

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE SABERES, PRÁTICAS E DESAFIOS NO COTIDIANO ESCOLAR
TEACHER EDUCATION AND INCLUSIVE EDUCATION: BETWEEN KNOWLEDGE, PRACTICES AND CHALLENGES IN SCHOOL EVERYDAY LIFE

Camila Souza, profcamila1999@gmail.com

Denise Maria Vaz Romano França,

denisefranca77@gmail.com.

Resumo: Este artigo analisa a relação entre formação docente e construção de práticas inclusivas, tomando como referência as experiências de professores que atuam na Educação Básica. O objetivo foi compreender em que medida a formação inicial e continuada oferece subsídios para o trabalho com estudantes público-alvo da Educação Especial e identificar barreiras, estratégias e apoios considerados necessários pelos docentes. A pesquisa, de abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, articulou revisão bibliográfica e documental a um questionário semiestruturado, respondido por 17 professores. Os dados foram organizados por recorrência temática e interpretados à luz de autores consolidados no campo da formação e da inclusão, entre eles Mantoan, Tardif, Imbernón, Nóvoa, Pimenta e Vygotsky. Os resultados evidenciam forte percepção de insuficiência da formação inicial diante da complexidade da sala de aula, valorização da experiência e da formação continuada, além de dificuldades relacionadas à falta de profissionais de apoio, articulação frágil entre sala comum e Atendimento Educacional Especializado, escassez de tempos coletivos e limitações estruturais. Conclui-se que a inclusão não depende de ações isoladas do professor, mas de formação contextualizada, trabalho colaborativo, suporte institucional e reorganização das condições concretas de ensino.

Palavras-chave: Saberes docentes. Prática pedagógica. Equidade. Formação continuada. Atendimento Educacional Especializado.

Abstract: This article analyzes the relationship between teacher education and the construction of inclusive practices, based on the experiences of teachers working in Basic Education. The objective was to understand to what extent initial and continuing teacher education provides support for working with students who are the target group of Special Education and to identify barriers, strategies and institutional support considered necessary by teachers. This qualitative, exploratory and descriptive study combined bibliographic and documentary research with a semi-structured questionnaire answered by 17

teachers. Data were organized by thematic recurrence and interpreted in dialogue with established authors in teacher education and inclusion, including Mantoan, Tardif, Imbernón, Nóvoa, Pimenta and Vygotsky. Results reveal a strong perception that initial teacher education is insufficient to address classroom complexity, while professional experience and continuing education are highly valued. Participants also reported a lack of support professionals, weak articulation between regular classrooms and Specialized Educational Assistance, limited opportunities for collective reflection and structural constraints. The study concludes that inclusion cannot rely on isolated teacher initiatives; it requires contextualized education, collaborative work, institutional support and the reorganization of concrete teaching conditions.

Keywords: Teacher knowledge. Pedagogical practice. Equity. Continuing education. Specialized Educational Assistance.

1 INTRODUÇÃO

A ampliação do acesso de estudantes público-alvo da Educação Especial às classes comuns deslocou a discussão educacional da simples matrícula para as condições concretas de participação e aprendizagem. Nesse movimento, a formação docente ocupa lugar central, mas não pode ser compreendida como solução isolada. A escola inclusiva exige conhecimentos pedagógicos, condições de trabalho, recursos, colaboração e uma cultura institucional capaz de reconhecer a diversidade como constitutiva do processo educativo.

Mantoan (2003) argumenta que a inclusão implica transformação da escola e questionamento de práticas organizadas a partir de padrões de homogeneidade. Essa compreensão converge com a legislação brasileira, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional

de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão, que reafirmam o direito à escolarização em sistema educacional inclusivo (Brasil, 1996; 2008; 2015).

No campo da formação, Tardif (2014) mostra que o trabalho docente mobiliza saberes de diferentes origens, produzidos tanto nas instituições formadoras quanto na experiência profissional. Imbernón (2000), por sua vez, defende uma formação vinculada à reflexão, à participação e à capacidade de atuar em contextos marcados por mudança e incerteza. Nóvoa (2019) reforça a necessidade de aproximar a formação da profissão e da realidade da escola, evitando a separação rígida entre conhecimento acadêmico e exercício docente.

Partindo dessas questões, o estudo pergunta: ***como a formação docente contribui para a construção de práticas pedagógicas inclusivas diante das demandas reais encontradas pelos professores?*** O objetivo geral é analisar de que maneira a formação inicial e continuada influencia a prática inclusiva. Especificamente, busca-se identificar concepções de inclusão, dificuldades recorrentes, estratégias pedagógicas utilizadas e apoios institucionais considerados prioritários pelos participantes.

A relevância do estudo reside em ouvir professores com diferentes tempos de carreira e áreas de atuação, confrontando suas experiências com o debate teórico e normativo. Mais do que medir um suposto “preparo” individual, interessa compreender as tensões entre formação, experiência,

organização escolar e responsabilidade coletiva pela inclusão.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória e descritiva. O percurso reuniu pesquisa bibliográfica e documental e levantamento de dados por questionário semiestruturado. A fundamentação dialogou com autores consolidados da formação docente e da educação inclusiva, preservando-se como eixo analítico as contribuições de Mantoan (2003), Imbernón (2000), Tardif (2014), Pimenta (2012), Nóvoa (2019) e Vygotsky (1997), além dos principais marcos legais brasileiros.

O instrumento de pesquisa foi organizado em três questões de caracterização e doze perguntas abertas. As questões abordaram trajetória profissional, concepção de escola inclusiva, dificuldades pedagógicas e institucionais, estratégias de ensino, suficiência da formação inicial, articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), formação continuada, espaços de reflexão coletiva, percepção de preparo e apoios necessários.

Participaram 17 docentes da Educação Básica. Para preservar a identidade dos respondentes, as falas foram identificadas pela letra P seguida de numeração de 1 a 17. A análise foi realizada por aproximação temática, considerando recorrências, convergências, divergências e tensões presentes nas respostas. As categorias construídas foram: formação e experiência; barreiras à inclusão; estratégias pedagógicas; colaboração e apoio

institucional; e prioridades para o fortalecimento da educação inclusiva.

A composição do grupo revela diversidade de trajetórias profissionais. O Quadro 1 sintetiza as principais características dos participantes.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes

Variável	Categoria	n
Tempo de atuação	Até 5 anos	6
	11 a 20 anos	3
	Mais de 20 anos	8
Etapa/modalidade	Educação Infantil	8
	Anos Iniciais	5
	Anos Finais	2
	Educação Especial	2
Especialização em Educação Especial/Inclusiva	Sim	8
	Não	9

Fonte: dados da pesquisa (2026).

Dos 17 participantes, oito atuavam na Educação Infantil, cinco nos Anos Iniciais, dois nos Anos Finais e dois na Educação Especial. Oito declararam possuir especialização em Educação Especial ou Educação Inclusiva e nove informaram não possuir. Quanto ao tempo de docência, oito tinham mais de 20 anos de atuação, três entre 11 e 20 anos e seis até cinco anos. Essa heterogeneidade permitiu observar que a sensação de insuficiência formativa não se restringiu aos professores iniciantes: apareceu também entre profissionais experientes e especializados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Formação inicial, experiência e sensação de preparo

As respostas mostram que a distância entre conhecimentos acadêmicos e situações concretas da sala de aula constitui um dos núcleos mais consistentes da pesquisa. A maioria dos participantes não considera a graduação suficiente, quando analisada de forma isolada, para enfrentar a diversidade de situações que emergem no cotidiano inclusivo. Essa percepção não significa rejeição da teoria; em várias respostas, a experiência aparece como espaço em que os conhecimentos precisam ser reelaborados e contextualizados.

Essa tensão pode ser compreendida a partir de Tardif (2014), para quem os saberes docentes são plurais e se constituem na articulação entre formação profissional, currículo e experiência. A prática, portanto, não substitui a teoria, mas produz saberes que a interrogam e a ressignificam. Pimenta (2012) também permite compreender a docência como atividade que requer reflexão sobre a ação e construção de saberes pedagógicos, evitando tanto o tecnicismo quanto a valorização acrítica da experiência.

Não. Sinto que faltou prática e ensinamentos na minha graduação para ajudar a lidar com essas situações. (P4)

A teoria é a nossa bússola; sem ela, estaríamos perdidos e sem fundamentação ética ou legal. Porém, a prática exige decisões que nenhum manual consegue antecipar integralmente. (P9)

Não totalmente. A teoria é importante, mas as situações do dia a dia exigem conhecimentos práticos e adaptações constantes. (P14)

Os depoimentos indicam que a formação inicial precisa criar mais oportunidades de aproximação com contextos reais, sem reduzir a universidade a treinamento técnico. Nóvoa (2019)

propõe justamente uma formação construída no interior da profissão, em diálogo com escolas, professores e problemas concretos. Imbernón (2000) acrescenta que formar-se para a docência envolve aprender a atuar diante da mudança e da incerteza, o que exige espaços de participação e reflexão.

3.2 Barreiras pedagógicas, estruturais e institucionais

As dificuldades relatadas não se concentram apenas no conhecimento do professor. Aparecem, de modo recorrente, falta de profissionais de apoio, turmas numerosas, materiais insuficientes, fragilidades na estrutura física, burocratização do trabalho e dificuldade de articulação entre os diferentes profissionais. Esse conjunto desloca a análise de uma perspectiva individualizante para uma compreensão sistêmica da inclusão.

A Lei Brasileira de Inclusão estabelece a garantia de sistema educacional inclusivo e de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem (Brasil, 2015). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva também define o AEE como apoio complementar ou suplementar à escolarização, o que pressupõe articulação com o ensino comum, e não funcionamento paralelo (Brasil, 2008).

A falta de professores auxiliares para esses alunos. (P4)
A falta de comunicação do AEE com professor regular e o excesso de alunos em sala. (P6)
A dinâmica das escolas não contribui para momentos de troca entre o professor do AEE e o professor da sala comum. (P2)

As falas revelam que a inclusão pode ser fragilizada quando a responsabilidade é transferida

exclusivamente ao professor regente. Em Mantoan (2003), a inclusão exige reorganização da escola, de suas práticas e de sua cultura. Assim, barreiras estruturais e institucionais não são elementos periféricos: interferem diretamente nas possibilidades de planejamento, acompanhamento e participação dos estudantes.

3.3 Estratégias pedagógicas e mediação

Quando descrevem o que fazem em sala, os participantes mencionam atividades adaptadas, jogos, materiais concretos, recursos tecnológicos, trabalho em grupo, acolhimento, observação individual e flexibilização das propostas. A diversidade das respostas sugere que não existe uma estratégia única capaz de responder a todos os estudantes; a escolha depende das características do sujeito, dos objetivos de aprendizagem e das condições disponíveis.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1997), especialmente em seus estudos sobre desenvolvimento e deficiência, contribui para afastar leituras centradas apenas no déficit. O desenvolvimento se produz nas relações sociais e nas formas de mediação cultural. Sob esse enfoque, recursos e adaptações têm sentido quando ampliam possibilidades de participação e aprendizagem, e não quando apenas simplificam tarefas ou isolam o estudante do trabalho coletivo.

Depende de cada aluno, no meu caso faço inclusão de socialização, atividades adaptadas e observações para melhor atendê-lo. (P3)

Utilizo muito material adaptado, lúdico, jogos. [...] tudo é adaptado e lúdico antes de chegar na escrita, leitura e cálculos. (P2)

A compreensão, o olhar, a atenção para cada indivíduo é que realmente vai fazer a diferença; depois se pensa em qual estratégia é mais adequada. (P6)

A fala dos participantes reforça a necessidade de intencionalidade pedagógica. A adaptação não pode significar redução automática de expectativas, mas busca de diferentes caminhos para garantir acesso ao currículo e participação. Nesse ponto, a mediação docente articula conhecimento do conteúdo, leitura das necessidades do estudante, planejamento e avaliação contínua.

3.4 Formação continuada, colaboração e redes de apoio

A formação continuada é reconhecida pela maior parte dos respondentes como necessária, embora algumas falas critiquem propostas excessivamente genéricas ou distantes da prática. O valor atribuído à formação aumenta quando ela se relaciona a situações concretas, possibilita troca entre pares e oferece instrumentos para a tomada de decisões pedagógicas.

Imbernón (2000) compreende a formação continuada como processo que deve favorecer participação, reflexão e construção coletiva. Essa ideia também dialoga com Freire (1996), para quem a prática docente requer reflexão crítica permanente. No material analisado, porém, os espaços institucionais para esse movimento aparecem como escassos ou irregulares.

São raros os momentos [...]. (P2)

Não tem muito espaço adequado para isso. Então esses momentos não acontecem com frequência. (P4)

Todas as escolas deveriam ter AEE e ter um horário semanal de parada junto a todos os professores para troca de experiência. (P2)

A articulação entre professor da sala comum, AEE, equipe pedagógica e família aparece de forma desigual. Há experiências de proximidade, mas também relatos de distanciamento. Isso indica que a colaboração não pode depender apenas da iniciativa individual: precisa ser prevista na organização do trabalho, com tempos, responsabilidades e canais de comunicação definidos.

3.5 Prioridades indicadas pelos participantes

Nas propostas para fortalecer a inclusão, destacam-se formação continuada, presença e qualificação de profissionais de apoio, ampliação do AEE, equipes multidisciplinares, participação das famílias e maior apoio da gestão. Embora algumas respostas expressem cansaço, insegurança ou mesmo concepções ainda marcadas pela separação entre estudantes, o conjunto dos dados evidencia uma demanda comum: o professor não deseja enfrentar sozinho situações que exigem respostas institucionais.

“Colocar as crianças em escolas específicas [...] é muito cansativo e muitas vezes não sabemos lidar com elas.” (P12)

A presença dessa resposta dissonante é analiticamente relevante e não deve ser apagada. Ela evidencia que a ampliação da matrícula em classes comuns não elimina, por si só, concepções segregadoras historicamente construídas. Ao contrário, mostra a necessidade de formação que problematize o direito à educação inclusiva e, simultaneamente, de condições institucionais que impeçam que sobrecarga, insegurança e ausência de

apoio sejam convertidas em justificativa para afastar o estudante da escola comum. A perspectiva defendida por Mantoan (2003) e pelos marcos legais brasileiros desloca a questão do suposto “ajuste” do aluno para a transformação das práticas e das condições escolares (Brasil, 2008; 2015).

Formação e ajuda da gestão. (P1)

Investiria em formação continuada para todos os profissionais da educação, com foco na inclusão e em estratégias práticas. (P14)

Professor do AEE capacitado, professor da sala de aula regular capacitado, monitores e cuidadores [...] e rede de atendimento estruturada. (P2)

Essas proposições reforçam que a efetivação da inclusão depende da combinação entre desenvolvimento profissional e condições objetivas de trabalho. A formação é indispensável, mas perde potência quando não encontra apoio institucional, tempo para planejamento, articulação entre serviços e recursos adequados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta à questão de pesquisa, os dados permitem afirmar que a formação docente contribui para a construção de práticas inclusivas quando oferece fundamentos teóricos, repertório pedagógico e oportunidades de reflexão sobre situações concretas; entretanto, sua efetividade depende da articulação com a experiência profissional e com condições institucionais de apoio. Entre os 17 participantes, prevaleceu a percepção de que a graduação oferece fundamentos importantes,

porém insuficientes diante da imprevisibilidade e da diversidade presentes na sala de aula.

A experiência profissional aparece como fonte relevante de aprendizagem, assim como a formação continuada. Contudo, os dados alertam para um risco: quando a escola não oferece apoio, tempo de colaboração e recursos, a experiência pode transformar-se em estratégia de sobrevivência individual, e não em desenvolvimento profissional coletivo. É o que realmente acontece na maioria das vezes. Por isso, aproximar universidade e escola, fortalecer o AEE, garantir espaços de planejamento conjunto e organizar redes de apoio são medidas coerentes com as necessidades apontadas.

Também se conclui que a educação inclusiva não pode ser reduzida à presença física do estudante nem à produção de atividades diferenciadas. Ela exige participação, aprendizagem e pertencimento, o que demanda revisão das práticas pedagógicas e das estruturas institucionais. As falas docentes revelam avanços, dúvidas, tensões e, em alguns casos, concepções contraditórias sobre inclusão; justamente por isso, constituem material relevante para orientar processos formativos melhor direcionados.

Como limite, o estudo se apoia em um grupo específico de respondentes e em dados autorrelatados, não permitindo generalizações para toda a rede de ensino. Ainda assim, os achados oferecem pistas consistentes para o debate local e para futuras pesquisas que incluam observação de

práticas, participação de estudantes e famílias e análise das condições institucionais de cada escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: 10.1590/2175-623684910.

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. Obras escogidas. Tomo V: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.