

QUANDO A FALTA DE FORMAÇÃO EXPLICA TUDO E TALVEZ NÃO EXPLIQUE O SUFICIENTE: DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

WHEN LACK OF TRAINING EXPLAINS EVERYTHING AND PERHAPS DOES NOT EXPLAIN ENOUGH: TEACHING AND INCLUSIVE EDUCATION

Autor 1 IVAN VILAÇA DOS SANTOS,
IVAN.SANTOS@SOU.UNIFAL-MG.EDU.BR.

Resumo: Este artigo problematiza a recorrência da falta de formação docente como uma das principais explicações para as dificuldades de efetivação da Educação Inclusiva. O objetivo é analisar criticamente os limites desse discurso, considerando as condições pedagógicas, institucionais e estruturais que atravessam o trabalho docente. Metodologicamente, desenvolveu-se um estudo qualitativo, de natureza bibliográfica, com abordagem crítico-interpretativa, fundamentado em produções que discutem formação de professores, práticas pedagógicas, diferença e processos de inclusão e exclusão. Os resultados indicam que as lacunas na formação inicial e continuada constituem obstáculos relevantes e não devem ser minimizadas. Entretanto, a análise evidencia que atribuir às insuficiências formativas a explicação predominante para os impasses da inclusão pode tornar menos visíveis questões relacionadas ao currículo, às condições de trabalho, à organização escolar, à colaboração entre profissionais e à responsabilidade institucional. Conclui-se que a formação docente é necessária, mas não suficiente para sustentar práticas inclusivas. Mais do que ampliar conhecimentos individuais, sua potência depende das condições encontradas pelos professores para transformar esses conhecimentos em possibilidades concretas de participação e aprendizagem. Assim, compreender os desafios da inclusão exige deslocar a análise daquilo que falta ao professor para as responsabilidades compartilhadas pela escola e pelos sistemas educacionais.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional. Práticas pedagógicas. Trabalho docente. Escolarização. Responsabilidade institucional.

Abstract: This article problematizes the recurrent use of lack of teacher training as one of the main explanations for the difficulties in implementing Inclusive Education. The objective is to critically analyze the limits of this discourse, considering the pedagogical, institutional, and structural conditions that shape teachers' work. Methodologically, this is a qualitative bibliographic study with a critical-interpretive approach, based on publications addressing teacher education, pedagogical practices, difference,

and processes of inclusion and exclusion. The results indicate that gaps in initial and continuing teacher education constitute relevant obstacles and should not be minimized. However, the analysis shows that attributing the difficulties of inclusion predominantly to shortcomings in teacher education may obscure issues related to curriculum, working conditions, school organization, professional collaboration, and institutional responsibility. It is concluded that teacher education is necessary but not sufficient to sustain inclusive practices. Beyond expanding individual knowledge, its potential depends on the conditions teachers encounter to transform such knowledge into concrete opportunities for participation and learning. Therefore, understanding the challenges of inclusion requires shifting the analysis from what teachers supposedly lack toward the responsibilities shared by schools and educational systems.

Keywords: Professional development. Pedagogical practices. Teaching work. Schooling. Institutional responsibility.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva conquistou um lugar que dificilmente pode ser ignorado no debate educacional contemporâneo. A ampliação do direito dos estudantes com deficiência à escolarização em classes comuns produziu mudanças importantes na educação brasileira, mas estar na escola não encerra a questão da inclusão. Entre garantir a matrícula e assegurar condições efetivas de participação, aprendizagem e pertencimento existe uma distância que precisa ser interrogada. Uma escola pode receber o estudante e, ainda assim, conservar currículos, tempos, avaliações e práticas organizados a partir de expectativas de homogeneidade. É justamente nessa distância que a inclusão deixa de ser apenas um princípio consensual e passa a revelar suas contradições.

Essa tensão exige cuidado porque inclusão e exclusão não são necessariamente

experiências separadas por uma fronteira nítida. Sawaia (2001), ao discutir a dialética exclusão/inclusão, chama atenção para processos nos quais a inserção social pode coexistir com relações desiguais, indignas e excludentes. A autora compreende a exclusão como fenômeno complexo, constituído por dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas, recusando explicações que reduzam desigualdades à inadequação ou à falta localizada no indivíduo. Essa leitura oferece uma provocação particularmente importante à educação: é possível incluir o estudante na escola sem transformar aquilo que, dentro dela, continua produzindo exclusão? A pergunta desloca a discussão da presença física para as condições concretas nas quais a escolarização acontece.

Quando o debate chega ao trabalho docente, uma resposta aparece com frequência: falta formação. Não se trata de uma preocupação inventada ou irrelevante. Pesquisas recentes continuam identificando lacunas na formação inicial e continuada de professores para a Educação Inclusiva. Leite, Alves e Jesus (2024), ao analisarem a formação inicial de professores e a inclusão escolar no Brasil e em Portugal, identificam tensionamentos na construção de conhecimentos relacionados à escolarização de estudantes com deficiência. Rodrigues (2024), em revisão sistemática sobre formação docente na perspectiva inclusiva, também

evidencia limites da formação inicial e aponta para a necessidade de processos continuados mais reflexivos e relacionados às situações concretas vivenciadas pelos professores. Silva, Mayrinck e Franco (2024), por sua vez, aproximam a formação continuada das demandas percebidas pelos próprios docentes, reforçando a necessidade de processos formativos construídos em diálogo com a realidade escolar.

Reconhecer essas lacunas é necessário. Transformá-las na explicação de quase todas as dificuldades da inclusão, entretanto, é outra coisa. A formação pode ampliar conhecimentos, provocar mudanças de concepção e oferecer outras possibilidades para o planejamento e para a prática pedagógica, mas não modifica sozinha as condições nas quais o professor trabalha. Não reduz turmas numerosas, não cria tempo para planejamento coletivo, não garante recursos pedagógicos e acessibilidade, não articula automaticamente o Atendimento Educacional Especializado ao ensino comum e tampouco altera, por si mesma, uma organização escolar historicamente construída para trabalhar com expectativas de uniformidade. Estudos publicados mais recentemente continuam relacionando formação e inclusão, mas também permitem situar o desenvolvimento profissional em diálogo com políticas públicas, colaboração e condições concretas de escolarização (Santos, 2026). É justamente

nesse ponto que a explicação começa a exigir mais do que a expressão “falta formação” consegue oferecer.

A frase “não estou preparado para incluir”, portanto, precisa ser levada a sério, mas não necessariamente aceita como ponto final da análise. Saraiva, Vicente e Ferenc (2010) já encontravam essa questão ao investigarem a construção da docência diante da Educação Inclusiva. Sua permanência, mais de uma década depois, é significativa. Se diferentes políticas, cursos e pesquisas vêm reiterando a importância da formação e, ainda assim, o sentimento de despreparo permanece presente no debate educacional, talvez seja necessário mudar parcialmente a pergunta. Em vez de indagar apenas por que o professor não está preparado para incluir, interessa perguntar o que exatamente estamos esperando que essa preparação resolva. Quando currículo, gestão, condições de trabalho, planejamento, recursos, colaboração profissional e responsabilidade institucional são problemas que atravessam a inclusão, concentrar a explicação no professor pode fazer parecer individual aquilo que também é produzido coletivamente.

É nesse deslocamento que se encontra a lacuna explorada neste artigo. A literatura tem demonstrado de maneira recorrente a importância da formação inicial e continuada para a construção de práticas inclusivas, e este estudo não pretende contestar essa

necessidade. O que merece maior problematização é o poder explicativo atribuído à falta de formação. Se dificuldades de naturezas distintas são reiteradamente interpretadas a partir do despreparo docente, outros elementos constitutivos do problema podem ocupar posição secundária na análise. A questão não é, portanto, escolher entre responsabilizar o professor ou responsabilizar a escola. Essa oposição seria igualmente pobre. O que se propõe é retirar a inclusão do terreno das explicações fáceis e recolocá-la no conjunto de relações pedagógicas, institucionais e políticas em que ela efetivamente acontece.

Diante dessa problemática, este estudo orienta-se pela seguinte questão: em que medida o discurso da falta de formação docente explica as dificuldades encontradas na efetivação da Educação Inclusiva e o que essa explicação pode ocultar acerca das condições institucionais, pedagógicas e estruturais da escola? Investigar essa questão mostra-se relevante justamente porque desloca o debate da busca por uma insuficiência individual para a análise das condições que tornam determinadas práticas possíveis ou difíceis de realizar. Não se pretende retirar do professor sua responsabilidade pelo ensino, muito menos diminuir a importância de sua formação. Pretende-se evitar o movimento inverso: fazer com que ele carregue individualmente uma responsabilidade que

também pertence à escola, aos sistemas de ensino e às políticas educacionais.

Assim, o objetivo deste artigo é analisar criticamente o discurso da falta de formação docente como explicação para as dificuldades de efetivação da Educação Inclusiva, problematizando seus limites e as condições institucionais, pedagógicas e estruturais que atravessam o trabalho docente. Mais do que perguntar como preparar melhor o professor para incluir, interessa acrescentar uma pergunta que talvez seja menos confortável: que escola estamos oferecendo a professores e estudantes quando exigimos que a inclusão aconteça? Formação importa e continuará importando. O problema começa quando ela se torna uma resposta capaz de proteger da crítica tudo aquilo que existe ao seu redor. É nesse sentido que a falta de formação explica muito, mas talvez não explique o suficiente.

2 DESENVOLVIMENTO

A formação docente ocupa lugar importante nas discussões sobre Educação Inclusiva. Ensinar em uma escola comprometida com a participação de todos exige conhecimentos pedagógicos, capacidade de rever o planejamento, reconhecer barreiras e construir outras possibilidades de ensino quando aquilo que foi inicialmente previsto não alcança determinados estudantes.

Pesquisas recentes continuam mostrando lacunas na formação inicial e continuada, especialmente quando se considera a escolarização dos estudantes público da Educação Especial (LEITE; ALVES; JESUS, 2024; RODRIGUES, 2024). Reconhecer essas lacunas é necessário. O problema começa quando elas passam a responder, quase sozinhas, por dificuldades que possuem origens muito mais amplas.

Há uma diferença importante entre afirmar que o professor precisa de formação e concluir que as dificuldades da inclusão decorrem da falta dela. No primeiro caso, reconhece-se uma necessidade inerente à própria docência, uma profissão que exige estudo e desenvolvimento permanentes. No segundo, o olhar começa a se concentrar naquilo que supostamente falta ao professor. Silva, Mayrinck e Franco (2024), ao aproximarem a formação continuada das percepções e das demandas docentes, ajudam a pensar processos formativos vinculados às situações vividas na escola. Essa aproximação faz diferença porque o professor não retorna de um curso para uma realidade ideal. Ele encontra uma escola concreta, com seus tempos, recursos, currículos, relações profissionais e limites institucionais. A formação pode ampliar suas possibilidades de atuação, mas aquilo que ele consegue realizar também depende desse contexto.

Orrú (2017) contribui para ampliar

essa discussão ao questionar práticas educacionais orientadas pela homogeneização e por formas de compreender os estudantes a partir de classificações previamente estabelecidas. Se a diferença faz parte da experiência humana e educacional, formar para a inclusão não pode significar oferecer respostas prontas para cada diagnóstico. Conhecimentos específicos sobre as deficiências são importantes, mas não esgotam o saber necessário ao ensino. Cunha (2018), ao discutir práticas pedagógicas para inclusão e diversidade, também aproxima essa questão do cotidiano docente e destaca aspectos relacionados ao currículo, à aprendizagem, à observação, à avaliação e à mediação pedagógica. Nesse sentido, estar preparado não significa conhecer antecipadamente tudo aquilo que poderá aparecer em uma sala de aula, mas possuir condições para interpretar situações, rever caminhos e construir respostas pedagógicas diante delas.

Essa compreensão alcança a própria organização da escola. Galery (2017) defendem que uma escola para todos e para cada um exige transformação contínua das formas de ensinar e aprender, considerando a complexidade dos sujeitos e dos contextos em que a aprendizagem acontece. A inclusão, portanto, não se resolve apenas pela presença do estudante na classe comum, nem pela preparação individual daquele que ensina.

Sawaia (2001) oferece uma contribuição importante para compreender essa contradição ao mostrar que inclusão e exclusão podem coexistir em um mesmo processo. Estar inserido não significa necessariamente participar em condições de igualdade. No cotidiano escolar, essa tensão aparece quando o estudante frequenta a sala comum, mas permanece submetido a expectativas reduzidas, atividades empobrecidas ou experiências pouco relacionadas ao conhecimento trabalhado com os demais. A inclusão pode estar formalmente garantida e, ainda assim, encontrar limites na experiência pedagógica.

Há, portanto, dificuldades que uma formação, por melhor que seja, não consegue resolver isoladamente. Um professor pode compreender os princípios da Educação Inclusiva e trabalhar em uma turma numerosa, ter pouco tempo para planejamento coletivo, encontrar dificuldades de articulação com o Atendimento Educacional Especializado ou dispor de poucos recursos para reorganizar determinadas práticas. Nessas circunstâncias, conhecimento e condições de trabalho não podem ser tratados como se fossem a mesma coisa. Não saber como agir e conhecer possibilidades pedagógicas, mas não encontrar condições para realizá-las, constituem problemas distintos. Quando ambos são interpretados apenas como falta de formação,

uma questão institucional acaba convertida em insuficiência profissional.

A formação inicial e continuada permanece indispensável à Educação Inclusiva, mas seu reconhecimento não exige atribuir a ela a capacidade de solucionar tudo o que dificulta a inclusão. Seus efeitos atravessam o currículo, a gestão, as condições de trabalho, a colaboração entre profissionais e as políticas que sustentam o cotidiano escolar. A questão que interessa, então, não é negar a formação, mas compreender até onde ela consegue explicar o problema. Se o professor continua afirmando que não se sente preparado mesmo depois de décadas de políticas, pesquisas e iniciativas formativas, talvez seja necessário olhar com mais atenção para o que essa afirmação revela sobre sua formação e, ao mesmo tempo, sobre a escola na qual se espera que ele consiga incluir.

2.1 NÃO ESTOU PREPARADO: O QUE ESSE DISCURSO REVELA E O QUE DEIXA DE MOSTRAR

A afirmação de que o professor não se sente preparado para trabalhar com a inclusão não é recente. Saraiva, Vicente e Ferenc (2010) já identificavam esse sentimento ao investigarem a construção da docência na Educação Inclusiva. O fato de a questão permanecer presente anos depois não deve ser interpretado apenas como prova de

que os professores continuam recebendo pouca formação. Há algo nessa permanência que merece ser interrogado. Quando um profissional afirma que não está preparado, ele pode estar falando sobre conhecimentos que não possui, mas também sobre situações para as quais não encontra apoio, tempo, recursos ou possibilidades de intervenção. Reduzir tudo isso a uma lacuna formativa torna simples um problema que a própria experiência escolar mostra ser mais complexo.

O discurso do despreparo ganha força justamente porque contém uma parcela de verdade. Existem lacunas na formação e seria equivocado negá-las. O problema está no momento em que essa constatação deixa de ser uma parte da explicação e passa a organizar quase toda a leitura sobre as dificuldades da inclusão. Sawaia (2001) ajuda a desconfiar desse movimento ao mostrar como fenômenos produzidos em relações sociais mais amplas podem ser convertidos em questões localizadas nos indivíduos. A autora chama atenção para a culpabilização individual presente nos processos de exclusão e para a necessidade de compreendê-los em suas dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. No contexto escolar, essa perspectiva permite perguntar se parte das dificuldades atribuídas ao despreparo docente não expressa também limites da própria organização da escola.

Há uma contradição que merece

atenção. Durante muito tempo, as dificuldades de escolarização dos estudantes com deficiência foram interpretadas a partir daquilo que lhes faltava. O problema estava no corpo, na aprendizagem, no comportamento ou na capacidade de acompanhar aquilo que a escola oferecia. A Educação Inclusiva questionou essa lógica ao deslocar o olhar para as barreiras presentes no contexto educacional. No entanto, quando toda dificuldade de inclusão passa a ser explicada pelo que falta ao professor, corre-se o risco de conservar uma estrutura de raciocínio semelhante. O sujeito muda, mas a procura pela insuficiência individual permanece. Orrú (2017) contribui para romper com essa perspectiva ao questionar processos de classificação e homogeneização que fazem da diferença um problema a ser corrigido. Essa crítica também pode alcançar a docência, sobretudo quando se imagina um professor ideal que deveria chegar à sala de aula previamente preparado para responder a qualquer diferença.

Isso não significa colocar professor e estudante na mesma posição, nem retirar do docente a responsabilidade por suas escolhas pedagógicas. Significa reconhecer que responsabilidade profissional não é sinônimo de responsabilidade exclusiva. Galery (2017) defendem uma escola capaz de responder à diversidade considerando a complexidade dos sujeitos e dos contextos, o que amplia a

discussão para além da atuação individual do professor. A inclusão depende daquilo que acontece na sala de aula, mas também das decisões curriculares, das formas de gestão, da colaboração entre profissionais e das condições oferecidas para que o planejamento possa ser revisto. Quando essas dimensões desaparecem, a formação pode se transformar em uma resposta conveniente. Identifica-se o problema no professor, oferece-se um curso e espera-se que ele retorne capaz de resolver contradições que não foram produzidas apenas por ele.

Talvez seja necessário, portanto, escutar de outra maneira a afirmação de que o professor não está preparado. Em algumas situações, ela certamente revela necessidade de formação. Em outras, pode revelar a distância entre aquilo que se espera do docente e as condições que lhe são oferecidas para realizar esse trabalho. A diferença entre essas duas situações é decisiva para este estudo. Se toda dificuldade for chamada de despreparo, a resposta continuará sendo mais formação, mesmo quando o problema estiver no currículo, na organização do trabalho ou na ausência de apoio institucional. A questão deixa de ser apenas o que falta ao professor e passa a alcançar aquilo que falta à escola. Nesse deslocamento, a formação não perde importância. Ela apenas deixa de carregar uma responsabilidade que nunca poderia ser exclusivamente sua.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura permite identificar um resultado que, embora não seja novo isoladamente, ganha outro sentido quando os estudos são colocados em diálogo. A formação docente permanece entre os elementos mais citados quando se discutem as dificuldades da Educação Inclusiva. Leite, Alves e Jesus (2024), Rodrigues (2024) e Silva, Mayrinck e Franco (2024), por caminhos distintos, mostram que a formação inicial e continuada ainda precisa responder melhor às demandas encontradas pelos professores. Esse conjunto de pesquisas confirma que existe um problema formativo e que seria inadequado minimizá-lo. O dado que interessa a este estudo, contudo, aparece quando se observa o que acompanha esse diagnóstico. As dificuldades descritas não se restringem ao conhecimento do professor. Elas alcançam práticas pedagógicas, organização escolar, articulação profissional e condições para que aquilo que se aprende durante a formação possa efetivamente chegar à sala de aula.

Esse resultado modifica a leitura do despreparo docente. Se a formação fosse suficiente para explicar as dificuldades da inclusão, seria razoável esperar que o problema diminuísse à medida que professores participassem de cursos e

acumulassem conhecimentos sobre Educação Especial. A permanência da questão sugere uma realidade menos linear. Saraiva, Vicente e Ferenc (2010) já discutiam a sensação de despreparo docente, enquanto pesquisas recentes continuam apontando limites formativos (LEITE; ALVES; JESUS, 2024; RODRIGUES, 2024). O intervalo temporal entre esses estudos chama atenção. Não porque prove a ineficácia da formação, conclusão que os dados não autorizam, mas porque mostra a persistência de uma explicação. Depois de tantos anos, continuar dizendo apenas que falta formação parece pouco. A pergunta precisa alcançar também as condições em que essa formação pretende produzir mudanças.

O segundo resultado da análise está justamente nessa ampliação. Formação e condições de trabalho não aparecem como problemas independentes. Um professor pode ampliar seu conhecimento sobre inclusão e continuar encontrando obstáculos para transformar esse conhecimento em prática. Currículos pouco flexíveis, dificuldades de planejamento conjunto, articulação insuficiente entre sala comum e Atendimento Educacional Especializado e ausência de recursos não desaparecem quando termina um curso. Silva, Mayrinck e Franco (2024) contribuem para essa discussão ao aproximarem a formação das demandas percebidas pelos próprios professores. A

questão deixa, assim, de ser somente oferecer mais formação e passa a envolver a qualidade, o sentido e as condições de apropriação dessa formação no cotidiano escolar.

Há ainda um resultado mais incômodo. A recorrência do despreparo pode favorecer uma individualização das responsabilidades pela inclusão. Sawaia (2001) adverte que processos socialmente constituídos podem ser convertidos em insuficiências atribuídas aos indivíduos e mostra que exclusão e inclusão precisam ser compreendidas em suas dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. Essa perspectiva ajuda a perceber uma contradição no debate educacional. A Educação Inclusiva avançou ao questionar explicações que localizavam exclusivamente no estudante as razões de suas dificuldades escolares. No entanto, se toda dificuldade passa a ser explicada pelo despreparo daquele que ensina, parte da mesma lógica permanece. O lugar da falta muda. Antes ela era procurada prioritariamente no estudante; agora pode ser localizada no professor.

A partir dessa leitura, a própria formação continuada precisa ser observada criticamente quando aparece como resposta institucional predominante aos problemas da inclusão. Oferecer formação é necessário, mas a recorrência dessa resposta pode produzir um efeito contraditório quando não é acompanhada de mudanças nas condições em

que o trabalho pedagógico acontece. A instituição reconhece que existe um problema, responde a ele por meio da formação e, concluído o processo formativo, devolve ao professor a responsabilidade de produzir a mudança esperada. Nesse movimento, questões relacionadas ao currículo, ao planejamento coletivo, à articulação entre profissionais, aos recursos e à própria organização escolar podem permanecer praticamente inalteradas. O problema, portanto, não está na existência da formação continuada, mas na expectativa de que ela compense aquilo que a escola e os sistemas de ensino não transformaram. Forma-se o professor para modificar sua prática, mas nem sempre se modificam as condições que tornam essa prática possível.

Isso não significa que professores e estudantes ocupem posições equivalentes, nem que a responsabilidade docente deva ser relativizada. O ponto é outro. Responsabilidade pedagógica não pode ser confundida com responsabilidade exclusiva. Orrú (2017) contribui para essa discussão ao questionar processos educacionais orientados pela homogeneização e pela classificação da diferença. Galery (2017), ao defenderem uma escola para todos e para cada um, também ampliam a responsabilidade pela inclusão para a organização das práticas e dos contextos escolares. Nessa perspectiva, esperar que o professor esteja completamente preparado

antes de encontrar a diferença concreta é uma expectativa pouco sustentável. Formação precisa produzir conhecimento e capacidade de reconstrução da prática, mas precisa encontrar uma escola que permita essa reconstrução.

Os trabalhos analisados permitem, portanto, estabelecer uma distinção que atravessa os resultados deste estudo: não saber como fazer e não encontrar condições para fazer não constituem o mesmo problema. No primeiro caso, a formação pode ter papel mais direto. No segundo, insistir exclusivamente nela pode produzir pouco efeito, porque a barreira está também nas condições em que o trabalho acontece. Cunha (2018) ajuda a aproximar a inclusão da prática pedagógica, enquanto Galery (2017) permitem compreendê-la como compromisso que alcança a escola em sua organização. A formação continua presente nas duas situações, mas ocupa lugares diferentes. Essa distinção evita tanto a culpabilização do professor quanto a posição oposta, igualmente problemática, de retirar dele qualquer responsabilidade sobre o ensino.

Os resultados apontam, por fim, para uma mudança na própria formulação do problema. A pergunta sobre quanto o professor está preparado continua válida, mas é insuficiente quando formulada sozinha. É preciso saber também quais condições a escola oferece para que o conhecimento

docente possa se converter em participação e aprendizagem. A literatura analisada sustenta a necessidade de formação, mas não sustenta sua transformação em resposta universal para as dificuldades da Educação Inclusiva. É nesse limite que se encontra o principal resultado deste estudo. A falta de formação explica parte importante do problema, mas perde força quando utilizada para explicar tudo. Quanto mais ela ocupa sozinha o centro da análise, maior é o risco de tornar menos visíveis currículos, organização escolar, colaboração profissional, condições de trabalho e responsabilidade institucional.

Assim, a discussão conduz a uma conclusão que contraria duas posições igualmente frágeis. Não é possível afirmar que basta formar melhor o professor para que a inclusão aconteça, assim como não seria defensável afirmar que sua formação tem pouca importância. Entre esses extremos está uma compreensão mais coerente com a complexidade encontrada na literatura. A formação docente precisa ser contínua, vinculada às situações concretas da escola e acompanhada de condições institucionais capazes de sustentar mudanças na prática. Talvez o problema nunca tenha sido escolher entre professor preparado e escola preparada. Uma Educação Inclusiva consistente exige os dois. Quando apenas um deles é chamado a mudar, a inclusão corre o risco de continuar sendo uma responsabilidade coletiva no

discurso e uma tarefa individual na prática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo permite concluir que a falta de formação docente constitui um problema real para a Educação Inclusiva, mas não oferece, isoladamente, uma explicação suficiente para as dificuldades encontradas em sua efetivação. Ao retomar o objetivo proposto, considera-se que problematizar esse discurso permitiu identificar justamente o seu limite: quanto mais diferentes obstáculos são explicados pelo despreparo do professor, maior é o risco de deixar em segundo plano as condições pedagógicas, institucionais e estruturais nas quais esse profissional trabalha.

Diante do problema discutido, a posição assumida neste estudo é que formação e condições para ensinar não podem ser separadas. O professor precisa conhecer, estudar, rever concepções e reconstruir práticas, mas esse movimento não acontece fora da escola concreta. Há uma diferença decisiva entre não saber como agir e saber quais caminhos poderiam ser construídos, mas não encontrar tempo, apoio, recursos, articulação profissional ou condições institucionais para realizá-los. Tratar essas situações como resultado de uma mesma falta enfraquece a análise e concentra

no professor responsabilidades que também pertencem à escola e aos sistemas de ensino.

Outro fruto da discussão está na necessidade de rever a maneira como o próprio despreparo docente é interpretado. A expressão não estou preparado não deveria ser recebida automaticamente como diagnóstico de deficiência profissional. Em determinadas situações, ela revela lacunas formativas; em outras, pode expressar insegurança, isolamento profissional ou a distância entre aquilo que se exige do professor e as condições oferecidas para que ele realize seu trabalho. Essa distinção não elimina sua responsabilidade pedagógica. Ao contrário, permite compreendê-la de maneira mais justa e mais exigente, porque responsabilidade docente não deve significar responsabilidade solitária.

Assim, este estudo sustenta que o debate precisa avançar da pergunta sobre como preparar o professor para incluir para outra, mais ampla: quais condições precisam ser construídas para que professores e escolas consigam ensinar na diferença. A formação permanece indispensável, mas precisa estar articulada ao currículo, à organização do trabalho pedagógico, à colaboração entre profissionais e às condições institucionais que sustentam a prática. Esse deslocamento constitui a principal conclusão do estudo. A falta de formação explica parte do problema, mas não explica o suficiente. Insistir apenas

nela pode produzir uma solução aparentemente simples para uma questão que nunca foi individual. A Educação Inclusiva exige professores preparados, mas exige, com a mesma intensidade, escolas e sistemas de ensino capazes de assumir coletivamente a responsabilidade pela inclusão.

REFERÊNCIAS

CUNHA, E. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

GALERY, A. (org.). **A escola para todos e para cada um**. São Paulo: Summus Editorial, 2017.

LEITE, L. de S.; ALVES, E. P.; JESUS, D. M. de. Formação inicial de professores e inclusão escolar no Brasil e em Portugal. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, 2024. DOI: 10.5902/1984686X88571.

ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis: Vozes, 2017.

RODRIGUES, M. A. C. A formação de professor na perspectiva da educação inclusiva: uma revisão sistemática. **MLS Inclusion and Society Journal**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 79-97, 2024. DOI: 10.56047/mlsisj.v4i2.2952.

SANTOS, P. R. Formação continuada de professores e Educação Inclusiva: desafios e possibilidades em uma escola do campo no Sul do Pará. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 3, n. 35, p. 41–54, 2026. DOI: 10.56069/2676-0428.2026.761.

SARAIVA, A. C. L. C.; VICENTE, C. C.; FERENC, A. V. F. “Não estou preparado”: a construção da docência na educação inclusiva.

Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, n. 31, p. 645-659, set./dez. 2010.

SAWAIA, B. B. (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, A. C. de S.; MAYRINCK, M. V. G.; FRANCO, M. J. do N. Formação continuada de professores no âmbito da Educação Inclusiva: percepções e proposições formativas a partir de professores da rede municipal. **Revista Cocar**, Belém, v. 21, n. 39, p. 1-21, 2024.