

A FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

TEACHER EDUCATION AND THE CONSTRUCTION OF AN INCLUSIVE SCHOOL

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-086>

Edenir Kelin

Mestranda do Programa Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI
Universidade Estadual de Maringá - UEM
E-mail: edenir.kelin.uem.turma5@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3423623465284860>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9181-9726>

Luciano João da Silva

Mestrado
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Recife - PE
E-mail: luciano.joao@ufpe.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7521338210112105>

Francisca Rocicleia Lima Moita

Pós-graduada: Atendimento Educacional Especializado - AEE - Faculdade Entre Rios do Piauí - FAERPI
E-mail: rocicleia03@hotmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8822341103243056>

Zulene dos Santos Carvalho

Mestranda em Educação
Universidade Federal do Maranhão
UFMA - Codó
E-mail: zulene201605@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9116500948148558>

Meiry Cristiane Richil de Carvalho

Mestranda em Agroecologia
Universidade Estadual de Roraima
Boa Vista - Roraima
E-mail: meiryrichil10@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2048503580746268>

Franciele Raquel Hickmann

Graduanda em Matemática, Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC
Barra Velha - SC
E-mail: franciele.rh@aluno.ifsc.edu.br
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3487839448153926>

Cristiane Vieira da Silva Sousa

Pós-graduação em Supervisão Educacional

FAP/UESPI

Teresina - Piauí

E-mail: Crisobreira@outlook.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4137582604523709>

Rozinete Guimarães de Pinho

Especialista no ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal do Maranhão campus Codó

Codó - MA

E-mail: rosineteguimaraes22@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8259037673387923>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7810-0212>

Romylson Leal dos Santos

Especialização em Gestão Pública

Universidade Estadual do Maranhão - Uema

Codó - MA

E-mail: romylsonleal@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6067421332658870>

Jair Emilio Penafort Barbosa

Licenciatura Plena em Artes Visuais e pós-graduação em Docência no Ensino Técnico e Profissional

Instituição da formação: UNIFAP

Da pós: Faculdade Bookplay

Macapá - Amapá

E-mail: jairpenafortbarbosa@gmail.com

Resumo

A construção de uma escola inclusiva constitui um dos desafios centrais da educação contemporânea, uma vez que pressupõe superar concepções e práticas fundamentadas na homogeneização dos sujeitos, reconhecendo a diversidade como dimensão constitutiva dos processos educativos. Nesse contexto, a formação docente assume papel relevante por possibilitar a ampliação dos saberes profissionais, a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a construção de estratégias capazes de favorecer a participação e a aprendizagem dos diferentes estudantes. Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da formação docente para a construção de uma escola inclusiva, considerando os saberes profissionais, a formação continuada, o trabalho colaborativo e as condições institucionais necessárias à efetivação da inclusão escolar. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório-reflexivo, fundamentada em estudos sobre formação de professores, educação inclusiva, desenvolvimento profissional e práticas pedagógicas inclusivas. A discussão evidencia que a formação não pode ser compreendida como ação pontual, prescritiva ou restrita à aquisição de técnicas destinadas ao atendimento de determinados grupos de estudantes. Defende-se uma formação contextualizada, contínua, reflexiva e articulada ao cotidiano escolar, reconhecendo que a inclusão depende

não somente da atuação individual do professor, mas de transformações nas culturas, práticas e estruturas institucionais. Conclui-se que a formação docente constitui dimensão fundamental da escola inclusiva quando integrada ao compromisso coletivo com a remoção de barreiras e com a garantia do direito de todos à participação e à aprendizagem.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Formação continuada; Formação docente; Inclusão escolar; Práticas pedagógicas.

Abstract

The construction of an inclusive school is one of the main challenges of contemporary education, as it requires overcoming conceptions and practices based on the homogenization of individuals and recognizing diversity as a constitutive dimension of educational processes. In this context, teacher education plays an important role by enabling the expansion of professional knowledge, reflection on pedagogical practices, and the development of strategies that foster the participation and learning of different students. This article aims to analyze the contributions of teacher education to the construction of an inclusive school, considering professional knowledge, continuing education, collaborative work, and the institutional conditions required for effective school inclusion. Methodologically, this is a bibliographic study with a qualitative and exploratory-reflective approach, based on studies concerning teacher education, inclusive education, professional development, and inclusive pedagogical practices. The discussion indicates that teacher education cannot be understood as a punctual or prescriptive action, nor as a process restricted to the acquisition of techniques designed for specific groups of students. Instead, it advocates contextualized, continuous, reflective education connected to everyday school life, recognizing that inclusion depends not only on individual teacher performance but also on transformations in institutional cultures, practices, and structures. It is concluded that teacher education constitutes a fundamental dimension of inclusive schooling when integrated into a collective commitment to removing barriers and ensuring everyone's right to participation and learning.

Keywords: Continuing education; Inclusive education; Pedagogical practices; School inclusion; Teacher education.

1 INTRODUÇÃO

A consolidação de uma educação comprometida com os princípios da inclusão tem provocado importantes transformações na maneira de compreender a escola, os sujeitos que nela convivem e os

processos de ensino e aprendizagem. Em uma perspectiva inclusiva, a diversidade deixa de ser interpretada como uma condição excepcional ou como um problema a ser solucionado e passa a ser reconhecida como característica constitutiva dos espaços educativos. Tal compreensão exige que a instituição escolar reveja concepções, práticas, formas de organização e relações historicamente estruturadas a partir de expectativas de homogeneidade. Nesse sentido, construir uma escola inclusiva significa criar condições para que todos os estudantes tenham asseguradas possibilidades efetivas de presença, participação, aprendizagem e desenvolvimento, considerando suas singularidades e diferentes formas de relacionar-se com o conhecimento.

Essa perspectiva ultrapassa uma compreensão de inclusão limitada ao acesso ou à matrícula de estudantes com deficiência no ensino regular. Vieira e Martins (2013) destacam que a educação inclusiva pressupõe uma mudança de paradigma e desafia a escola a oferecer respostas educacionais adequadas às necessidades de todos os alunos, de modo a favorecer sua aprendizagem e seu desenvolvimento. As autoras também observam que a garantia formal do acesso não assegura, por si só, a efetivação da inclusão, uma vez que permanecem desafios relacionados às práticas escolares, às concepções dos profissionais e às condições oferecidas pelas instituições. Assim, a inclusão precisa ser compreendida como um processo que envolve transformações mais amplas no cotidiano da escola e que demanda a participação de diferentes sujeitos na construção de condições educacionais equitativas.

Entre as dimensões envolvidas nesse processo, a formação docente ocupa posição especialmente relevante. A ampliação da diversidade nas salas de aula coloca os professores diante de situações pedagógicas que dificilmente podem ser respondidas por modelos de ensino padronizados ou por conhecimentos exclusivamente adquiridos durante a formação inicial. Alves (2012) ressalta a necessidade de relacionar os fundamentos teóricos e legais da educação inclusiva ao exercício cotidiano da docência, defendendo uma formação que privilegie a reflexão e o estudo sobre o fazer pedagógico em suas diferentes dimensões. A formação, nessa perspectiva, não representa apenas a aquisição de novas técnicas, mas um movimento de problematização das concepções de ensino, aprendizagem, diferença e participação que sustentam as escolhas pedagógicas realizadas pelos educadores.

Pensar a formação de professores para a inclusão implica, portanto, afastar-se de propostas formativas organizadas unicamente em torno de diagnósticos, classificações ou prescrições metodológicas destinadas a determinados grupos de alunos. A própria complexidade das situações vivenciadas no cotidiano escolar evidencia que não existem respostas universais capazes de contemplar antecipadamente todas as demandas presentes em uma turma. Vieira e Martins (2013), ao analisarem um processo de formação realizado com profissionais da educação, demonstram que os efeitos das experiências formativas não são lineares nem idênticos entre os participantes, pois estão relacionados às experiências, às concepções e aos sentidos produzidos pelos próprios sujeitos. Desse modo, formar para a inclusão envolve criar

oportunidades para estudar, refletir, dialogar, questionar práticas consolidadas e produzir coletivamente alternativas pedagógicas adequadas aos contextos concretos de atuação.

A formação continuada ganha particular importância nessa discussão quando se aproxima das experiências efetivamente vivenciadas pelos professores e das questões que emergem do cotidiano das escolas. Processos formativos desenvolvidos de maneira descontextualizada, baseados predominantemente na transmissão de conteúdos ou em modelos externos à realidade dos profissionais, tendem a apresentar limites para a transformação da prática. Em sentido distinto, Vieira e Martins (2013) apontam a relevância da participação dos educadores na definição das propostas de formação e da realização dos processos formativos no próprio contexto de trabalho, possibilitando maior articulação entre os conhecimentos discutidos e as situações enfrentadas na instituição. Essa concepção aproxima a formação do desenvolvimento profissional docente e valoriza os professores como sujeitos que produzem conhecimentos a partir da reflexão sobre a própria experiência.

Entretanto, embora a formação docente seja fundamental, a construção da escola inclusiva não pode ser atribuída exclusivamente à competência, à disposição ou ao esforço individual do professor. O próprio debate sobre formação, práticas e espaços de atuação evidencia que a inclusão envolve dimensões pedagógicas, institucionais e sociais interdependentes. A obra organizada por Miranda e Galvão Filho, discutida no material analisado, articula exatamente essas dimensões ao relacionar a formação dos professores às práticas pedagógicas e à ampliação dos espaços e recursos de aprendizagem, destacando a necessidade de superar paradigmas tradicionais para favorecer a construção de uma escola inclusiva. Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo geral analisar as contribuições da formação docente para a construção de uma escola inclusiva, considerando os saberes profissionais, a formação continuada, o trabalho colaborativo e as condições institucionais necessárias à efetivação da inclusão escolar. De forma específica, busca-se discutir as relações entre formação docente e educação inclusiva; compreender a importância de processos formativos contextualizados e reflexivos; analisar as contribuições do trabalho colaborativo e das práticas pedagógicas inclusivas; e problematizar a responsabilidade coletiva da instituição escolar na remoção das barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem.

Para desenvolver essa discussão, o artigo está organizado, além desta introdução, em cinco partes. Inicialmente, apresenta-se o percurso metodológico, explicitando a natureza bibliográfica, qualitativa e exploratório-reflexiva da investigação e os critérios de constituição do referencial teórico. Na sequência, a seção Educação inclusiva e formação docente: fundamentos, desafios e possibilidades discute os pressupostos que sustentam uma concepção ampliada de inclusão e suas relações com os saberes e o desenvolvimento profissional dos professores. A seção Formação continuada, trabalho colaborativo e práticas pedagógicas inclusivas problematiza as características dos processos formativos capazes de

dialogar com os desafios concretos do cotidiano escolar e suas repercussões sobre as práticas pedagógicas. Posteriormente, em A construção de uma escola inclusiva como responsabilidade coletiva, analisa-se a necessidade de superar a responsabilização individual do professor, compreendendo a inclusão como compromisso que envolve gestão, profissionais da educação, serviços de apoio, famílias, políticas públicas e condições institucionais. Por fim, as considerações finais retomam os principais argumentos construídos ao longo do estudo e destacam a formação docente como dimensão fundamental de um projeto educacional comprometido com o direito de todos à participação, à aprendizagem e ao pertencimento.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório-reflexivo, desenvolvida com o propósito de analisar as relações entre formação docente e construção de uma escola inclusiva. A opção pela pesquisa bibliográfica justifica-se pela possibilidade de estabelecer interlocuções entre diferentes produções teóricas que discutem a formação de professores, a educação inclusiva, o desenvolvimento profissional docente, o trabalho colaborativo e as transformações necessárias às culturas e práticas escolares. Mais do que reunir conceitos ou apresentar uma síntese descritiva da literatura, busca-se construir uma reflexão articulada sobre os pressupostos que podem contribuir para que a formação docente se constitua como parte de um projeto institucional comprometido com a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

A abordagem qualitativa mostra-se adequada à natureza do problema investigado, uma vez que a formação docente e a inclusão escolar envolvem concepções, experiências, práticas, relações e processos institucionais que não podem ser compreendidos exclusivamente por meio de indicadores quantitativos. A análise privilegia, portanto, os sentidos atribuídos à formação, às práticas pedagógicas e às responsabilidades assumidas pelos diferentes sujeitos que integram a escola. Parte-se do entendimento de que a inclusão constitui um processo educacional complexo, atravessado por aspectos pedagógicos, culturais, políticos, relacionais e organizacionais e, por essa razão, requer uma leitura que considere as múltiplas dimensões implicadas em sua concretização.

Para a constituição do referencial foram considerados estudos diretamente relacionados à formação de professores e à educação inclusiva, com especial atenção às produções que discutem a formação continuada, a reflexão sobre a prática, os saberes docentes, o desenvolvimento profissional e o trabalho realizado no contexto da própria escola. Entre os materiais analisados encontram-se o estudo de Vieira e Martins (2013), que investiga as contribuições de um processo formativo para a construção de práticas educacionais inclusivas; o trabalho de Alves (2012), centrado na formação docente no contexto da educação inclusiva; e a resenha de Bordas (2015) sobre a obra *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*, organizada por Miranda e Galvão Filho. Os materiais convergem ao atribuir relevância à

formação, mas também permitem problematizar a ideia de que ela, isoladamente, seria suficiente para resolver os desafios relacionados à inclusão.

A análise desses estudos é articulada às contribuições de autores que discutem formação e profissionalização docente, como Tardif, Nóvoa e Imbernón, e de pesquisadores vinculados ao campo da educação inclusiva, como Mantoan, Pletsch, Mendes e Zerbato. Também são mobilizadas contribuições relacionadas à reflexão crítica sobre a prática e à construção coletiva do conhecimento profissional. A escolha desse conjunto teórico decorre da necessidade de evitar uma compreensão estritamente técnica da formação, reconhecendo que os saberes profissionais são construídos em diferentes espaços e momentos da trajetória docente e permanentemente reelaborados diante das situações concretas enfrentadas na escola. O próprio material de Alves recupera a concepção de Tardif segundo a qual os saberes docentes possuem natureza plural, abrangendo conhecimentos oriundos da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e das experiências cotidianas de trabalho.

A leitura e a interpretação do material foram organizadas em três eixos de discussão, definidos em consonância com o problema e os objetivos propostos. O primeiro aborda os fundamentos da educação inclusiva e suas relações com a formação docente, enfatizando os desafios impostos à escola pela diversidade dos sujeitos e pelas diferentes formas de aprender e participar. O segundo concentra-se na formação continuada, no trabalho colaborativo e nas práticas pedagógicas inclusivas, buscando compreender como os processos formativos podem aproximar conhecimentos teóricos e situações concretas do cotidiano escolar. O terceiro eixo analisa a construção da escola inclusiva como responsabilidade coletiva, problematizando perspectivas que concentram no professor individual a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso da inclusão. Desse modo, o percurso metodológico assume caráter interpretativo, estabelecendo aproximações entre os estudos selecionados e construindo uma síntese teórica orientada pela compreensão da formação docente como parte de um processo mais amplo de transformação da escola.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: FUNDAMENTOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A educação inclusiva envolve uma mudança significativa na compreensão da finalidade da escola e das condições pelas quais se concretiza o direito à educação. Sua efetivação não se restringe à presença física dos estudantes nos espaços escolares, pois o acesso, embora indispensável, não assegura participação, aprendizagem ou pertencimento. Uma escola pode receber sujeitos diversos e, ainda assim, preservar currículos, metodologias, formas de interação e critérios de participação estruturados a partir de uma representação homogênea de aluno. A inclusão exige, nesse sentido, questionar os mecanismos pelos quais determinadas diferenças são convertidas em desigualdades educacionais e reconhecer que a diversidade

constitui uma condição ordinária das salas de aula, e não uma exceção à qual a escola deve responder ocasionalmente.

Essa compreensão contribui para deslocar o debate de uma perspectiva centrada exclusivamente nas características individuais dos estudantes para uma análise das relações construídas entre os sujeitos e o contexto educacional. O desafio deixa de consistir unicamente em descobrir como adaptar determinado aluno ao funcionamento já estabelecido da escola e passa a envolver o questionamento das próprias condições de ensino oferecidas. Vieira e Martins (2013) compreendem a educação inclusiva como uma perspectiva que exige mudança de paradigma e desafia a instituição escolar a oferecer respostas educacionais capazes de contemplar as necessidades de seus estudantes. Ao mesmo tempo, as autoras problematizam uma concepção ainda recorrente segundo a qual inclusão significaria prioritariamente garantir a matrícula daqueles que historicamente constituíram o público da Educação Especial.

A construção de uma escola inclusiva pressupõe, assim, o reconhecimento de que os estudantes apresentam diferentes trajetórias, experiências, repertórios, ritmos e modos de relacionar-se com o conhecimento. Tal diversidade desafia concepções pedagógicas que estabelecem uma única maneira de ensinar, participar ou demonstrar aquilo que foi aprendido. Não significa abandonar objetivos educacionais ou diminuir expectativas de aprendizagem, mas criar condições para que diferentes estudantes tenham acesso ao conhecimento e possam participar significativamente do processo educativo. A inclusão desloca a diferença do campo do déficit para o campo das relações pedagógicas, fazendo com que a escola examine as barreiras que ela própria pode produzir ou manter.

Mantoan contribui para esse debate ao defender uma transformação que alcance a organização escolar e as concepções de ensino, e não apenas intervenções destinadas a determinados estudantes. A escola inclusiva não se estrutura pela criação de dois percursos paralelos — um supostamente regular e outro reservado àqueles que não correspondem ao padrão esperado —, mas pela construção de práticas que reconheçam a heterogeneidade como característica da própria educação. Essa perspectiva também amplia a função do professor: não se espera que ele detenha previamente respostas prontas para todas as situações, mas que disponha de conhecimentos, condições de reflexão, apoio institucional e possibilidades de colaboração para construir respostas pedagógicas diante das situações concretas que encontra.

É nesse ponto que a formação docente assume centralidade. Ao professor são apresentadas demandas cada vez mais complexas, envolvendo não apenas conhecimentos disciplinares e metodológicos, mas a capacidade de compreender diferentes processos de aprendizagem, organizar experiências pedagógicas diversificadas, estabelecer relações de colaboração e analisar criticamente as próprias práticas. Entretanto, atribuir relevância à formação não equivale a considerar que os desafios da inclusão decorrem simplesmente de uma suposta deficiência profissional dos professores. Alves (2012) chama atenção

justamente para a necessidade de apoiar e valorizar o educador e para o fato de que ele não pode construir sozinho uma escola fundamentada em princípios inclusivos:

Isso requer, certamente, que o educador esteja atento, aberto e envolvido neste contexto, pois ele é um agente fundamental no processo inclusivo. Contudo, ele precisa ser apoiado e valorizado, pois sozinho não poderá efetivar a construção de uma escola fundamentada numa concepção inclusiva. Faz-se necessário um tratamento especial para a docência, a formação continuada, para uma dinâmica social de formação contínua, em que os conhecimentos sejam compartilhados, contribuindo significativamente para a melhoria na qualidade da prática educativa. (Alves, 2012, p. 25).

A passagem é particularmente relevante porque permite afastar duas interpretações igualmente problemáticas. A primeira consiste em considerar a formação dispensável, supondo que a experiência cotidiana seria suficiente para responder à complexidade das situações inclusivas. A segunda situa no professor, individualmente, a responsabilidade de solucionar problemas cuja origem também se encontra nas condições institucionais, na organização do ensino, nos recursos disponíveis e nas políticas educacionais. A formação é necessária, mas precisa ser concebida em articulação com processos de valorização profissional, apoio pedagógico, planejamento coletivo e reorganização das estruturas escolares.

A discussão sobre os saberes docentes contribui para aprofundar essa concepção. Tardif compreende o conhecimento profissional do professor como plural e proveniente de distintas fontes. A formação acadêmica constitui uma delas, mas não esgota aquilo que sustenta a atuação profissional. Os saberes curriculares, disciplinares e experienciais são mobilizados e ressignificados no exercício cotidiano da docência. Alves (2012), ao recuperar essa discussão, ressalta que o trabalho escolar demanda do professor a capacidade de integrar diferentes saberes em sua prática. Isso é particularmente relevante no campo da inclusão, no qual situações singulares frequentemente desafiam soluções predeterminadas e requerem análise, observação, interação com outros profissionais e reelaboração das estratégias de ensino.

Da mesma forma, a formação para a inclusão não pode estar restrita ao conhecimento de categorias diagnósticas. Conhecer determinadas características associadas às deficiências ou a outras condições específicas pode contribuir para o trabalho pedagógico, mas não substitui uma formação capaz de preparar o professor para lidar com a heterogeneidade inerente a qualquer grupo de estudantes. Quando a preparação profissional se organiza apenas em torno da pergunta “como ensinar o aluno com determinada condição?”, existe o risco de reduzir o sujeito ao diagnóstico e criar modelos pedagógicos igualmente padronizados. O desafio formativo é mais amplo: trata-se de compreender como planejar e ensinar em contextos nos quais os estudantes são diferentes entre si.

Essa discussão também exige reconhecer as inseguranças manifestadas pelos próprios professores. O trabalho de Alves registra que a percepção de despreparo aparece frequentemente nas falas relacionadas

à inclusão. A autora, dialogando com diferentes pesquisadores, aponta tanto a importância do desenvolvimento profissional quanto a necessidade de evitar que essa insegurança se transforme em argumento para a não participação do estudante. A formação pode contribuir justamente para que dúvidas e dificuldades deixem de ser enfrentadas isoladamente e sejam transformadas em objetos de estudo, reflexão e construção coletiva de alternativas pedagógicas.

Nessa direção, a resenha elaborada por Bordas (2015) sobre a obra organizada por Miranda e Galvão Filho evidencia uma articulação especialmente produtiva entre **formação, práticas e lugares**. Segundo o autor, a discussão proposta pela coletânea exige ultrapassar paradigmas formativos consolidados, relacionando a preparação profissional às práticas que possibilitam interações críticas e criativas entre sujeitos singulares e aos diferentes espaços e tecnologias capazes de ampliar as possibilidades de aprendizagem. A pertinência dessa perspectiva está em mostrar que não existe formação inclusiva desvinculada das práticas nem práticas inclusivas desvinculadas das condições concretas em que os processos educativos acontecem.

Desse modo, a formação docente destinada à construção de uma escola inclusiva precisa ser compreendida como processo permanente de desenvolvimento profissional. Mais do que preparar o professor para aplicar técnicas específicas, deve possibilitar que ele amplie seus conhecimentos, interroge concepções naturalizadas, compreenda as barreiras presentes na escolarização e encontre condições para produzir respostas pedagógicas fundamentadas. Isso implica deslocar a formação de um modelo centrado na transmissão de soluções para outro fundamentado na investigação, na reflexão e na construção compartilhada de conhecimentos profissionais.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA, TRABALHO COLABORATIVO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Se a diversidade produz situações que não podem ser integralmente antecipadas pela formação inicial, a formação continuada torna-se dimensão constitutiva do próprio exercício profissional. Isso não significa desconsiderar a responsabilidade das licenciaturas pela preparação dos futuros professores, mas reconhecer que a docência se desenvolve em contextos históricos e institucionais permanentemente transformados. Novas demandas sociais, mudanças nas políticas educacionais, diferentes configurações das turmas e a própria experiência profissional fazem com que os saberes docentes sejam continuamente revisitados. Nessa perspectiva, formar-se não constitui uma etapa anterior ao exercício da profissão, mas um processo que atravessa a trajetória docente.

Nóvoa e Imbernón contribuem significativamente para essa compreensão ao aproximarem o desenvolvimento profissional dos espaços nos quais a docência efetivamente se realiza. A escola pode ser concebida não somente como lugar de aplicação de conhecimentos produzidos externamente, mas como

espaço de aprendizagem profissional, reflexão e produção coletiva de saberes. Essa perspectiva rompe com modelos de formação continuada constituídos por atividades episódicas, desconectadas das necessidades dos professores e organizadas a partir de conteúdos definidos sem participação daqueles que vivenciam os desafios da prática.

Os dados analisados por Vieira e Martins (2013) reforçam essa interpretação. Na experiência formativa investigada pelas autoras, a participação dos profissionais na elaboração da proposta foi considerada um elemento relevante para ampliar o envolvimento com o processo. A discussão remete a Tardif ao destacar a necessidade de reconhecer os educadores como protagonistas do conhecimento e, conseqüentemente, participantes das decisões relacionadas à própria formação. Essa participação modifica a posição tradicionalmente reservada ao professor nos processos formativos: de receptor de conhecimentos previamente selecionados por especialistas para sujeito capaz de identificar necessidades, formular problemas e participar da construção dos percursos de estudo.

Outra contribuição particularmente significativa do estudo encontra-se na valorização da formação realizada no contexto de trabalho. Vieira e Martins dialogam com Imbernón e Alarcão para defender que a formação continuada não seja dissociada das situações nas quais os profissionais atuam. A proximidade entre formação e cotidiano permite que os conceitos sejam confrontados com acontecimentos concretos e que problemas anteriormente naturalizados possam ser identificados e problematizados. As autoras afirmam:

Tais considerações, entre outras, levam-nos, portanto, a defender a importância da realização de processos de formação no contexto de atuação dos participantes, pois essa condição não apenas possibilita uma estreita relação entre teoria e prática, mas mobiliza as pessoas a serem mais ativas diante das situações vivenciadas no cotidiano escolar. Quando a realização de um curso ocorre em outros espaços, as discussões são mais desconectadas dos problemas concretos, vivenciados na instituição, dificultando sua visibilidade e a tomada de posições mais incisivas, relativas à sua resolução. (Vieira; Martins, 2013, p. 232).

A formação situada no contexto escolar não deve ser confundida, contudo, com uma perspectiva puramente prática ou com a rejeição ao conhecimento teórico. O seu potencial reside justamente na possibilidade de colocar teoria e prática em relação dialógica. O conhecimento acadêmico fornece conceitos e instrumentos para interpretar situações que, sem processos sistemáticos de reflexão, podem permanecer naturalizadas. A experiência cotidiana, por sua vez, coloca questões aos modelos teóricos e permite analisar suas possibilidades e limites em situações específicas. A formação continuada torna-se, assim, um movimento de aproximação entre estudo, problematização e intervenção.

Essa dinâmica requer tempo e espaços institucionalmente assegurados para o diálogo entre profissionais. O trabalho colaborativo não acontece espontaneamente apenas porque diferentes professores

trabalham na mesma escola. São necessárias condições que favoreçam encontros, planejamento conjunto, estudo, análise de situações pedagógicas e compartilhamento de estratégias. No estudo de Vieira e Martins, a abertura ao diálogo permitiu que as participantes discutissem situações relacionadas a estudantes considerados difíceis e ampliassem as interpretações anteriormente construídas sobre esses casos. As autoras registram que a reflexão em pequenos grupos constituiu uma estratégia formativa relevante justamente por possibilitar participação e diálogo entre os profissionais.

O trabalho colaborativo também contribui para superar a ideia de que a inclusão pertence exclusivamente ao professor da classe comum ou ao profissional responsável pelo Atendimento Educacional Especializado. A articulação entre esses sujeitos favorece a construção de respostas pedagógicas que considerem tanto os objetivos curriculares quanto as condições específicas de acesso e participação. O AEE não deve substituir a escolarização realizada na sala comum, assim como o professor regente não deve ser deixado sozinho diante das demandas que encontra. A colaboração permite compartilhar responsabilidades, conhecimentos e estratégias, fortalecendo a capacidade institucional da escola de responder à diversidade.

No plano das práticas pedagógicas, esse movimento implica rever propostas organizadas segundo um único modo de ensinar ou aprender. O planejamento inclusivo procura antecipar a diversidade dos estudantes, oferecendo diferentes possibilidades de acesso aos conteúdos, participação nas atividades e expressão das aprendizagens. Recursos visuais, tecnologias assistivas, diferentes linguagens, flexibilização das estratégias, mediações pedagógicas e formas variadas de organização das atividades podem ampliar as oportunidades de aprendizagem quando selecionados a partir de objetivos pedagógicos claros. Nessa direção, princípios associados ao Desenho Universal para a Aprendizagem podem integrar a formação docente como uma das possibilidades de planejamento para a diversidade, sem serem compreendidos como receita ou solução isolada.

Uma prática inclusiva também pressupõe expectativas de aprendizagem para todos. Diversificar não significa empobrecer o currículo oferecido a determinados alunos nem substituir permanentemente experiências de aprendizagem por tarefas paralelas de menor complexidade. O desafio reside em pensar diferentes percursos de acesso a conhecimentos social e culturalmente relevantes. Por isso, a formação precisa criar condições para que os professores analisem não somente aquilo que os estudantes aparentemente não conseguem realizar, mas também as barreiras produzidas pela forma como determinada atividade, conteúdo, material ou situação de ensino foi organizada.

As discussões presentes no material de Alves fortalecem essa compreensão ao vincular formação continuada, reflexão e construção coletiva. O estudo recupera a ideia de que é no contexto profissional que professores enfrentam problemas, alteram procedimentos e constroem novas estratégias, destacando a colaboração e a interação entre profissionais como dimensões do crescimento individual e coletivo. Em

outro momento, a autora sustenta, a partir da literatura examinada, que a formação continuada pode contribuir para que professores reconheçam suas dificuldades, reflitam sobre elas e produzam coletivamente formas de enfrentamento.

Portanto, processos formativos comprometidos com a inclusão precisam aproximar-se das perguntas produzidas pela prática sem permanecer aprisionados ao imediatismo das situações cotidianas. A formação continuada ganha potência quando transforma dificuldades concretas em problemas de investigação profissional e possibilita que os professores compreendam por que determinadas estratégias funcionam, para quem funcionam, em quais condições e quais mudanças podem ser necessárias. Nesse movimento, o docente deixa de ocupar a posição de mero executor de técnicas e fortalece-se como profissional capaz de interpretar, decidir, criar e reconstruir sua atuação.

Formação continuada, colaboração e prática pedagógica constituem, desse modo, dimensões interdependentes. A formação oferece condições para problematizar e ampliar a prática; a prática produz novas questões para a formação; e a colaboração rompe o isolamento profissional, permitindo que conhecimentos e responsabilidades sejam compartilhados. Quando esse movimento passa a fazer parte da organização da escola, a formação deixa de ser um evento esporádico e torna-se elemento da cultura profissional da instituição.

5 A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA COMO RESPONSABILIDADE COLETIVA

A centralidade atribuída à formação docente não deve conduzir à responsabilização individual do professor pelos resultados da inclusão. A atuação docente é decisiva, mas ocorre no interior de uma organização que estabelece tempos, espaços, currículos, recursos, formas de gestão, oportunidades de planejamento e modos de participação. Desconsiderar essas condições pode produzir um discurso no qual todos os desafios da escolarização são atribuídos à insuficiência da formação ou à atitude do professor, ocultando barreiras institucionais que ultrapassam sua possibilidade individual de intervenção.

O próprio estudo de Alves explicita esse limite ao afirmar que a formação do professor, embora necessária, precisa ser acompanhada pela disposição da escola em transformar suas próprias práticas:

No entanto, não basta apenas o professor ter formação, faz-se necessário que a escola esteja disposta a vencer as barreiras impostas, por ela mesma, à educação inclusiva, haja vista que toda comunidade escolar deverá estar empenhada e aberta às mudanças que proporcionem o avanço no processo. A inclusão exige uma ruptura com o modelo tradicional de ensino, necessitando-se de uma transformação que coloque em destaque o aluno como sujeito do processo. (Alves, 2012, p. 35).

Essa concepção desloca a análise do desempenho de profissionais isolados para a capacidade da instituição de construir respostas coletivas. Uma escola comprometida com a inclusão precisa criar

condições para que seus profissionais planejem conjuntamente, acessem recursos pedagógicos, dialoguem sobre dificuldades e compartilhem responsabilidades. Cabe à gestão organizar tempos e espaços para formação, favorecer a comunicação entre os diferentes serviços e sustentar um projeto pedagógico no qual a diversidade seja assumida como compromisso institucional, e não como preocupação de determinados professores ou setores.

A cultura escolar ocupa papel fundamental nesse processo. Regras aparentemente neutras, expectativas uniformes de comportamento, modos rígidos de organização das atividades e concepções naturalizadas sobre capacidade podem produzir exclusões mesmo quando não existe intenção explícita de excluir. O estudo de Vieira e Martins oferece um exemplo significativo: após as sessões de formação e estudo, as participantes passaram a questionar determinadas decisões institucionais que anteriormente poderiam ser aceitas sem contestação. Segundo as autoras, o aprofundamento teórico ofereceu argumentos para que as profissionais se posicionassem diante de medidas consideradas incompatíveis com os princípios da inclusão.

Esse resultado evidencia que a formação possui também uma dimensão institucional. Ao modificar formas de interpretar acontecimentos e ampliar a capacidade dos profissionais de questionar práticas naturalizadas, ela pode contribuir para transformações que ultrapassam a sala de aula. Vieira e Martins observam ainda que a construção de espaços de diálogo possibilitou a identificação de problemas e a discussão de alternativas, mobilizando mudanças nas práticas das participantes. Portanto, formar para a inclusão significa também fortalecer a possibilidade de os profissionais participarem criticamente da construção das decisões que orientam a vida escolar.

A responsabilidade coletiva envolve, igualmente, a articulação entre professores, equipe pedagógica, gestores, profissionais especializados, estudantes e famílias. Essa articulação não pressupõe que todos desempenhem as mesmas funções, mas que os conhecimentos e atribuições específicos sejam colocados em relação. A família pode contribuir com informações relevantes sobre o estudante; os profissionais especializados podem oferecer conhecimentos e recursos relacionados à acessibilidade; o professor conhece os objetivos curriculares e as dinâmicas da turma; a gestão possui responsabilidade pela criação das condições organizacionais necessárias. A inclusão se fortalece quando essas diferentes perspectivas convergem para um projeto pedagógico comum.

Também é necessário reconhecer que determinadas barreiras não podem ser superadas exclusivamente no interior de uma única escola. A existência de recursos de acessibilidade, profissionais de apoio quando necessários, infraestrutura adequada, formação continuada e condições dignas de trabalho depende de políticas públicas e da atuação dos sistemas educacionais. A afirmação de que a escola deve transformar-se não pode servir para desresponsabilizar os poderes públicos pelo provimento das condições materiais, humanas e pedagógicas indispensáveis à garantia do direito à educação. Dessa forma, a

responsabilidade coletiva se estende da sala de aula à gestão escolar e desta às diferentes instâncias responsáveis pelos sistemas de ensino.

Ao mesmo tempo, reconhecer condicionantes estruturais não significa paralisar as possibilidades de transformação que podem ser construídas no cotidiano. Vieira e Martins mostram que o protagonismo dos sujeitos que integram determinado contexto pode produzir rupturas em práticas já instituídas e ressaltam a importância da formação em serviço como espaço capaz de favorecer uma postura mais ativa dos profissionais. A escola inclusiva, nessa perspectiva, é permanentemente construída a partir da relação entre mudanças individuais, coletivas e institucionais.

Essa concepção permite compreender por que a construção de uma escola inclusiva não se encerra na elaboração de adaptações destinadas a estudantes específicos. Ela envolve um processo mais profundo de revisão das condições de participação oferecidas a todos. Perguntar quem consegue acessar determinada atividade, quem participa efetivamente das interações, quais estudantes permanecem à margem das experiências coletivas e que barreiras dificultam a aprendizagem constitui parte de uma postura institucional inclusiva. O foco deixa de estar exclusivamente no que “falta” ao estudante e passa a contemplar aquilo que pode ser transformado nas condições oferecidas pela escola.

Nesse sentido, a formação docente alcança maior potencial quando integrada ao projeto pedagógico e às políticas institucionais. Processos formativos isolados podem sensibilizar ou ampliar conhecimentos individuais, mas encontram dificuldades para produzir mudanças duradouras quando o professor retorna a uma organização escolar que não oferece tempo para planejar, não favorece a colaboração ou mantém concepções excludentes. É justamente a articulação entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento institucional que pode produzir transformações mais consistentes.

A construção de uma escola inclusiva pressupõe, portanto, superar tanto a ideia de que basta matricular estudantes em turmas comuns quanto a expectativa de que um professor individualmente preparado seja capaz de responder sozinho à totalidade das demandas existentes. Não se trata apenas de formar professores para receber determinados alunos, mas de formar profissionais e transformar instituições para ensinar em contextos constituídos pela diversidade humana. Essa compreensão recoloca a formação docente em seu devido lugar: não como solução única, mas como dimensão indispensável de um movimento coletivo que envolve conhecimentos, práticas, condições de trabalho, políticas, relações e compromissos compartilhados com o direito de todos à educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma escola inclusiva pressupõe compreender a diversidade como característica constitutiva dos espaços educacionais e reconhecer que o direito à educação não se realiza apenas pela

presença dos estudantes nas instituições de ensino. A inclusão demanda condições efetivas de participação, aprendizagem, desenvolvimento e pertencimento, o que implica revisar concepções, práticas e estruturas historicamente organizadas a partir de expectativas de homogeneidade. Nesse processo, a formação docente ocupa lugar fundamental, pois contribui para ampliar os conhecimentos profissionais, problematizar práticas naturalizadas e construir possibilidades pedagógicas mais sensíveis às diferenças presentes no cotidiano escolar.

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permite compreender, entretanto, que a formação de professores não pode ser concebida como solução isolada para os desafios da inclusão. Os materiais examinados convergem ao demonstrar que o trabalho docente ocorre em contextos institucionais específicos e depende das condições oferecidas pela própria escola. Alves (2012), por exemplo, ressalta que o professor precisa ser apoiado e valorizado, uma vez que não pode construir sozinho uma instituição fundamentada em princípios inclusivos. Dessa forma, responsabilizar exclusivamente o professor pela efetivação da inclusão significa desconsiderar fatores organizacionais, pedagógicos, políticos e estruturais que também interferem diretamente nos processos de escolarização.

Nesse sentido, a formação continuada assume maior potencial quando deixa de ser concebida como atividade pontual ou como transmissão de técnicas prontas e passa a constituir um processo permanente de desenvolvimento profissional. A articulação entre conhecimentos teóricos, experiências docentes e situações concretas vivenciadas na escola favorece uma formação capaz de responder de maneira mais consistente às questões emergentes da prática. Vieira e Martins (2013) evidenciam a relevância de processos formativos desenvolvidos no próprio contexto de atuação dos profissionais, destacando sua capacidade de aproximar teoria e prática e de favorecer posicionamentos mais ativos diante dos problemas identificados no cotidiano escolar.

O trabalho colaborativo constitui outra dimensão indispensável desse processo. A inclusão dificilmente se concretiza em contextos nos quais os professores atuam isoladamente ou nos quais as demandas relacionadas à diversidade são transferidas a profissionais específicos. A possibilidade de estudar, planejar, analisar situações e compartilhar experiências amplia as condições para que diferentes conhecimentos profissionais sejam mobilizados em favor da aprendizagem dos estudantes. Os espaços de diálogo examinados por Vieira e Martins mostraram-se relevantes justamente por possibilitarem a identificação de problemas e a elaboração compartilhada de alternativas para situações vivenciadas na própria escola.

Da mesma forma, práticas pedagógicas inclusivas precisam superar a lógica de que determinadas estratégias pertencem exclusivamente a determinados grupos de estudantes. Planejar para a diversidade significa reconhecer previamente que uma mesma turma é composta por sujeitos que apresentam experiências, conhecimentos, interesses, ritmos e modos distintos de participar e aprender. A diversificação

das estratégias, a utilização de diferentes linguagens e recursos, a acessibilidade pedagógica e a flexibilização dos percursos de aprendizagem podem favorecer uma participação mais ampla, desde que não impliquem redução das oportunidades de acesso ao conhecimento. O desafio consiste, portanto, em assegurar objetivos educacionais significativos, criando diferentes possibilidades para alcançá-los.

Também se constatou que a formação pode produzir efeitos que ultrapassam as práticas desenvolvidas na sala de aula. Ao ampliar os conhecimentos e favorecer a reflexão crítica, processos formativos podem contribuir para que os profissionais passem a questionar decisões, normas e práticas institucionais anteriormente naturalizadas. No estudo de Vieira e Martins (2013), a formação realizada coletivamente forneceu elementos para que as participantes analisassem de maneira mais crítica situações vivenciadas na escola e se posicionassem diante de práticas consideradas incompatíveis com os princípios da inclusão. A formação docente assume, desse modo, não apenas uma dimensão pedagógica, mas também institucional e transformadora.

A análise realizada reafirma, portanto, a necessidade de deslocar a discussão da preparação individual do professor para uma perspectiva mais ampla de desenvolvimento profissional e transformação institucional. Gestão escolar, professores, profissionais especializados, equipes pedagógicas, estudantes, famílias e sistemas de ensino possuem responsabilidades distintas, porém interdependentes, na construção de condições educacionais inclusivas. Às políticas públicas e aos sistemas educacionais cabe, igualmente, assegurar recursos, acessibilidade, formação, infraestrutura e condições de trabalho capazes de sustentar os princípios defendidos nos documentos e projetos educacionais.

Conclui-se que **a formação docente constitui uma dimensão fundamental, mas não suficiente, para a construção de uma escola inclusiva**. Sua contribuição torna-se mais significativa quando se desenvolve de maneira contínua, contextualizada, reflexiva e colaborativa e quando está articulada a mudanças nas culturas, nas práticas e nas estruturas institucionais. Mais do que formar professores para atender determinados diagnósticos ou grupos específicos, é necessário construir processos formativos que preparem os profissionais para ensinar em contextos caracterizados pela diversidade humana. Assim, a escola inclusiva deixa de ser compreendida como aquela que simplesmente recebe todos os estudantes e passa a ser concebida como aquela que, coletivamente, transforma-se para garantir que todos possam participar, aprender, desenvolver-se e reconhecer-se como pertencentes ao espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ivelise Kraide. **A formação docente no contexto da educação inclusiva**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial: Processos Inclusivos) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio Grande do

Sul, Porto Alegre, 2012. Os dados de autoria, título, natureza do trabalho e instituição constam no arquivo encaminhado.

BORDAS, Miguel Angel Garcia. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 221-223, jan./jun. 2015. O texto é uma resenha da obra organizada por Theresinha Guimarães Miranda e Teófilo Alves Galvão Filho.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VIEIRA, Francileide Batista de Almeida; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Formação e criatividade: elementos implicados na construção de uma escola inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 225-242, abr./jun. 2013.