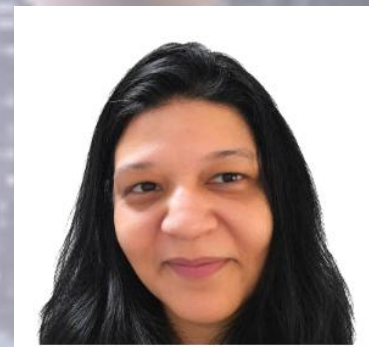


# FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE O DIREITO À MATRÍCULA E O DIREITO DE APRENDER



## TEACHER TRAINING AND INCLUSIVE EDUCATION: BETWEEN THE RIGHT TO ENROLLMENT AND THE RIGHT TO LEARN

**ELIZABETE GONÇALVES DE SOUZA FERREIRA**

Graduada em Língua Portuguesa pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2006) e em Pedagogia pela Universidade Sumaré (2016). Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Anhanguera (2025). Professora de Língua Portuguesa na EMEF Professora Dirce Genésio dos Santos e, atualmente, como Professora de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) na EMEF Professora Julieta Terlizzi Bindo.

### RESUMO

A ampliação do acesso de estudantes público da Educação Especial às classes comuns representa uma conquista fundamental das políticas educacionais inclusivas brasileiras. Entretanto, a presença física na escola não assegura participação, aprendizagem e pertencimento. Este artigo discute criticamente a relação entre formação docente, políticas educacionais e Educação Inclusiva, considerando os desafios do trabalho cotidiano nas escolas públicas. A reflexão fundamenta-se nos estudos de Lüdke e Boing, Nascimento, Glat e Nogueira e Escaraboto, articulando-os às situações concretas vivenciadas por professores diante da diversidade das formas de aprender, comunicar-se e participar. Defende-se que a formação docente precisa superar modelos predominantemente teóricos e prescritivos, aproximando-se do trabalho real desenvolvido nas unidades educacionais. Argumenta-se também que o Atendimento Educacional Especializado não deve constituir uma escolarização paralela, mas atuar de maneira articulada ao currículo, identificando barreiras e construindo recursos de acessibilidade que ampliem a autonomia e a participação do estudante. No contexto da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, essa perspectiva implica reconhecer a inclusão como responsabilidade coletiva da unidade educacional. Conclui-se que formar para a inclusão não significa preparar professores para controlar diferenças, mas fortalecer sua capacidade de observar, planejar, intervir, avaliar e reorganizar o Ensino a partir das necessidades reais dos estudantes.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Formação docente; Atendimento Educacional Especializado; Acessibilidade curricular; Prática pedagógica.

## ABSTRACT

Expanding access to mainstream classrooms for students requiring special education represents a fundamental achievement of Brazilian inclusive education policies. However, physical presence at school does not guarantee participation, learning, or a sense of belonging. This article critically discusses the relationship between teacher training, educational policies, and inclusive education, considering the challenges of daily work in public schools. The reflection is grounded in studies by Lüdke and Boing, Nascimento, Glat and Nogueira, and Escaraboto, linking them to concrete situations experienced by teachers regarding the diversity of ways students learn, communicate, and participate. It argues that teacher training must move beyond predominantly theoretical and prescriptive models to align more closely with the actual work performed in educational settings. It also contends that Specialized Educational Support should not constitute a parallel schooling system but rather operate in coordination with the curriculum, identifying barriers and developing accessibility resources that enhance student autonomy and participation. Within the context of the São Paulo Municipal School System, this perspective entails recognizing inclusion as a collective responsibility of the educational unit. The article concludes that training for inclusion does not mean preparing teachers to manage differences, but rather strengthening their capacity to observe, plan, intervene, evaluate, and reorganize teaching based on students' actual needs.

**Keywords:** Inclusive education; Teacher training; Specialized Educational Support; Curricular accessibility; Pedagogical practice.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o debate sobre Educação Inclusiva expandiu-se dos espaços especializados da Educação Especial para o cotidiano das escolas públicas. O aumento de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e outras necessidades educacionais nas classes comuns evidenciou um desafio permanente: ensinar grupos profundamente heterogêneos.

A diversidade, portanto, não chegou à escola com a política de inclusão. Ela sempre existiu. O que se modificou foi a possibilidade de determinados sujeitos, historicamente afastados, segregados ou encaminhados para espaços paralelos, passarem a reivindicar o direito de pertencer à escola comum.

Esse movimento é uma conquista social relevante, mas também revela uma contradição. A escola amplia o acesso, mas frequentemente mantém sua organização baseada em tempos, materiais, atividades, formas de comunicação e avaliações voltadas para um estudante idealizado.

Neste ponto, a discussão sobre inclusão deve avançar. Não basta perguntar se o estudante está matriculado ou permanece na sala de aula. É fundamental questionar o que ocorre pedagogicamente durante sua permanência. Ele compreende as propostas? Tem meios de comunicar suas necessidades e respostas? Participa das atividades com a turma? Acessa o currículo ou recebe apenas atividades paralelas? Consegue fazer escolhas? Os recursos utilizados promovem autonomia ou geram dependência?

Essas perguntas deslocam a Educação Inclusiva de uma concepção centrada exclusivamente na presença física para uma discussão sobre participação e aprendizagem. Nascimento (2008) observa que a Educação Inclusiva não deve ser compreendida como proposta restrita às pessoas com deficiência, mas como perspectiva mais ampla, relacionada à construção de uma Educação de qualidade para todos.

Esta análise é guiada pela tensão entre o direito formal e a experiência escolar concreta.

## **AS POLÍTICAS AVANÇARAM. A ESCOLA CONSEGUIU AVANÇAR NO MESMO RITMO?**

A legislação constitui uma dimensão indispensável da transformação social. Sem a consolidação dos direitos educacionais, muitas crianças e jovens permaneceriam fora da escola comum. Glat e Nogueira (2003) demonstram que a integração e a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas deixaram progressivamente de constituir debates restritos à Educação Especial e passaram a integrar políticas públicas educacionais.

O problema ocorre ao presumir que a publicação de uma política resulta automaticamente em prática inclusiva. Entre a norma e a sala de aula há diversas mediações. A política pode garantir o direito à participação, mas cabe ao professor organizar atividades que viabilizem essa participação. A legislação pode determinar a escolarização na classe comum, mas a equipe escolar deve identificar as barreiras presentes no ambiente.

Por isso, uma análise crítica das políticas de inclusão não significa negar seus avanços. Significa reconhecer que direitos inscritos em documentos precisam ser sustentados por condições materiais, pedagógicas e institucionais. Caso contrário, corre-se o risco de responsabilizar a escola por uma transformação para a qual ela nem sempre recebe os recursos necessários. Ou, em movimento oposto, utilizar as dificuldades estruturais como justificativa para práticas que restringem a participação dos estudantes.

A inclusão não pode depender apenas da boa vontade dos profissionais, nem permanecer apenas no campo das intenções.

## **FORMAÇÃO DOCENTE E O TRABALHO QUE REALMENTE ACONTECE NA ESCOLA**

Quando professores afirmam que não foram preparados para determinadas situações, é necessário ouvir essa manifestação com atenção. Lüdke e Boing (2012) defendem que o trabalho efetivamente realizado pelos professores deve ser importante referência para sua formação, problematizando a distância entre uma formação fortemente teórica e as situações concretas enfrentadas no cotidiano escolar.

A distância torna-se particularmente evidente no campo da Educação Inclusiva. Na formação inicial, um professor pode estudar teorias de aprendizagem, currículo, didática e avaliação. Ao chegar à escola, poderá encontrar uma criança que não utiliza fala oral, outra que necessita de recursos visuais para compreender a rotina, outra que apresenta dificuldade acentuada diante de mudanças, uma criança com deficiência visual, outra que utiliza cadeira de rodas e um estudante que responde melhor às propostas por meio de objetos concretos.

Não há manual que preveja todas essas situações. Isso não significa defender menos formação, mas sim uma formação sólida que permita ao professor analisar novos contextos. Um bom processo formativo não oferece apenas respostas, mas desenvolve a capacidade de formular perguntas pedagógicas: o que este estudante já sabe? Qual barreira está presente nesta proposta? O objetivo da atividade exige realmente escrita? Há outra forma de demonstrar o que aprendeu? Que apoio pode ser retirado gradualmente?

Essas perguntas contribuem mais para a inclusão do que listas padronizadas de atividades para categorias diagnósticas.

## **O DIAGNÓSTICO INFORMA, MAS NÃO ENSINA**

Um dos riscos presentes no cotidiano escolar é transformar o diagnóstico na principal referência para a organização pedagógica. Surge então a procura por atividades 'para autistas', 'para estudantes com deficiência intelectual', 'para síndrome de Down' ou outras condições. A intenção pode ser positiva; pedagogicamente, porém, essa lógica é limitada.

Nenhuma categoria diagnóstica descreve completamente uma criança. Dois estudantes com o mesmo diagnóstico podem apresentar formas de comunicação, conhecimentos, interesses, autonomia, experiências familiares e necessidades pedagógicas completamente diferentes. O diagnóstico pode contribuir para compreender características específicas e orientar apoios, mas não responde sozinho à pergunta fundamental do professor: como este estudante aprende?

Escaraboto (2007) sustenta que conhecer o aluno favorece o planejamento e possibilita ao professor preparar suas aulas de acordo com necessidades específicas. Esse conhecimento não pode limitar-se àquilo que o estudante não faz. É preciso reconhecer potencialidades, interesses, estratégias utilizadas espontaneamente, formas de comunicação, preferências, relações sociais e conhecimentos já construídos.

Conhecer o estudante antes de ensinar não reduz expectativas; cria condições para um ensino mais eficaz.

## **QUANDO O COMPORTAMENTO OCUPA O LUGAR DA APRENDIZAGEM**

Um aspecto delicado na escolarização de estudantes que demandam maior apoio refere-se ao peso atribuído ao comportamento. Em determinadas situações, o principal indicador de sucesso passa a ser permanecer sentado, não gritar, não sair da sala ou obedecer às instruções. Essas informações podem ser pedagogicamente relevantes, especialmente quando existem questões de segurança ou autorregulação, mas não podem substituir a análise da aprendizagem.

Um estudante pode permanecer horas em uma sala e ter pouco acesso ao conhecimento. Outro pode necessitar de movimento, pausas e reorganização de tempos e ainda assim desenvolver aprendizagens significativas.

O comportamento precisa ser compreendido em contexto. Uma recusa pode indicar dificuldade de compreensão; uma tentativa de sair pode estar relacionada a sobrecarga sensorial; um grito pode desempenhar função comunicativa; a insistência em determinado objeto pode sinalizar necessidade de previsibilidade ou constituir interesse capaz de ser utilizado pedagogicamente.

A formação inclusiva deve ensinar o professor a questionar não só como interromper determinado comportamento, mas também o que ele pode estar comunicando.

## **AEE: APOIAR O ACESSO AO CURRÍCULO, NÃO CONSTRUIR OUTRO CURRÍCULO**

No interior desse debate, o Atendimento Educacional Especializado ocupa posição estratégica. Entretanto, sua função ainda pode ser compreendida de maneira equivocada. O AEE não deve funcionar como reforço escolar nem como local para onde são transferidas as dificuldades pedagógicas da classe comum. Também não deveria construir, automaticamente, um percurso curricular separado.

O AEE contribui principalmente para identificar barreiras, organizar recursos, construir estratégias de acessibilidade e ampliar a participação e autonomia do estudante. Na prática, o trabalho especializado deve estar em constante diálogo com as atividades da sala de aula.

Se a turma está trabalhando determinada experiência de Matemática, a pergunta não deveria ser somente que atividade diferente pode ser oferecida ao estudante, mas o que está impedindo que ele participe dessa mesma experiência. A barreira pode estar na quantidade de informações, na necessidade de manipular objetos, na escrita, no tamanho da letra, na forma da instrução ou na impossibilidade de responder oralmente.

Ao identificar a barreira, é possível planejar a acessibilidade. Nesse momento, AEE e professor da classe comum devem atuar em conjunto.

## **ACESSIBILIDADE CURRICULAR NÃO É EMPOBRECIMENTO CURRICULAR**

É importante diferenciar entre facilitar indiscriminadamente e tornar o conteúdo acessível. Diante de dificuldades, há uma tendência de simplificar as atividades. Em alguns casos, isso é necessário. Em outros, o problema está na forma de apresentação do conhecimento, não em sua complexidade.

Um estudante que não escreve convencionalmente pode compreender uma história complexa. Uma criança que não utiliza fala pode estabelecer relações matemáticas. Um aluno que apresenta dificuldade motora pode produzir excelentes respostas sem utilizar lápis e papel.

Por isso, antes de simplificar, é necessário identificar o objetivo pedagógico. Se o objetivo é reconhecer personagens e acontecimentos de uma narrativa, a produção de uma resposta escrita é apenas uma das possibilidades. O estudante pode apontar imagens, utilizar Comunicação Aumentativa e Alternativa, escolher alternativas, organizar cartões ou responder por recurso digital.

Acessibilidade curricular consiste em preservar a intencionalidade pedagógica, adaptando os meios de acesso e expressão. Isso difere de oferecer apenas atividades ocupacionais enquanto os demais estudantes participam das experiências curriculares.

## **COMUNICAÇÃO TAMBÉM É CURRÍCULO**

A comunicação merece atenção especial na escola inclusiva. Quando um estudante não utiliza fala oral ou tem comunicação verbal limitada, sua participação depende da capacidade dos adultos de interpretar seus comportamentos, o que pode gerar dependência.

Nesse contexto, recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa não devem ser vistos somente como materiais especializados. Eles constituem instrumentos de participação pedagógica. Permitir que um estudante diga 'sim', 'não', 'quero', 'não quero', 'acabou', 'mais', 'ajuda' ou faça escolhas significa ampliar seu poder de participação na vida escolar.

Posteriormente, o sistema comunicativo pode ganhar maior complexidade e também apoiar atividades curriculares. Comunicar não é atividade anterior à aprendizagem. Comunicação faz parte da aprendizagem.

## **A ESCOLA PÚBLICA E O DESAFIO DAS CONDIÇÕES CONCRETAS**

Discutir inclusão sem considerar as condições de trabalho dos professores é insuficiente. Uma professora pode entender a necessidade de mediação individualizada, mas ser responsável por uma turma numerosa. Pode reconhecer a importância de recursos acessíveis, mas ter pouco tempo para produzi-los. Pode desejar trabalhar com profissionais especializados, mas enfrentar dificuldades de horário.

Essas condições devem integrar o debate. Ignorá-las resulta em um discurso pedagogicamente sofisticado, mas institucionalmente ingênuo. Reconhecer limites materiais não implica aceitar a imobilidade.

Dentro das condições existentes, as equipes escolares também constroem soluções. Um apoio visual produzido coletivamente pode ser utilizado por diferentes professores. Uma prancha de comunicação pode acompanhar o estudante em vários espaços. Um planejamento compartilhado evita que diferentes profissionais comecem sempre do zero. Um registro objetivo das estratégias utilizadas permite avaliar aquilo que funcionou.

Pequenas reorganizações, quando apoiadas institucionalmente, podem gerar mudanças significativas.

## **A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: DA RESPONSABILIDADE INDIVIDUAL À CORRESPONSABILIDADE**

Em uma rede ampla e diversa como a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a Educação Inclusiva precisa ser entendida como responsabilidade institucional. O professor da turma possui responsabilidade pedagógica sobre todos os estudantes; o PAEE dispõe de conhecimentos específicos da Educação Especial e atua na identificação e eliminação de barreiras e na construção de recursos e estratégias de acesso e participação; a coordenação pedagógica possui papel fundamental na articulação das práticas; e a gestão precisa organizar condições para que os profissionais possam dialogar, registrar e planejar.

Os profissionais de apoio necessitam compreender os objetivos das estratégias utilizadas para evitar que o auxílio se transforme em dependência permanente. A família possui conhecimentos importantes sobre o estudante. E o próprio estudante precisa participar, na medida de suas possibilidades, das decisões que dizem respeito à sua experiência escolar.

Essa organização rompe com a ideia de que o estudante 'é do AEE'. O estudante pertence à escola, não a um serviço. Da mesma forma, o apoio individualizado pode ser necessário em certos momentos, mas deve sempre buscar ampliar gradualmente a autonomia.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA DENTRO DA ESCOLA: ESTUDAR O TRABALHO PARA TRANSFORMAR O TRABALHO**

Diante de problemas complexos no cotidiano escolar, a formação continuada deve abordá-los diretamente. A escola oferece uma riqueza formativa frequentemente subestimada, e situações concretas podem gerar discussões profissionais valiosas.

Imagine-se, por exemplo, um estudante que participa do parque, do refeitório e de atividades em espaços externos, mas resiste ao retorno à sala. Uma formação tradicional poderia limitar-se a apresentar conceitos gerais sobre comportamento. Uma formação centrada no trabalho real perguntaria o que acontece antes da recusa, se ela ocorre sempre no mesmo horário, se o estudante compreende antecipadamente a transição, se há rotina visual, quais estratégias já foram utilizadas e em quais ocasiões o retorno ocorreu com maior tranquilidade.

Essa análise não procura culpados; procura compreender o fenômeno pedagogicamente. É nesse sentido que a contribuição de Lüdke e Boing (2012) se torna especialmente importante: o trabalho real do professor precisa alimentar a formação.

## **REGISTRAR NÃO PARA BUROCRATIZAR, MAS PARA COMPREENDER**

Outro elemento fundamental é o registro pedagógico. Registrar somente que 'o estudante ficou agitado' produz pouca informação. Um registro mais analítico pode indicar qual atividade estava sendo realizada, quais recursos foram utilizados, qual instrução foi oferecida, quanto tempo o estudante conseguiu permanecer, que tipo de apoio recebeu, qual foi sua resposta e o que contribuiu para sua reorganização.

A diferença é significativa. O primeiro registro descreve o estudante; o segundo ajuda a compreender a relação entre estudante, atividade, apoio e contexto.

Na Educação Inclusiva, o registro deve contribuir para responder: que barreira foi identificada? Que estratégia foi implementada? Qual foi seu efeito? O recurso favoreceu autonomia? O que precisa ser mantido, modificado ou retirado?

Quando estruturado dessa forma, o registro deixa de ser apenas um documento administrativo e passa a ser uma ferramenta para formação e tomada de decisão.

## **INCLUSÃO NÃO É FAZER TUDO IGUAL**

Há uma ideia equivocada de que inclusão significa que todos os estudantes precisam realizar exatamente a mesma atividade da mesma maneira. Isso não corresponde ao princípio da equidade. Tratar todos igualmente em condições diferentes pode produzir desigualdade.

Por outro lado, também não é inclusivo oferecer permanentemente atividades desconectadas do currículo apenas porque determinado estudante apresenta deficiência. O desafio encontra-se entre esses extremos.

É possível compartilhar um mesmo objetivo curricular utilizando diferentes caminhos: enquanto um estudante escreve, outro pode selecionar imagens; enquanto um lê autonomamente, outro pode ouvir o texto; enquanto um registra a operação no caderno, outro utiliza material concreto; enquanto um responde verbalmente, outro utiliza CAA.

O objetivo não é limitar o estudante ao que ele faz hoje, mas construir mediações que promovam seu avanço.

## **A ESCOLA INCLUSIVA TAMBÉM PRECISA REVER A IDEIA DE SUCESSO**

Historicamente, a escola valorizou determinados indicadores de bom desempenho: responder rapidamente, copiar, escrever muito, permanecer sentado, seguir instruções coletivas e concluir atividades dentro do tempo previsto. Essas habilidades podem ser importantes, mas não podem constituir a única medida de aprendizagem.

Para um estudante, o avanço mais importante de determinado período pode ser começar a utilizar uma prancha para fazer escolhas. Para outro, realizar uma atividade com menos apoio. Para outro, permanecer durante um período maior em uma proposta coletiva. Para outro, iniciar espontaneamente uma interação com colegas. Para outro, compreender a relação entre número e quantidade. Valorizar esses avanços não implica abandonar o currículo, mas reconhecer que a aprendizagem é um processo e que os pontos de partida variam entre os estudantes.

## **CONHECER O ESTUDANTE SEM APRISIONÁ-LO EM UM RETRATO**

Escaraboto (2007) chama atenção para a importância de conhecer o estudante e de compreender sua realidade, seus interesses, experiências e necessidades. Entretanto, existe um cuidado adicional: conhecer não significa concluir definitivamente quem aquela criança é.

Frases como 'ele não gosta de escrever', 'ela não consegue ficar na sala' ou 'ele não aceita atividade' podem transformar observações temporárias em identidades permanentes. O registro deveria incorporar uma ideia fundamental: o estudante está em desenvolvimento. O que hoje exige apoio pode se tornar autônomo. O que é recusado pode ser possível com mudanças de contexto. O que ainda não foi aprendido não deve ser registrado como incapacidade.

A própria autora alerta para o risco de inferências e rotulações quando professores encontram dificuldades para compreender determinadas respostas dos estudantes.

## **O QUE SIGNIFICA, AFINAL, FORMAR PROFESSORES PARA A INCLUSÃO?**

A partir das reflexões apresentadas, é possível afirmar que formar professores para a inclusão não significa produzir especialistas em todos os diagnósticos. Significa formar profissionais capazes de observar cuidadosamente, compreender a diversidade, identificar barreiras, conhecer os objetivos curriculares, flexibilizar estratégias, organizar recursos, dialogar com outros profissionais, avaliar continuamente suas intervenções e manter expectativas de aprendizagem.

Essa formação reconhece a importância dos conhecimentos teóricos, mas integra teoria e prática. Não romantiza o trabalho docente, reconhece as condições reais da escola pública e evita transformar o professor em mero executor de receitas.

Em síntese, forma um profissional capaz de pensar pedagogicamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva constitui uma conquista histórica que precisa ser permanentemente defendida e, ao mesmo tempo, criticamente analisada. Não basta contabilizar matrículas: é necessário analisar participação. Não basta afirmar que o estudante frequenta a classe comum: é necessário perguntar que currículo lhe é oferecido. Não basta garantir um profissional de apoio: é necessário avaliar se o apoio está favorecendo autonomia.

Os estudos utilizados neste artigo convergem para uma compreensão fundamental: Ensino de qualidade depende do encontro entre conhecimentos profissionais, conhecimento dos estudantes e condições concretas de trabalho. Lüdke e Boing (2012) defendem maior aproximação entre formação e trabalho real docente; Escaraboto (2007) demonstra a importância de conhecer os estudantes para organizar intervenções coerentes; Nascimento (2008) evidencia que a Educação Inclusiva precisa ser entendida como princípio mais amplo de Educação para todos; e Glat e Nogueira (2003) colocam formação docente e política educacional no centro da discussão sobre escolarização inclusiva.

O maior desafio contemporâneo não é preparar a criança para se adaptar a uma escola imutável, mas construir uma escola capaz de modificar suas práticas sem perder sua responsabilidade de ensinar.

Assim, inclusão não significa diminuir expectativas, mas ampliar possibilidades. Não se trata de fazer tudo diferente para alguns, mas de reconhecer diferentes caminhos para que todos acessem o conhecimento.

A escola inclusiva não está pronta; ela também está em processo de aprendizagem.

*“O desafio da inclusão não é preparar o estudante para caber em uma escola que permanece igual, mas transformar a escola para que diferentes formas de aprender possam participar do mesmo direito ao conhecimento.”*

## REFERÊNCIAS

- ESCARABOTO, Kellen M. **Sobre a importância de conhecer e ensinar**. Psicologia USP, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 133-146, out./dez. 2007.
- GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. **Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil**. Comunicações - Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação, ano 10, n. 1, jun. 2003.
- LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Do trabalho à formação de professores**. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 146, p. 428-451, maio/ago. 2012.
- NASCIMENTO, Rosângela Pereira do. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, 2008.