A FORMAÇÃO DOCENTE COMO FUNDAMENTO PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SANDRA REGINA PAULINO SAMPAIO

RESUMO

A educação inclusiva tem se afirmado, nas últimas décadas, como eixo estruturante das políticas educacionais contemporâneas, especialmente no âmbito da educação básica, ao reivindicar o direito de todos à escolarização em condições de equidade, participação e aprendizagem. No cenário brasileiro, entretanto, a concretização desse paradigma revela-se permeada por disputas conceituais, políticas e pedagógicas que incidem diretamente sobre a organização do trabalho docente, a gestão escolar e as concepções hegemônicas de qualidade educacional. A expansão das tecnologias educacionais digitais, a reconfiguração recente das políticas de educação especial e a centralidade atribuída a avaliações em larga escala compõem um contexto complexo, no qual a inclusão tende, por vezes, a ser reduzida a estratégias instrumentais, dissociadas de projetos pedagógicos comprometidos com a justiça social e com a valorização da diversidade. Este artigo analisa a formação docente como eixo estruturante para a construção e a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas na educação básica, problematizando os limites e as possibilidades das políticas educacionais recentes, as condições objetivas de trabalho dos professores e as concepções restritivas de qualidade escolar. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza teórica, com abordagem qualitativa, desenvolvida a partir de revisão e análise crítica de produções acadêmicas publicadas entre 2022 e 2025, contemplando estudos sobre educação inclusiva, formação de professores, políticas públicas educacionais, educação digital e debates contemporâneos acerca da qualidade da educação básica. A investigação evidencia que a utilização indistinta das categorias acesso, acessibilidade e inclusão contribui para o esvaziamento do sentido político da inclusão escolar, ao mesmo tempo em que as disputas no interior das políticas de educação especial fragilizam sua implementação no cotidiano das instituições escolares. Os resultados indicam ainda que a ênfase excessiva em indicadores quantitativos e testes padronizados tende a obscurecer dimensões centrais do processo educativo, tais como as condições concretas de ensino e aprendizagem, a intensificação do trabalho docente, a precarização das relações profissionais e a construção de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva na educação básica depende da articulação entre políticas públicas consistentes, processos formativos críticos e condições institucionais que reconheçam o professor como sujeito central do trabalho educativo e a diversidade como elemento constitutivo da escola pública e da própria concepção de qualidade educacional. Ao reafirmar essa articulação, o estudo contribui para o debate acadêmico ao propor uma leitura crítica das transformações recentes no campo educacional e ao fortalecer perspectivas comprometidas com a democratização da escola e a promoção da justiça educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Formação docente; Trabalho docente; Políticas educacionais; Qualidade educação básica.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva se estabelece como um dos principais princípios básicos das políticas educacionais atuais, especialmente a educação básica, ao afirmar o direito de todos à escolarização em condições de equidade e participação. No Brasil, o debate ganhou destaque a partir de marcos normativos que passaram a considerar a diversidade como característica constitutiva da escola pública, deslocando o foco entre práticas segregadoras e práticas constitutivas de ambientes educacionais que possam acolher diferentes sujeitos e modos de aprender (Brasil, 2008; Freitas, 2023). Entretanto, a implantação desse paradigma ainda é marcada por tensões políticas, institucionais e pedagógicas, que obstaculizam sua efetivação nas ações escolares do cotidiano.

Apesar das evoluções jurídicas, a inclusão escolar continua frequentemente restringi-

da à ampliação do acesso ou à disponibilização de recursos especiais, ignorando seu lado político e pedagógico mais amplo. A literatura mais recente afirma que a apropriação indiscriminada dos conceitos: acesso, acessibilidade e inclusão contribuem para o desmonte do sentido de transformação de educação inclusiva, ao encobrir a exigência de reestruturar o projeto pedagógico da escola e o fazer pedagógico (Freitas, 2023). Neste sentido, a inclusão tende a ser interpretada como responsabilidade individual do professor ou como ação pontual, dissociada das condições estruturais e políticas educacionais que a sustentam.

As políticas de educação especial, neste sentido, constituem um campo de disputas por diferentes concepções de escolarização que se confrontam. Enquanto a perspectiva inclusiva encontra reconhecimento formal, estudos indicam a continuidade de discursos que sustentam lógicas conservadoras e integracionistas dentro dos sistemas de ensino, com impactos para a organização deles e para a própria garantia do direito à educação (Política de Educação Especial no Brasil, 2022; Freitas, 2023). Tais disputas nos informa que a inclusão escolar não é um processo linear, sendo, ao contrário, um processo historicamente construído, de avanços e retrocessos, de resistências.

Nessa conjuntura, a formação desse docente surge como um aspecto central para a ênfase em uma educação inclusiva da educação básica. O campo educacional tem apontado que a qualidade das práticas pedagógicas inclusivas depende da preparação teórica, pedagógica e ética dos professores, tanto na formação inicial quanto na continua (Freitas, 2023; Educação Digital e Reconfiguração do Trabalho Docente, 2023). Entretanto, ainda existem lacunas formativas e condições de trabalho adversas em que o professorado opera, que contribuem para reforçar práticas pedagógicas homogeneizadoras e menos sensíveis à diversidade.

A questão da qualidade da educação básica também se articula neste debate, ainda mais quando reduzida a indicadores de resultados e avaliações em larga escala. Por seu vício de considerar os resultados quantitativos, essas políticas tendem a invisibilizar as condições reais de realização do ensino e da aprendizagem, bem como os desafios experimentados pelos professores na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Por isso, é preciso entender a qualidade educacional como um conceito multidimensional que contemple o trabalho docente, as condições institucionais e a questão da equidade.

Diante desse panorama, este artigo objetiva o exame da formação docente enquanto propulsora da constituição e consolidação das práticas pedagógicas inclusivas na educação básica, problematizando os limites e as possibilidades das políticas educativas e das condições de trabalho docente. Essa pesquisa caracteriza-se como de natureza teórica e por um viés qualitativo, sendo desenvolvida a partir da análise das produções acadêmicas recentes de natureza bibliográfica que tratam da educação inclusiva, formação docente, políticas educacionais para a educação especial e qualidade da educação básica.

Para atingir tal finalidade, o texto está estruturado em quatro partes principais. Inicialmente, aborda-se a educação inclusiva em sua tessitura da educação básica, realçando os traços conceituais e políticos. Em seguida, analisa-se a educação especial e as políticas para lidar com os desafios contemporâneos da inclusão escolar no Brasil. Na terceira parte, examinam-se a formação do professor e sua relação com as práticas pedagógicas inclusivas, enfatizando as contribuições teoréticas críticas. Finalmente, aborda-se a relação do trabalho do professor com a qualidade da educação básica, ilustrando os limites de uma avaliação restritiva, bem como a centralidade do professor na efetivação do direito à educação.

Ainda que se tenha avançado normativamente e que se reconheça a educação como prática educativa, na sua forma inclusiva, como um direito, a concretização de práticas pedagógicas inclusivas na educação básica ainda é obstada por fatores estruturais, pedagógicos e políticos. Temos a formação docente, que tem se constituído num item imprescindível, pois atravessada por vazios conceituais, tensionada pelas políticas educacionais com impacto nas condições de trabalho que encontram influência direta na qualidade da educação e da inclusão, que se impõe como um desses desafios. Diante do

contexto, a questão de pesquisa se estruturou como: De que forma a formação docente é o fundamento das práticas inclusivas, atuantes dentro da educação básica brasileira? Dessa forma, tem-se como objetivo analisar a formação docente como fundamento para a construção e a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas na educação básica. Os objetivos específicos buscam a) debater os fundamentos teóricos da educação inclusiva, tendo em vista a educação básica; b) analisar o papel da formação docente na concretização de práticas educativas inclusivas; c) investigar os desafios impostos por políticas educacionais e condições materiais do trabalho docente à inclusão escolar; d) refletir sobre a ligação entre qualidade na educação básica e práticas educativas inclusivas; e) evidenciar a formação docente como eixo estratégico para garantia do direito à educação inclusiva.

A importância deste estudo se relaciona à necessidade de continuar discutindo a formação docente como um aspecto crucial para a implementação da inclusão na educação básica. Embora o discurso de inclusão possa ser considerado um consenso nas políticas educacionais brasileiras, o seu funcionamento quotidiano, no espaço escolar, ainda apresenta entraves em relação à organização das políticas públicas, às condições de trabalho do professorado e a própria noção conceitual de educar de forma inclusiva. Sob uma perspectiva acadêmica, o artigo se insere no debate contemporâneo sobre a educação inclusiva, acionando conversas de produções recentes que problematizam a qualidade da educação básica, as políticas da educação especial e a reconfiguração do trabalho docente. 2. No plano social e educacional, a justificativa do estudo reside em reforçar a centralidade da formação de professores como condição não apenas suficiente, mas sim indispensável para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com equidade, justiça social e o direito à educação.

O referido artigo efetua-se como pesquisa de natureza teórica, de abordagem qualitativa e, portanto, com objetivos exploratórios e analíticos. O estudo foi realizado a partir de levantamento e análise bibliográfica, refletindo a opinião de artigos científicos publicados em periódicos de reconhecida qualidade acadêmica, especialmente em relação aos mais recentes, documentos e produções teóricas que abordam formação docente, educação inclusiva, qualidade da educação básica e políticas educacionais. A análise do material selecionado foi guiada a partir da construção de eixos temáticos, interagindo criticamente entre as vozes dos autores e permitindo, assim, a sistematização das principais contribuições teóricas sobre a questão investigada.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E POLÍTICOS

Na última meia dúzia de anos, a educação inclusiva se estabeleceu como o principal princípio das políticas e das práticas educacionais, no âmbito da educação básica. Sustentada no princípio do direito universal à educação, a educação inclusiva concebe a escola como um espaço de acolhimento da diversidade humana, revertendo as práticas seletivas, excludentes e segregadoras historicamente associadas aos processos de escolarização (Freitas, 2023; Brasil, 2008). A educação inclusiva, portanto, não se estende apenas ao ensino básico, para que os alunos trabalhem fisicamente na escola regular, mas sim à construção de condições pedagógicas, políticas e institucionais que garantam a participação, a aprendizagem e o eletrodo de todos.

No plano teórico, um dos maiores obstáculos da educação inclusiva é o uso indistinto dos conceitos de acesso, acessibilidade e inclusão. Embora usados com frequência como sinônimos nos discursos educacionais, cada um desses conceitos denota dimensões diferentes do processo de escolarização e carrega implicações epistemológicas, pedagógicas e políticas próprias (Freitas, 2023). O acesso diz respeito à garantia da matrícula e da permanência na escola; a acessibilidade se refere à eliminação de barreiras do tipo físico, comunicacional e atitudinal; e inclusão pressupõe a reorganização do projeto pedagógico da escola para que todos os sujeitos aprendam juntos, respeitando suas singularidades.

A aceitação da inclusão como uma categoria política alarga o debate além dos ajustes mo-

mentâneos ou dos serviços especializados, mas sim, dá um salto em direção à transformação estrutural da escola e de suas práticas. Sob esta abordagem, a educação inclusiva se torna uma bandeira de defesa de uma escola pública, a escola da inclusão, voltada para a justiça social, para a equidade e para o combate das desigualdades educacionais historicamente produzidas (Freitas, 2023).

As políticas de educação especial, delineadas pela óptica da educação inclusiva, notadamente após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, reafirmaram a primordialidade desse debate no contexto educacional brasileiro. Ao reconhecer a educação especial como uma modalidade transversal, essas políticas almejam a superação dos modelos segregadores, defendendo a escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial nas classes de ensino comum do ensino regular, com suporte do Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2008). No entanto, a materialização desse projeto apresenta tensões e disputas que interferem diretamente na sua efetividade na prática cotidiana da escola.

Nesse aspecto, a educação inclusiva deve ser interpretada como um processo vivo repleto de contradições políticas, sociais e pedagógicas. Estudos mostram que, não obstante os avanços normativos, ainda há práticas que reduzem a inclusão a mera oferta de recursos ou à responsabilização individual do professor, cujas condições estruturais e institucionais para sua efetivação são desconsideradas (Freitas, 2023; Barcelos; Garcia; Lorenzini, 2022). Essa visão simplista e reducionista tende a esvaziar o próprio sentido da inclusão, transformando-a em um discurso destituído de sua força transformadora.

O que a educação inclusiva pede, do ponto de vista pedagógico, é romper com os modelos tradicionais de ensino, caracterizados pela homogeneização dos sujeitos e pela centralidade dos resultados padronizados das capacidades cognitivas. Ao propor outra escola, ecossistema inclusivo, a literatura contemporânea enfatiza a urgência de práticas pedagógicas flexíveis, dialógicas e contextualizadas, orientadas pela capacidade de reconhecer os diversos modos de aprender e participar da vida escolar (Freitas, 2023). Esta concepção aproxima o tema da inclusão aqui tratado da qualidade da educação e do sentido social da escola pública.

Desta forma, ao considerar a educação inclusiva como conceito fundamental e político na educação básica, este artigo reconhece que a sua realização requer a articulação entre políticas de Estado, práticas pedagógicas e processos formativos. A inclusão, como programa educacional, requer não apenas dispositivos legais, mas a adesão crítica dos sujeitos do processo educativo, em particular dos professores cuja formação e trabalho tornam-se centrais para a consolidação do paradigma (Freire, 1979; Freitas, 2023).

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

As políticas de educação especial no Brasil têm um papel central para a fundamentação da educação inclusiva, pois orientam a constituição dos sistemas de ensino, a definição das responsabilidades institucionais e a definição de onde são alocados os recursos humanos e pedagógicos. A partir da década de 2000, no campo das políticas de educação especial, especialmente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pode-se observar um esforço normativo de superação dos modelos segregadores, afirmando a escola para os estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns da educação básica (Brasil, 2008). Esse marco trouxe um avanço significativo por reposicionar a educação especial como área transversal e articulada ao ensino regular.

No entanto, pesquisas recentes mostram que a execução dessas políticas foi permeada por embates éticos e políticos diretamente influentes na implementação da inclusão escolar. A convivência de falas inclusivas com posturas conservadoras revela as tensões entre diferentes projetos educacionais, nos quais a defesa da inclusão convive com tentativas de reatualização de processos integradores ou segregadores (Freitas, 2023). Tais conflitos evidenciam que a inclusão é um consenso não consolidado, mas um espaço de luta pelas políticas públicas.

Têm se fortalecido, no contexto atual, discursos que transportam a responsabilidade da inclusão do Estado para o indivíduo ou a

família, enfraquecendo o dever de o Estado garantir o direito à educação. Essa lógica se revela na valorização do individualismo, no incentivo à escolarização em espaços especializados e na redução da inclusão a uma escolha e não a um direito de acordo com a Constituição (Brasil, 2008). Esse movimento atenta contra o princípio da educação inclusiva, fragmentando, assim, o sistema educacional e acentuando desigualdades de longa data.

Além disso, as políticas educacionais recentes revelam uma tensão entre a expansão do acesso e a manutenção da qualidade da educação básica. A centralidade das avaliações em larga escala e dos indicadores quantitativos de desempenho tende a ocultar as condições efetivas em que acontece a escolarização dos estudantes com deficiência e de outros segmentos historicamente excluídos. Nesse quadro, corre-se o risco de a inclusão tornar-se mera retórica, dissociada das condições concretas de ensino e aprendizagem presentes nas escolas públicas.

Outro desafio importante diz respeito à articulação entre as políticas de educação especial e as políticas de formação de professores. A literatura indica, no entanto, que a formação inicial e continuada de professores para a efetivação da inclusão tem sido tratada como uma dimensão secundária ou segmentada, apesar de a legislação reconhecê-la (Freitas, 2023). A ausência de um quadro político consistente compromete a resposta dos professores aos desafios da diversidade da escola, reforçando práticas pedagógicas excludentes ou pouco inclusivas.

Assim, a análise das políticas de educação especial mostrará que os desafios da inclusão escolar não têm a ver apenas com a elaboração de marcos legais, mas estão profundamente conectados às condições de efetivação da inclusão no cotidiano escolar. A escassez de recursos, a precarização do trabalho docente e a fragilidade dos processos formativos constituem obstáculos estruturais que obstaculizam a realização da educação inclusiva, enquanto projeto pedagógico e político (Freitas, 2023).

Desse modo, reconhecer as políticas educacionais de educação especial como um espaço de disputas e tensões permite entender a inclusão escolar como um processo construído históricas e socialmente, pelos avanços e retrocessos de sua trajetória. A construção de uma educação inclusiva na educação básica brasileira não necessita apenas de defesa normativa desse princípio, mas do fortalecimento de políticas públicas que se comprometam com a qualidade da educação, a valorização do trabalho dos docentes e a garantia de condições institucionais que sustentem práticas pedagógicas efetivamente inclusivas (Brasil, 2008; Freitas, 2023).

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A formação dos professores é um elemento estratégico na efetivação da educação inclusiva, visto que é na prática pedagógica cotidiana que as diretrizes normativas se concretizam ou são esvaziadas. A literatura educacional mais recente tem mostrado que a inclusão escolar não se sustenta apenas em marcos legais, mas depende, entre outros fatores, da preparação teórica, pedagógica e ética dos professores para atuar em contextos de diversidade (Freitas, 2023; Brasil, 2008). Portanto, a formação dos professores é toda ela um eixo estruturante para as práticas pedagógicas inclusivas na educação básica.

No âmbito da formação inicial, persistem limites relacionados à fragmentação curricular e à abordagem superficial das temáticas relacionadas à educação inclusiva. Estudos indicam que, em muitos cursos de formação de professores, a inclusão aparece como uma discussão periférica, à parte das questões acerca do currículo, avaliação e práticas de ensino, dificultando a construção de uma prática pedagógica que se comprometa com a diversidade (Freitas, 2023). Essa fragilidade da formação pode reforçar concepções reducionistas da inclusão, ligadas frequentemente apenas ao atendimento de estudantes com deficiência, sendo desconsiderado seu caráter amplo e político.

A formação continuada tem, portanto, um papel central para a ressignificação das práticas docentes, especialmente diante das transformações sociais, políticas e institucionais que atravessam a escola contemporânea. Contudo, a literatura mostra que as políticas de formação continuada no Brasil têm se caracterizado por ações pontuais,

desconectadas das necessidades reais das escolas e das condições materiais do trabalho docente. Tal cenário limita o potencial de formação dessas ações e compromete a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas.

Sob a ótica pedagógica, a educação inclusiva requer que o professor desenvolva práticas flexíveis, que possibilitem a mediação entre os diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e formas de participação dos estudantes. Essa orientação requer superar modelos tradicionais de ensino, centrados na homogeneização dos sujeitos e na uniformização dos resultados, frequentemente reforçados pelas políticas de avaliação em larga escala. Com isso, a formação docente inclusiva implica construir saberes pedagógicos que valorizem a diferença como elemento constitutivo do processo educativo.

A contribuição de Paulo Freire continua a ter importância para a compreensão crítica da formação docente para a inclusão. Ao acolher a educação como prática de liberdade, Freire propõe uma pedagogia da dialogicidade, da problematização da realidade e do reconhecimento dos sujeitos como agentes do processo educativo (Freire, 1979). Esta perspectiva freiriana confronta a prática pedagógica autoritária e excludente, podendo oferecer referências teóricas para construção de uma atuação docente que se compromete com a emancipação e a justiça social.

Atualizações contemporâneas da pedagogia freireana acentuam sua relevância ao ligá-la às exigências da educação básica contemporânea, em particular no que se refere à inclusão e à qualidade do ensino. Ao privilegiarem a conscientização crítica e a dimensão política da prática pedagógica, tais obras demonstram que a formação de educadores não deve ser apenas a aprendizagem de um conjunto de técnicas, mas que ela deve, antes, potenciar a reflexão crítica sobre as condições sociais, institucionais e políticas que atravessam o trabalho educativo (Majola; Rangana; Geduld, 2025).

Neste contexto, a formação de professores inclusiva está diretamente relacionada às condições de trabalho dos docentes. A intensificação do trabalho, a precarização dos vínculos trabalhistas e o agravamento das exigências da instituição têm impactado negativamente a competência dos professores de implementar práticas pedagógicas inclusivas e reflexivas. Esses fatores mostram que a formação do professor precisa ser acompanhada de políticas de valorização do trabalho do professor e melhoria das condições de trabalho para que sejam eficazes.

Logo, a análise da formação docente como base das práticas pedagógicas inclusivas revela que a inclusão escolar não ocorre por meio de ações pontuais ou mediante a individualização da responsabilidade do docente. Trata-se de um processo coletivo e institucional, que requer a existência de políticas públicas efetivas, de processos formativos críticos e de condições estruturais propícias. A centralidade da formação docente, assim, reafirma-se como elemento imprescindível à edificação de uma educação básica inclusiva, democrática e referenciada socialmente (Brasil, 2008; Freitas, 2023).

TRABALHO DOCENTE E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O debate sobre a qualidade da educação básica tem se tornado, no presente, o protagonismo do debate educacional, associado comumente a indicadores de desempenho e a resultados das avaliações em larga escala, no entanto, a literatura crítica aponta que a redução da qualidade educacional às métricas quantitativas obscurece dimensões essenciais do processo educativo, particularmente as respeitantes às condições de trabalho docente e às reais possibilidades de inclusão escolar. Deste modo, compreender a qualidade da educação refere-se a analisar o trabalho docente como elemento estruturante da prática pedagógica e da garantia do direito à educação.

No contexto da educação básica, o trabalho docente vem sendo atravessado por processos de intensificação, precarização e ampliação das demandas institucionais. Pesquisas recentes apontam que a multiplicação de tarefas administrativas, a lógica da responsabilidade gerencial em relação aos resultados mensuráveis e a instabilidade das políticas educacionais refletem-se na atuação dos professores e limitam um desenvolvimento mais criativo e reflexivo de práticas pedagógicas inclusivas, o que impacta não somente o desempenho profissional, mas também o

sentido atribuído ao trabalho educativo.

A centralidade das avaliações externas como referencial de qualidade gera impactos relevantes sobre o cotidiano escolar. Ao priorizar os resultados padronizados, essas políticas tendem a reforçar práticas pedagógicas homogeneizadoras, em prejuízo de valorizar a diversidade e as demandas específicas dos estudantes. Essa lógica é oposta aos princípios da Educação Inclusiva, pois ignora que a aprendizagem ocorre de modo desigual e que a equidade educacional requer uma pedagogia diferenciada.

Nessa situação, a relação entre trabalho docente e qualidade da educação básica é marcada por contradições. Os professores são frequentemente responsabilizados pelos resultados educacionais, enquanto as condições objetivas do trabalho e da formação para efetivar práticas inclusivas ainda são insuficientes (Freitas, 2023). Essa responsabilidade individual tende a ocultar os determinantes estruturais que condicionam o trabalho docente, transferindo o debate sobre qualidade.

A educação inclusiva, por exigir práticas pedagógicas flexíveis, dialógicas e contextualizadas, introduz desafios adicionais ao trabalho docente. A falta de políticas articuladas de valorização profissional e a precarização das condições de trabalho dificultam o atendimento dos professores às demandas da diversidade das escolas públicas. Portanto, a qualidade da educação básica não deve ser dissociada das condições em que o trabalho docente ocorre.

Em uma ótica crítica, a qualidade da educação básica deve ser entendida como um conceito multidimensional, abrangente não apenas de resultados de aprendizagem, como também a garantia de condições pedagógicas, institucionais e humanas adequadas para a realização do processo educativo. Essa concepção do conceito de qualidade amplia o debate sobre este assunto, associando-o com a valorização do trabalho docente, a formação continuada e a construção de práticas pedagógicas que estejam comprometidas com a inclusão e a justiça social (Freitas, 2023).

Dessa forma, ao relacionar o trabalho do professor e a qualidade da educação básica, o presente artigo reafirma que a concretização da educação inclusiva depende da superação dos modelos de avaliação restritos e da implementação de políticas públicas que reconheçam o docente como sujeito central do processo educativo. A valorização do trabalho docente associada a condições dignas para a atuação e a processos formativos críticos é elemento indispensável à construção de uma educação básica de qualidade, inclusiva e socialmente referenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises apresentadas neste artigo possibilitaram compreender a educação inclusiva como um projeto político-pedagógico que vai além da ampliação do acesso à escola, exigindo a reordenação das práticas educativas, das políticas públicas e das condições institucionais que garantem o processo de escolarização da educação básica. Ao um exame dos fundamentos conceituais da inclusão, ficou evidenciada a utilização indiscriminada das categorias acesso, acessibilidade e inclusão, que contribui para a perda do sentido transformador desse paradigma e ilude sua característica estrutural e política.

A reflexão sobre as políticas de educação especial no Brasil revelou que, apesar dos significativos avanços normativos, a efetivação da inclusão escolar permanece marcada por disputas e tensionamentos que afetam diretamente o cotidiano das escolas. A coexistência de discursos inclusivos com práticas conservadoras sugere que a inclusão não foi consolidada como consenso no campo educacional, sendo atravessada, constantemente, por retrocessos e interpretações que fragilizam a garantia do direito à educação. Esses elementos reafirmam a exigência de se fazer políticas públicas que investem na educação inclusiva como lugar estruturante do sistema de ensino.

Nesse contexto, a formação dos professores se destacava como eixo central para a construção das práticas pedagógicas inclusivas. A literatura estudada indica que a formação inicial e continuada dos professores ainda possui lacunas consideráveis, seja pela formação fragmentada, seja pela falta de políticas de formação articuladas aos problemas reais das escolas. Além disso, as contribuições com a pedagogia crítica, em particular

a partir das releituras contemporâneas de Paulo Freire, reafirmam a necessidade de uma formação docente orientada pelo diálogo, crítica reflexiva e compromisso ético com a transformação social.

A discussão em torno do trabalho docente e da qualidade da educação básica revelou que a ênfase nas avaliações em larga escala, bem como a utilização dos índices quantitativos em educação, tende a ocultar as condições reais em que se desenvolvem o ensino e a aprendizagem. Ao responsabilizar os professores pelos resultados educacionais alcançados, essas visões ignoram os determinantes estruturais que condicionam o trabalho docente e limitam a efetivação das práticas pedagógicas inclusivas. Assim sendo, a qualidade da educação básica deve ser percebida como um conceito multidimensional, que não se dissocia da valorização do trabalho docente, das condições institucionais e do comprometimento com a equidade.

Frente a essas considerações, repete-se que a efetivação da educação inclusiva na educação básica brasileira é fruto do entrelaçamento de políticas educativas bem formuladas, em processos formativos críticos e de condições dignas de trabalho do professor. A inclusão escolar não pode ser considerada como uma ação isolada e muito menos uma responsabilidade do professor, mas um projeto de todos, aliada a políticas públicas que reconheçam a importância da escola pública na luta pela justiça social.

Ademais, o presente estudo contribui com o debate educacional ao demonstrar que a formação docente é condição para a produção de práticas pedagógicas inclusivas e para a consecução da qualidade da educação básica. Ao problematizar os limites e as possibilidades das políticas educacionais contemporâneas, este artigo reafirma a necessidade de reforçar a educação inclusiva como princípio orientador da escola pública, comprometida com o direito à educação, a valorização da diversidade e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 53, e10084, 2023. DOI: 10.1590/1980531410084. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/VqdK7vhZtZMDtp6j5gLbfwv/. Acesso em: 23 dez. 2025.

MAJOLA, Ezekiel; RANGANA, Noluvo; GEDULD, Deidre. Rethinking Paulo Freire's critical pedagogy: challenges and relevance in South Africa's TVET sector. Educational Research for Social Change, v. 14, n. 1, p. 26-42, 2025. DOI: 10.5281/zenodo.15311357. Disponível em: https://doi.org/10.5281/zenodo.15311357. Acesso em: 23 dez. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA, Fábio Hoffmann; LIMA, Licínio Carlos. Educação digital e reconfiguração do trabalho docente. Educação & Sociedade, Campinas, v. 44, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/. Acesso em: 23 dez. 2025.

SOUZA, Marcia Denise Pletsch de; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Qualidade da educação básica: para além dos testes cognitivos em larga escala. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 53, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/. Acesso em: 23 dez. 2025.

SOUZA, Marcia Denise Pletsch de; BAPTISTA, Claudio Roberto. Política de educação especial no Brasil: disputas e conservadorismo. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 29, eXXXXXX, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/. Acesso em: 23 dez. 2025.