ISSN: 2358-8829

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO FORTALECIMENTO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Josivan Francisco Ramos[1]
Maria Nazaré de Sousa Xavier[2]
Herleny de Sousa Carvalho[3]
Naira Nascimento Carvalho[4]
Nivania do Nascimento Rodrigues[5]

INTRODUÇÃO

A presença de um estudante na sala de aula não informa, por si só, como ele participa das atividades ou o que consegue aprender. Entre estar matriculado e encontrar condições efetivas de escolarização, há decisões pedagógicas que atravessam a rotina: a escolha de uma proposta, a maneira de explicar uma tarefa, o tempo destinado à sua realização e os apoios oferecidos. É nesse trabalho cotidiano que a inclusão escolar precisa ganhar consistência.

A formação de professores ocupa um lugar importante nesse processo porque permite examinar decisões que, muitas vezes, se tornam automáticas. Uma mesma atividade pode favorecer a participação de alguns estudantes e dificultar a de outros. Reconhecer essa diferença exige compreender o ensino como uma responsabilidade que envolve planejamento, acompanhamento e revisão. Também exige reconhecer os limites das condições em que os profissionais trabalham, evitando atribuir ao esforço individual a solução de todos os problemas da escola.

Este trabalho apresenta um relato de experiência relacionado à atuação em processos de formação continuada e acompanhamento pedagógico em escolas municipais de Paulistana, no Piauí, em articulação com o monitoramento educacional da 17ª Gerência Regional de Educação. A experiência abrange, ainda, a atuação como formador no Programa Piauiense de

1 Mestrando em Ciências da Educação, INTESC - Instituto Teológico São Camilo, rede conveniada FC Conexão. E-mail: josivanfrancisco23@gmail.com.
2 Mestranda em Ciências da Educação, INTESC - Instituto Teológico São Camilo, rede conveniada FC Conexão. E-mail: nazarexavier@gmail.com.
3 Mestranda em Ciências da Educação, INTESC - Instituto Teológico São Camilo, rede conveniada FC Conexão. E-mail: herlenysousa15@hotmail.com.
4 Mestranda em Ciências da Educação, INTESC - Instituto Teológico São Camilo, rede conveniada FC Conexão. E-mail: naira-cn@hotmail.com.
5 Mestranda em Ciências da Educação, INTESC - Instituto Teológico São Camilo, rede conveniada FC Conexão. E-mail: nivanianascimento75@gmail.com.

Alfabetização na Idade Certa (PPAIC), contexto de interlocução com professores sobre ensino, aprendizagem e inclusão.

O objetivo é refletir sobre as contribuições da formação docente para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e discutir sua relação com a aprendizagem significativa na Educação Básica. A questão que orienta a reflexão é: de que maneira a formação continuada pode ajudar os professores a transformar preocupações com a inclusão em decisões de ensino? A análise indica a relevância do diálogo profissional e da elaboração coletiva de estratégias, sem tomar essas contribuições como comprovação de ganhos de aprendizagem dos estudantes.

METODOLOGIA

O estudo assume a forma de um relato de experiência de abordagem qualitativa e caráter reflexivo. Seu foco é a interpretação de vivências profissionais de formação e acompanhamento pedagógico, e não a mensuração dos efeitos de uma intervenção. O contexto de referência são as escolas municipais de Paulistana e a atuação regional vinculada à 17ª Gerência Regional de Educação, incluindo a experiência formativa no PPAIC.

A sistematização toma como ponto de partida a narrativa da atuação profissional apresentada no relato e estabelece interlocução com a literatura sobre formação docente, inclusão escolar e aprendizagem significativa. Para organizar a discussão, foram definidos eixos interpretativos: reflexão sobre a prática, compartilhamento de experiências e construção de estratégias de ensino. Esses eixos permitem aproximar as contribuições identificadas na experiência das questões pedagógicas que elas suscitam.

A perspectiva adotada reconhece que a participação do formador no contexto analisado favorece a compreensão das questões discutidas, mas também exige cautela na interpretação. O relato não apresenta amostra delimitada, comparação entre grupos ou indicadores de aprendizagem. Por isso, as considerações dizem respeito às possibilidades formativas percebidas nessa experiência e não autorizam generalizações sobre a rede municipal ou relações causais entre formação e desempenho escolar. A exposição preserva a identidade dos participantes e não reproduz falas individuais nem informações clínicas de estudantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação para a inclusão exige relacionar o conhecimento pedagógico às condições concretas da escolarização. Pletsch (2009) discute limites da formação docente e assinala a

necessidade de articular conhecimentos e ação profissional. Sua análise também situa a inclusão em um contexto que envolve recursos, concepções e condições sociais, oferecendo elementos para compreender por que a preparação do professor é necessária, mas não suficiente para transformar a escola.

Essa perspectiva ajuda a evitar dois equívocos no debate formativo: oferecer procedimentos como se fossem aplicáveis a qualquer turma e considerar que conhecer um diagnóstico basta para planejar o ensino. Um diagnóstico pode contribuir para compreender necessidades específicas, mas o planejamento requer conhecer o estudante em situação de aprendizagem. O que ele compreende, como se comunica e de quais apoios necessita são perguntas pedagógicas que precisam permanecer abertas à observação.

Nóvoa (2017) compreende a formação de professores como formação profissional e defende maior aproximação entre os espaços de formação e a profissão. O reconhecimento dos professores como participantes da produção de conhecimento sobre o ensino oferece uma referência para valorizar a experiência sem dispensar o estudo. Nessa leitura, a formação continuada pode constituir um espaço de investigação compartilhada sobre problemas que os profissionais encontram em seu trabalho.

A aprendizagem significativa, por sua vez, não deve ser empregada apenas como sinônimo de aula interessante. O texto de aprofundamento do Ministério da Educação, ao discutir a teoria de Ausubel, destaca a relação entre conhecimentos novos e conhecimentos prévios relevantes. Também esclarece que uma abordagem lúdica não garante, por si só, a construção de significados e que a mediação docente precisa considerar as ideias dos estudantes (Brasil, [s. d.]).

A aproximação entre esses referenciais sustenta o argumento deste relato: uma formação comprometida com a inclusão precisa ajudar o professor a examinar tanto as condições de participação quanto as possibilidades de compreensão do conteúdo. Assim, o recurso escolhido ganha sentido em relação ao objetivo de ensino e ao estudante que irá utilizá-lo. A qualidade pedagógica da proposta depende das relações construídas durante a atividade e da atenção às respostas que ela permite produzir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência relatada aponta a reflexão pedagógica, a troca de experiências e a construção coletiva de estratégias como contribuições dos processos formativos. O alcance desses resultados é qualitativo: trata-se de reconhecer possibilidades de ampliação da prática docente, e não de afirmar que a formação eliminou barreiras ou assegurou aprendizagem a

todos. Essa distinção preserva a contribuição do relato e permite discutir com maior precisão o que a formação pode oferecer.

O primeiro eixo refere-se à reflexão sobre a prática. Ao aproximar a formação das situações de ensino, torna-se possível discutir o que uma atividade solicita e quais condições oferece para que os estudantes participem. A pergunta sobre a dificuldade de um aluno pode ser acompanhada por outra: o que, na organização da proposta, precisa ser revisto? Essa mudança de perspectiva amplia o campo de intervenção do professor sem desconsiderar as necessidades específicas de cada estudante.

Como desdobramento pedagógico dessa reflexão, uma tarefa que exige leitura autônoma pode ser examinada quanto ao objetivo pretendido. Se a intenção é discutir o conteúdo de uma história, a leitura compartilhada pode constituir um apoio pertinente. Se o objetivo é acompanhar a leitura de palavras, será necessário observar essa habilidade de modo mais específico. O exemplo ilustra uma possibilidade de planejamento, não uma intervenção avaliada neste estudo. Sua função é mostrar que a escolha do apoio depende do que se pretende ensinar e observar.

O segundo eixo envolve o compartilhamento de experiências. O encontro entre professores oferece a possibilidade de tornar discutíveis decisões que costumam permanecer restritas à sala de aula. Relatar uma dificuldade, explicar uma escolha e ouvir outras interpretações pode favorecer a revisão do planejamento. O valor desse diálogo está na análise das condições da prática, e não na reprodução imediata de uma atividade que funcionou em outra turma.

A contribuição de Nóvoa (2017) ajuda a interpretar esse aspecto ao situar a profissão no centro da formação. Para o contexto analisado, isso significa reconhecer o professor como interlocutor que formula perguntas e participa da construção de alternativas. Cabe ao formador sustentar a discussão, aproximar conceitos dos problemas apresentados e oferecer condições para que os profissionais explicitem seus critérios de escolha. A experiência, assim, pode ser interrogada e reelaborada.

O terceiro eixo diz respeito à construção coletiva de estratégias. A elaboração de propostas de ensino pode favorecer a inclusão quando envolve uma discussão sobre sua finalidade, seus modos de utilização e os apoios necessários. Produzir um material é apenas uma parte desse trabalho. É preciso perguntar que ação o estudante realizará com ele, que conhecimento estará em jogo e como o professor reconhecerá uma resposta relevante.

Na alfabetização, essa discussão merece atenção particular. Letras móveis, imagens e jogos podem compor diferentes propostas, mas sua presença não define a qualidade do ensino.

Uma atividade pode permitir comparar palavras, explorar relações entre sons e escrita ou simplesmente reproduzir um modelo. O professor precisa distinguir essas possibilidades. No âmbito deste relato, a referência à aprendizagem significativa orienta a discussão do planejamento, sem constituir evidência de que houve mudança conceitual entre os estudantes.

Outra implicação é a necessidade de acompanhar o uso das estratégias depois da formação. Como encaminhamento para o trabalho pedagógico, podem ser retomadas produções dos estudantes e descrições das condições em que realizaram as tarefas. Interessa compreender qual apoio favoreceu uma resposta, que dificuldade permaneceu e o que precisa ser reorganizado. Esse acompanhamento é proposto como continuidade da formação, não apresentado como protocolo de avaliação aplicado na experiência.

A atuação regional e a interlocução com o PPAIC oferecem um contexto para relacionar a discussão sobre inclusão às preocupações com a aprendizagem. Ao mesmo tempo, o alcance desse trabalho depende de condições institucionais. A advertência de Pletsch (2009) sobre a complexidade da inclusão reforça a importância de considerar recursos e organização escolar. Planejar coletivamente exige tempo, e a continuidade das propostas demanda participação da gestão e da coordenação pedagógica.

Há, portanto, uma tensão que precisa ser reconhecida: a formação pode ampliar o repertório de decisões do professor, mas sua realização em encontros não assegura mudanças duradouras na sala de aula. O relato contribui ao evidenciar a pertinência de aproximar formação e acompanhamento. A análise de efeitos sobre a aprendizagem exigiria outra investigação, com critérios explícitos, registros ao longo do tempo e procedimentos adequados às questões formuladas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida indica que a formação continuada pode contribuir para práticas inclusivas quando oferece espaço para examinar o ensino e construir alternativas com os professores. Na experiência de Paulistana, articulada à atuação regional e ao PPAIC, destacam-se as possibilidades de reflexão sobre a prática, de compartilhamento de experiências e de elaboração coletiva de estratégias. São contribuições que precisam ser compreendidas no contexto do relato, sem generalização de seus efeitos.

O fortalecimento da aprendizagem significativa aparece como orientação do trabalho pedagógico. Considerar o que o estudante já compreende, definir objetivos claros e acompanhar suas respostas são questões que podem dar maior consistência ao planejamento. A inclusão exige atenção à participação e ao acesso ao conhecimento, respeitando diferentes

necessidades de apoio e evitando reduzir as expectativas de aprendizagem com base em classificações prévias.

Como continuidade, recomenda-se aproximar os encontros formativos do acompanhamento realizado pelas equipes escolares e desenvolver investigações que examinem mudanças nas práticas e nas aprendizagens. O compromisso que emerge dessa experiência é manter o trabalho pedagógico aberto à revisão. Quando os professores encontram condições para estudar o que acontece em suas turmas, a formação passa a integrar as decisões que sustentam o direito de aprender.

Palavras-chave: Formação de professores; Inclusão escolar; Aprendizagem significativa; Educação inclusiva; Práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Aprendizagem significativa: breve discussão acerca do conceito. Brasília, DF: MEC, [s. d.]. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/191-aprendizagem-significativa-breve-discussao-acerca-do-conceito. Acesso em: 27 set. 2026.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/198053144843.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar em Revista, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010.