

MÍRIAM ALVES TURESSO

**(RE) PENSANDO AS NECESSIDADES FORMATIVAS CONTINUADAS DE
DOCENTES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Presidente Prudente

2025

MÍRIAM ALVES TURESSO

**(RE) PENSANDO AS NECESSIDADES FORMATIVAS CONTINUADAS DE
DOCENTES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof. Dr. Ademir Henrique Manfré

Presidente Prudente

2025

Catálogo Internacional de Publicação (CIP)

371.1
T935r Turesso, Miriam Alves.
 (RE) pensando as necessidade formativas
 continuadas de docentes no contexto da inclusão
 escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. / Miriam
 Alves Turessco. -- Presidente Prudente, 2025.
 110 f.: il.

 Dissertação (Mestrado em Educação) --
 Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente
 Prudente, SP, 2025.
 Bibliografia.
 Orientador: Prof^a. Dr. Ademir Henrique Manfré.

 1. Educação especial. 2. Pedagogia Histórico-
 Crítica . 3. Formação continuada. I. Título.

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA – UNOESTE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e quatro dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e cinco, às treze horas e trinta minutos, na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Unoeste, **MIRIAM ALVES TURESSO**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de Concentração: “Educação”, submeteu-se à Defesa da Dissertação intitulada: **“(RE) PENSANDO AS NECESSIDADES FORMATIVAS CONTINUADAS DE DOCENTES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”** perante a Banca Examinadora composta pelos professores doutores: Ademir Henrique Manfré (orientador), Elsa Midori Shimazaki (membro interno) e Eliane Paganini da Silva (membro externo). Encerrada a defesa, procedeu-se ao julgamento, cujo resultado foi:

☒ [X] Aprovado(a) ☐ [] Aprovado (a) com reformulações¹ ☐ [] Reprovado (a)

Nada mais a tratar, foi lavrada a presente ata que, após lida e aprovada, foi assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA

Reconhecida pela Portaria ME nº 83/87 D.O.U. 16/02/87
Recredenciada pela Portaria MEC nº 413 D.O.U. 27/03/17
Mantida pela Associação Prudentina de Educação e Cultura - A.P.E.C.

Campos I Rua José Benigno, 708 - Cidade Universitária - CEP 18050-828 - Presidente Prudente-SP - Tel: 18 3228 1808 | Campos II Rodovia Ruyton Tanzi, KM 5/2 - Bairro Linópolis - CEP 19067-175 - Presidente Prudente-SP - Tel: 18 3228 2908
Campos JdI - Avenida Antonio de Almeida Pacheco, 2945 - 2ª Zona Industrial - JdI-SP - Tel: 14 3624 1108 | Campos Guarujá Rua Alberto Pedro, 75 | Condomínio Guarujá Central Park - Boreado - CEP 11445-225 - Guarujá-SP - Tel: 13 3386 3002

Central de Assinaturas Eletrônicas

Sobre o documento

Assunto: Documento eletrônico

Status do documento: Concluído

Data de criação do documento: 24/02/2025 17:58

Fuso horário: (UTC-03:00) Brasília

Número de assinaturas: 3

Solicitante: LUCIANA APARECIDA POLIDO BRAMBILLA (#6048985)

Signatários do documento

ADEMIR HENRIQUE MANFRE (PROFESSOR)

ademirmanfre@yahoo.com.br

Recebido em 24/02/2025 17:58

Assinado em 24/02/2025 18:21

Assinatura Interna UNOESTE

Usando endereço IP: 131.100.68.133

ID da assinatura: 4469142

ELSA MIDORI SHIMAZAKI (FUNCIONÁRIO)

elsa@unoeste.br

Recebido em 24/02/2025 17:58

Assinado em 25/02/2025 11:54

Assinatura Interna UNOESTE

Usando endereço IP: 2001:1284:f514:d25f:6d87:cae0:8a00:8fbc

ID da assinatura: 4469143

ELIANE PAGANINI DA SILVA (SIGNATÁRIO EXTERNO)

eliane.paganini@unespar.edu.br

Recebido em 24/02/2025 17:58

Assinado em 25/02/2025 10:55

Assinatura Interna UNOESTE

Usando endereço IP: 189.85.154.7

ID da assinatura: 4469144

URL do documento: <https://www.unoeste.br/ca/ce58dd88>

Assinatura digital do documento: 869b1696480b86ce551df42f24da61026d18d21758b336dd53559990c6fba567

UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

Mantida pela Associação Prudentina de Educação e Cultura - APEC

Utilize o QRCode abaixo para conferir a autenticidade deste documento:



AGRADECIMENTOS

Em minhas pesquisas, li de um escritor (citado em meu trabalho) que agradecer não é tarefa fácil quando se tem tanto e tantos a agradecer. A princípio, discordei até começar a escrever meus próprios agradecimentos e perceber o medo de esquecer alguém. De fato, há muitas pessoas a quem sou imensamente grata, e espero não deixar ninguém de fora!

Começo agradecendo à dona Nair, a quem tenho orgulho de chamar de mãe. Mulher linda, inteligente, culta e sensível que, no auge dos seus 90 anos, mantém a lucidez de outrora, assim como seu senso de justiça e de criticidade política e social.

Agradeço ao amor da minha vida, Eugênio, meu “parceirinho 100%” (parafraseando o poetinha), pelo amor e paciência. A você, todo meu respeito e todo o meu amor.

Aos meus irmãos tão amados — Fátima, Edson e Solange — pelo apoio incondicional desde sempre, por me incentivarem a seguir em frente e não me permitir que desistisse.

À Sandra, minha irmãzinha, que tanto me ajudou com as correções e organização textual. Amo-te imensamente.

À Niara, minha sobrinha linda, um agradecimento especial pela ajuda nas traduções. Seu inglês impecável me deixa embevecida.

Aos meus enteados Thaís, Guilherme e Matheus, ao meu genro Ricardo, às minhas noras Thalita e Mariana e aos meus netos Lucca, Maitê e Isadora, obrigada por compreenderem minha ausência em tantos momentos e pela escassez de almoços de domingo em nossa casa.

Aos “amigos do sarau” que, com suas cantorias, tornam meus dias e noites mais encantadores. Vocês nunca largaram minha mão e me fizeram entender que há espaço para tudo em minha vida: amigos, amores, cantigas e pesquisas.

Às amigas Flávia e Lucinei, companheiras de trabalho, de mestrado, de congressos e de escritas. Seguimos juntas meninas, e vencemos!

À banca examinadora, representada pela Profa. Dra. Eliane Paganini e Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki, agradeço pelas valiosas correções e contribuições que tanto enriqueceram este trabalho.

À Secretaria de Educação (Seduc) de Presidente Prudente, minha gratidão por autorizar o desenvolvimento desta pesquisa em duas de suas escolas.

Às equipes gestoras das Escolas Municipais Profa. Carmen Pereira Delfim e Pioneira Ludovica Ligabo Rodrigues, obrigada pelo apoio e pelo acesso aos documentos que embasaram este estudo.

Aos professores que aceitaram fazer parte da pesquisa, sem a contribuição de vocês, nada disso seria possível.

Ao meu querido mestre e orientador, Prof. Dr. Ademir Henrique Manfré. Obrigada, professor, pela dedicação ilimitada, pelo cuidado com meu texto, pela seriedade e pontualidade, por sua inteligência e cultura, e pela paciência em me ensinar a ser uma pesquisadora. Como já lhe disse, os caminhos trilhados pelo pesquisador são, por vezes, solitários, mas infinitamente encantadores. Quero seguir trilhando esses caminhos e, se possível, ter o privilégio de tê-lo ao meu lado, orientando meus passos. Minha gratidão!

De fato, agradecer não é tarefa fácil, mas é imensamente gratificante. E, ao dar por concluída esta etapa, agradeço a Deus por colocar em minha vida tantas pessoas a quem agradecer.

RESUMO

(RE) pensando as necessidades formativas continuadas de docentes no contexto da inclusão escolar nos anos iniciais do ensino fundamental

Esta dissertação, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) e vinculada à Linha de Pesquisa em Políticas Públicas em Educação, Processos Formativos e Diversidade teve como objetivo geral investigar as necessidades formativas continuadas dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da inclusão escolar. A pesquisa, com abordagem metodológica qualitativa, combinou questionários semiestruturados e análise documental com o intuito de compreender as demandas formativas dos professores que atendem estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial em salas de aula comuns. Fundamentada na perspectiva dialética e marxista, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) entende o conhecimento como um produto histórico e social que deve ser ensinado de forma sistemática para contribuir com a formação de indivíduos críticos e transformadores da sociedade. Sob essa égide, a pesquisa identificou as principais concepções de inclusão presentes na prática educativa e mapeou, significativamente, as necessidades formativas contínuas dos professores. A análise documental teve como escopo o Projeto Político-Pedagógico, a Lei Brasileira de Inclusão e o Plano Municipal de Educação possibilitando a visão aprofundada de como essas orientações impactam a prática docente. Os resultados indicam que, apesar dos avanços na legislação inclusiva, ainda há muito o que se pensar, a refletir, a transformar a respeito formação continuada dos professores, especialmente no desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas e na compreensão crítica das necessidades dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial. A pesquisa conclui que a formação continuada precisa ultrapassar a atualização técnica, promovendo práticas reflexivas e críticas que permitam aos docentes não apenas garantir o acesso e a permanência dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, mas também favorecer o desenvolvimento integral e a autonomia no processo de ensino e de aprendizagem. Ressalta-se, assim, a importância da formação continuada que não só apoie a inclusão, mas também contribua para a construção de práticas educativas mais equitativas e transformadoras.

Palavras-chave: educação especial; formação continuada; inclusão escolar; pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

(RE) thinking the continuing training needs of teachers in the context of school inclusion in the early years of elementary education

This dissertation, developed within the scope of the Graduate Program in Education (PPGE) at the University of Western São Paulo (UNOESTE) and linked to the Research Line on Public Policies in Education, Training Processes, and Diversity, aimed to investigate the continuous training needs of teachers in the early years of Elementary Education within the context of school inclusion. The study, based on a qualitative methodological approach, combined semi-structured questionnaires and documentary analysis to understand the training demands of teachers who work with students eligible for Special Education services in regular classrooms. Grounded in the dialectical and Marxist perspective, Historical-Critical Pedagogy (HCP) views knowledge as a historical and social product that must be systematically taught to contribute to the formation of critical individuals capable of transforming society. Under this framework, the research identified the main conceptions of inclusion present in educational practice and significantly mapped the continuous training needs of teachers. The documentary analysis focused on the Political-Pedagogical Project, the Brazilian Inclusion Law, and the Municipal Education Plan, providing an in-depth understanding of how these guidelines impact teaching practices. The results indicate that, despite advances in inclusive legislation, much remains to be considered, reflected upon, and transformed regarding teachers' continuing education, especially in developing adapted pedagogical strategies and critically understanding the needs of students eligible for Special Education services. The research concludes that continuing education must go beyond technical updates, fostering reflective and critical practices that enable teachers not only to ensure access and retention of students eligible for Special Education services but also to promote their holistic development and autonomy in the teaching and learning process. Thus, it highlights the importance of continuing education that not only supports inclusion but also contributes to building more equitable and transformative educational practices.

Keywords: special education; continuing training; school inclusion; historical-critical pedagogy.

LISTA DE SIGLAS

AEE -	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD -	Altas Habilidades e Superdotação
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CAA -	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CDPD -	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEB -	Câmara de Educação Básica
CIEE -	Centro de Integração Empresa-Escola
CME -	Conselho Municipal de Educação
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CNS -	Conselho Nacional de Saúde
CP -	Conselho Pleno
DA -	Deficiência Auditiva
DF -	Deficiência Física
DMU -	Deficiências Múltiplas
DV -	Deficiência Visual
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
EPAAEE -	Estudante Público-Alvo da Educação Especial
FATEC -	Faculdade de Tecnologia de São Paulo
FUNDEB -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HA -	Hora Atividade
HTP -	Hora de Trabalho Pedagógico
HTPC -	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBi -	Lei Brasileira de Inclusão
MEC -	Ministério da Educação
OEA -	Organização dos Estados Americanos
ONU -	Organização das Nações Unidas
OP -	Orientador(a) Pedagógico(a)

PAPE -	Programa de Apoio Pedagógico Especializado
PEI -	Plano de Ensino Individualizado
PHC -	Pedagogia Histórico-Crítica
PME -	Plano Municipal de Educação
PNE -	Plano Nacional de Educação
PNAD -	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNEEPEI -	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE -	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP -	Projeto Político-Pedagógico
SED -	Secretaria Escolar Digital
SEDUC -	Secretaria de Educação e Cultura de Presidente Prudente
SESAU -	Secretaria Municipal de Saúde
SISGEPP -	Sistema de Gerenciamento Escolar de Presidente Prudente
SRM -	Sala de Recursos Multifuncionais
TA -	Tecnologia Assistiva
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH -	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TDI -	Transtorno do Desenvolvimento Intelectual
TEA -	Transtorno do Espectro Autista
TGD -	Transtorno Global do Desenvolvimento
TOD -	Transtorno Opositor Desafiador
T21 -	Trissomia 21
UNESCO -	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)
UNESP -	Universidade Estadual Paulista
UNICEF -	United Nations International Children's Emergency Fund (Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Percepções de docentes sobre o conceito de escola	
	Inclusiva	34
Quadro 2 -	Elementos essenciais para promover a inclusão escolar	
	segundo os docentes	36
Quadro 3 -	Desafios enfrentados por docentes no contexto da	
	Inclusão escolar	47
Quadro 4 -	Percepções dos docentes sobre o impacto das	
	formações continuadas	56
Quadro 5 -	Formações oferecidas pela SEDUC aos profissionais da	
	educação durante o ano de 2023.....	63
Quadro 6 -	Fragilidades e potencialidades observadas pelos organizadores	
	do PPP das escolas A e B no que se refere à educação	
	inclusiva	76
Quadro 7 -	Plano de ação da educação inclusiva da escola A	80
Quadro 8 -	Plano de ação da educação inclusiva da escola B	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Temáticas prioritárias para formação continuada em educação especial	54
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Elementos essenciais para promover a inclusão escolar segundo os docentes.....	37
Gráfico 2 -	Faixa etária	46
Gráfico 3 -	Anos de atuação nos anos iniciais do ensino fundamental.....	46
Gráfico 4 -	Frequência das formações continuadas em serviço	59

SUMÁRIO

	SEÇÃO I	15
1	INTRODUÇÃO	15
	SEÇÃO II	18
2	METODOLOGIA	18
2.1	Abordagem e tipo de pesquisa	18
2.2	Contexto da pesquisa e documentos analisados	18
2.3	Procedimentos de coleta de dados	18
2.4	Descrição do contexto escolar	19
2.5	Participantes	19
2.6	Análise de dados	19
2.7	Aspectos éticos	20
	SEÇÃO III	21
3	FORMAÇÃO DOCENTE PARA O SÉCULO 21: OS DESAFIOS DE APRENDER E ENSINAR DIANTE DA DIVERSIDADE	21
3.1	Marcos legais e a inclusão das pessoas com deficiência: uma jornada histórica	21
3.2	Lei Brasileira de Inclusão: avanços e desafios na garantia de direitos para pessoas com deficiência	26
3.3	Desconstruindo o mito do ‘Aluno de Inclusão’: a necessidade de uma perspectiva ampliada e multidimensional	32
3.4	Entre teoria e prática: reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores para uma escola inclusiva	36
	SEÇÃO IV	45
4	NECESSIDADES FORMATIVAS DOS DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	45
4.1	Perfil dos participantes	45
4.2	Análise documental sobre formação continuada e inclusão escolar no município investigado	60
4.2.1	Diretrizes e metas do plano municipal de educação para a inclusão escolar	60
4.2.2	Projeto Político Pedagógico: estratégia importante na consolidação de uma educação inclusiva	68
	SEÇÃO V	86
5	A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA COM ÊNFASE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CONTEXTOS ESCOLARES INCLUSIVOS	86
5.1	A PHC nos processos formativos inclusivos	88
	SEÇÃO VI	93
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS	95
	APÊNDICES	104
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	105
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	108

SEÇÃO I

1 INTRODUÇÃO

Como professora de Educação Especial, foi observado, durante visitas às salas de aula comuns frequentadas por Estudantes Públicos-Alvo da Educação Especial (EPAEEs)¹, desafios expressivos enfrentados pelos docentes no desenvolvimento e no planejamento de estratégias e recursos que assegurem a inclusão desses alunos no ambiente escolar. Esses desafios englobam tanto o acesso ao currículo como a apropriação dos conteúdos propostos para a turma, destacando a necessidade de práticas pedagógicas que acolham a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem.

É importante reconhecer que essas dificuldades não se limitam aos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, mas se estendem a todos os estudantes que apresentam formas singulares de aprender. Visto que somos seres historicamente constituídos por experiências sociais, emocionais, políticas, culturais e religiosas, entre outras, a aprendizagem é diversa e variada. Essas observações despertaram o interesse em refletir sobre as necessidades formativas dos docentes no contexto da inclusão escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, propondo a revisão crítica das concepções de inclusão que norteiam os processos formativos oferecidos e investigando as principais demandas de formação continuada desses profissionais.

Com base nesse cenário, a pesquisa busca responder à seguinte questão: Quais as necessidades formativas continuadas dos docentes no contexto da inclusão escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental diante do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial?

Na tentativa de responder essa indagação, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar e refletir sobre as demandas de formação continuada dos docentes, considerando a inclusão escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, propõe-se a:

- Investigar as concepções de inclusão escolar que orientam a formação

¹A partir deste ponto, adotaremos a terminologia "estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial" conforme estabelecido pela Política de Educação Especial do Estado de São Paulo (2021), substituindo a expressão "Estudantes Públicos-Alvo da Educação Especial (EPAEEs)"

continuada dos docentes.

- Analisar as necessidades formativas dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental com foco na Educação Especial para os estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial numa perspectiva inclusiva.
- Discutir a importância da formação continuada, com ênfase na Educação Especial, para a consolidação de práticas inclusivas nos contextos escolares.

Utilizamos a Pedagogia Histórico-Crítica como base teórica e analítica para a nossa pesquisa por entendermos que essa abordagem compreende a educação como processo integral voltado à formação crítica e emancipadora dos sujeitos. Fundamentada na perspectiva dialética e marxista, a PHC entende o conhecimento como produto histórico e social que pode ser ensinado de forma sistemática para contribuir com a formação de indivíduos críticos e transformadores da sociedade.

O objetivo central da PHC é promover a educação que não apenas transmita conteúdos, mas que permita aos estudantes compreenderem as condições de sua realidade social e desenvolverem a capacidade de atuar sobre ela de maneira crítica. A PHC critica as abordagens pedagógicas que negligenciam a importância do conhecimento sistematizado e defende que a escola tem papel fundamental na democratização do saber. Ao colocar o desenvolvimento humano integral no centro de sua proposta, a PHC visa a construção de uma sociedade mais justa e igualitária em que a educação cumpre seu papel social de transformar a realidade e promover a inclusão.

Essa perspectiva torna a PHC particularmente relevante à formação continuada de professores no contexto da educação inclusiva. Ao buscar compreender e atender às especificidades dos estudantes, incluindo aqueles com necessidades educacionais específicas, a PHC oferece bases teóricas sólidas para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras da realidade, alinhadas ao ideal de uma educação que respeite e valorize a diversidade de modos de aprender e viver.

Diante das reflexões abordadas na introdução, apresentamos a organização deste trabalho com a expectativa de contribuir para futuras pesquisas sobre o tema da formação docente no contexto da educação inclusiva. Esta dissertação está organizada em seis seções principais.

Na **Seção 1**, encontra-se esta introdução, que contextualiza os desafios e objetivos da pesquisa, além de justificar a relevância da escolha teórica da Pedagogia

Histórico-Crítica (PHC).

A **Seção 2** descreve a metodologia da pesquisa explicando a abordagem adotada, o contexto em que se desenvolveu o estudo, os documentos analisados, os participantes e os procedimentos de coleta e análise de dados. Nessa seção, também discutimos os aspectos éticos que nortearam a condução do trabalho.

Na **Seção 3**, exploramos as perspectivas da formação docente para o século XXI com foco em como ensinar na e para a diversidade e assegurar o acesso universal ao conhecimento. Abordamos os marcos legais que sustentam os direitos das pessoas com deficiência, discutimos as concepções de inclusão presentes nos contextos escolares estudados e destacamos a importância das formações inicial e continuada para a inclusão efetiva.

A **Seção 4** se dedica aos desafios enfrentados pelos professores frente à diversidade nas salas de aula. Nessa parte, apresentamos a análise crítica dos documentos centrais à pesquisa, como o Plano Municipal de Educação (PME) e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas participantes com o intuito de identificar como esses documentos orientam ou limitam as práticas inclusivas.

Na **Seção 5** apresentamos a análise da Pedagogia Histórico-Crítica e sua importância para a formação continuada que fomente a criticidade e a autonomia dos educadores. Defendemos que essa abordagem oferece bases sólidas para o desenvolvimento de práticas educativas transformadoras e inclusivas.

Encerramos com a **Seção 6** onde, nas considerações finais, revisitamos os principais pontos abordados ao longo da pesquisa destacando as principais ideias que guiaram o trabalho. Concluímos com a certeza da inconclusão, reconhecendo a necessidade de aprofundamento e continuidade da investigação e o desejo de que novas pesquisas e desafios possam ampliar as contribuições no campo da educação inclusiva.

SEÇÃO II

2 METODOLOGIA

2.1 Abordagem e tipo de pesquisa

A presente pesquisa utilizou a abordagem qualitativa que, segundo Andrade (2010), foca no estudo aprofundado de fenômenos e fatos humanos, utilizando o ambiente natural como principal fonte de coleta de dados. Nessa abordagem, o pesquisador atua como instrumento-chave interpretando as informações coletadas com sensibilidade ao contexto.

2.2 Contexto da pesquisa e documentos analisados

Para compreender as práticas de formação continuada em escolas que atendem estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, utilizamos a pesquisa documental examinando documentos oficiais que fundamentam essas práticas. Foram analisados os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas pesquisadas, aqui referidas como Escola “A” e Escola “B”, bem como o Plano Municipal de Educação (PME) do município onde essas escolas estão localizadas.

2.3 Procedimentos de coleta de dados

A fim de investigar as percepções dos profissionais sobre formação continuada na perspectiva inclusiva, foram aplicados questionários semiestruturados via *Google Forms* devido à praticidade e ao anonimato que proporciona. O questionário, composto por perguntas abertas e fechadas (treze ao todo), abordou temas como concepções de formação continuada inclusiva e as necessidades formativas dos professores para incluir estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial. A aplicação foi feita remotamente permitindo que os participantes respondessem no tempo e local mais convenientes, preservando suas identidades e eliminando possíveis interferências durante a análise.

2.4 Descrição do contexto escolar

As Escolas “A” e “B”, ambas situadas em áreas periféricas do município de Presidente Prudente-SP, apresentam realidades socioeconômicas similares. As comunidades escolares são formadas por famílias de baixa renda, muitas das quais dependem de programas de assistência social, principalmente de transferência de renda. Na Escola “A”, predominam alunos cujas famílias seguem a religião evangélica. A Escola “B”, por sua vez, enfrenta desafios adicionais, como a convivência com problemas sociais, incluindo desemprego, alcoolismo, uso de drogas e encarceramento de pais. Essas informações foram extraídas de documentos oficiais das escolas.

Na Escola “A”, há 424 alunos matriculados, sendo que 32 desses são público-alvo da Educação Especial: 50% Transtorno do Espectro Autista (TEA), 21,88% Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI), 9,38% Deficientes Físicos (DF) e Deficientes Visuais (DV), e 3,13% Deficiências Múltiplas (DMU). A Escola “B” atende 317 alunos, incluindo alunos com TEA (3%), Trissomia 21 (T21) (1%), TDI (1%), DF (1%), DV (1%), e Deficiência Auditiva (DA) (1%).

2.5 Participantes

Foram convidados 20 professores para participar do estudo, sendo 12 da Escola “A” e 8 da Escola “B”. Esses professores atendem estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial em suas salas de aula, o que os tornam capazes de oferecer *insights* sobre as demandas da inclusão escolar. A maioria dos participantes possui mais de 11 anos de experiência nos primeiros anos do ensino fundamental (40%), enquanto 40% atuam entre 6 e 10 anos, e 20% têm entre 2 e 5 anos de experiência. A faixa etária dos professores varia, com 60% tendo mais de 41 anos, 35% entre 36 e 40 anos, e 5% entre 26 e 31 anos.

2.6 Análise de dados

Os dados foram analisados por meio da análise qualitativa de conteúdo onde as respostas foram organizadas em categorias temáticas, a saber: formação continuada, escola inclusiva, educação especial e prática inclusiva. A análise qualitativa permitiu interpretações aprofundadas das percepções dos professores sobre suas

necessidades formativas ajudando a alcançar os objetivos do estudo.

A análise interpretativa também foi orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) escolhida como referencial teórico por sua visão da educação como prática social historicamente construída. Essa abordagem, focada na práxis e na transformação da realidade, proporcionou o suporte analítico necessário para entender as práticas inclusivas nas escolas estudadas.

2.7 Aspectos éticos

Em conformidade com a Resolução CNS nº 466/2012, todos os professores participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando o cumprimento das normas éticas de pesquisas com seres humanos. O projeto foi aprovado pela Plataforma Brasil, sendo considerado relevante para a área, conforme Parecer nº 6.695.489, de 11 de março de 2024.

SEÇÃO III

3 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O SÉCULO 21: OS DESAFIOS DE APRENDER E DE ENSINAR DIANTE DA DIVERSIDADE

Nesta seção, exploramos o complexo do cenário da formação docente no século 21 com foco nos desafios de ensinar em contextos caracterizados pela diversidade. Iniciamos a reflexão a partir da análise de alguns marcos legais que legislaram sobre a inclusão das pessoas com deficiência ao longo da história, seguindo para um exame crítico da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) em que destacamos avanços, bem como obstáculos ainda enfrentados na garantia dos direitos inclusivos. Além disso, analisamos a ideia de inclusão nos documentos educacionais pesquisados e os desafios relacionados ao aprendizado e ao ensino nesse universo diversificado.

3.1 Marcos Legais e a Inclusão das Pessoas com Deficiência: uma jornada histórica

A trajetória histórica de inclusão das pessoas com deficiência nos contextos político, social, cultural e educacional é marcada por lutas e reivindicações de diversos grupos e movimentos sociais que propuseram mudanças na legislação e políticas públicas visando garantir direitos para pessoas com deficiência e outros grupos marginalizados. Esse processo evoluiu a partir da publicação de vários documentos internacionais ao longo do século 20 e início do século 21. Dentre eles, destacam-se:

- **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (ONU, 1948): Como um dos documentos fundadores dos direitos humanos, a Declaração Universal estabeleceu princípios de igualdade e não discriminação, que foram incorporados à Constituição Federal de 1988. Este documento estabeleceu no seu primeiro artigo: "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos";
- **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes** (ONU, 1975): marco para as políticas públicas de inclusão;
- **Carta para os Anos 80** (1981): elaborada no contexto do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência e proclamada pela ONU, marcando o esforço

global para reconhecer os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência (Brasil, 1981);

- **Declaração de Jomtien** (1990): adotada durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, sendo marco importante na história da educação global (UNESCO, 1990);
- **Declaração de Salamanca** (1994): adotada durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial em Salamanca, Espanha, promovendo a educação inclusiva em todo o mundo (UNESCO, 1994). Essa diretriz ajudou a moldar políticas educacionais inclusivas no Brasil, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008). A influência foi no sentido de priorizar a inclusão de estudantes com deficiência em escolas regulares, promovendo o acesso ao currículo comum com suporte necessário;
- **Declaração da Guatemala** (1999): também conhecida como "Declaração das Américas sobre os Direitos e a Dignidade das Pessoas com Deficiência", adotada durante a Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA), em 1999 (OEA, 1999);
- **Declaração de Nova Iorque** (2007): mencionada no contexto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) da ONU e ratificada pelo Brasil com *status* de emenda constitucional (ONU, 2007). Ela estabelece um marco jurídico e político para a inclusão, assegurando direitos como educação inclusiva, acessibilidade, saúde, trabalho e participação na vida cultural e política. A influência da CDPD é evidente na formulação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Lei 13.146/2015), que incorpora os princípios de dignidade, autonomia, igualdade de oportunidades e acessibilidade.
- **Declaração Mundial de Incheon para a Educação** (Brasil, 2015): adotada durante o Fórum Mundial de Educação realizado em Incheon, Coreia do Sul, definindo o compromisso global com a educação inclusiva e de qualidade até 2030. Focada na educação inclusiva, equitativa e de qualidade, essa declaração influenciou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que estabelece metas específicas para ampliar a escolarização e a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro.

O Brasil, como signatário dessas declarações e convenções internacionais,

assumiu o compromisso e a responsabilidade de implementar políticas públicas que garantam a igualdade de oportunidades, a inclusão social e o respeito aos direitos humanos em consonância com os padrões globais. Nesse sentido, o Estado brasileiro tem adotado leis e políticas públicas para garantir a inclusão e os direitos das pessoas com deficiência. Essas medidas abrangem diversos aspectos, como educação, saúde, trabalho, acessibilidade e participação social. Dentre elas, destacam-se:

- **Constituição Federal de 1988:** Incorporou os princípios de igualdade e proteção aos direitos das pessoas com deficiência, garantindo acesso a serviços de saúde, educação e trabalho em condições de igualdade, entre outros. No Artigo 5º estabeleceu que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. O Artigo 23 determina a competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios de cuidar da saúde e assistência pública, proteção e garantia das pessoas com deficiência. O Artigo 37 prevê a reserva de percentual de cargos e empregos públicos para pessoas com deficiência. No âmbito educacional, o Artigo 205 destaca a educação como direito fundamental e responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade e enfatiza a necessidade de abordagens educacionais que promovam o desenvolvimento integral das pessoas, capacitando-as para serem cidadãs ativas e qualificadas para o mundo do trabalho. O Artigo 208 reafirma o compromisso do Estado com a educação inclusiva, garantindo atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).
- **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):** instituído pela Lei nº 8.069, de 1990, que, no Artigo 55, reforça a obrigação dos pais ou responsáveis de matricular seus filhos na rede regular de ensino (Brasil, 1990).
- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)** - Lei nº 9.394/1996, que garante a educação inclusiva em todos os níveis de ensino e estabelece que o ensino deve ser adaptado para atender às necessidades dos estudantes com deficiência (Brasil, 1996).
- **Decreto nº 3.298/1999**, que define a Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidades educacionais especiais, entre eles pessoas com deficiência. O decreto também regulamenta a Política Nacional para a

Integração da Pessoa com Deficiência, estabelecendo diretrizes para a inclusão social e a promoção de direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 1999).

- **Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001**, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, promovendo a educação inclusiva no Brasil ao determinar que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes e adaptarem-se para atender às necessidades educacionais especiais. No entanto, a permissão para que o Atendimento Educacional Especializado substituísse o ensino regular em alguns casos indicou que ainda havia desafios a serem superados para garantir a inclusão e evitar qualquer forma de segregação. Esta resolução marcou o compromisso com a valorização da diversidade e a igualdade de oportunidades, mas também destacou a necessidade contínua de vigilância e melhorias nas políticas educacionais para atingir plenamente esses objetivos (Brasil, 2001).
- **Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008)**: lançada pelo Ministério da Educação (MEC), consolidando os princípios e diretrizes para a educação inclusiva no país. Ela revisitou os marcos históricos e normativos da Educação Especial destacando a evolução das legislações e práticas voltadas para a inclusão de alunos com necessidades especiais, utilizou dados do Censo Escolar MEC/INEP para apresentar diagnósticos detalhados da situação da Educação Especial no país, definindo os estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial e estabelecendo diretrizes para a efetivação da inclusão escolar. A política também estabeleceu o Atendimento Educacional Especializado como serviço essencial para complementar e/ou suplementar a educação desses alunos, garantindo que suas necessidades específicas sejam atendidas de maneira adequada e inclusiva (Brasil, 2008).
- **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)**: também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, entrou em vigor com a Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Esta lei garante direitos para promover a inclusão e a igualdade das pessoas com deficiência consolidando legislações e reafirmando direitos fundamentais em áreas como saúde, educação, trabalho e acessibilidade (Brasil, 2015).

As leis e políticas sobre a inclusão das pessoas com deficiência no Brasil

representam avanços importantes em termos de direitos humanos e igualdade de oportunidades. No entanto, a análise crítica dessas normas revela que, embora sejam fundamentais, elas, por si só, não garantem a inclusão efetiva nas práticas educacionais.

Um dos problemas observados é o acesso ao currículo. Embora os estudantes estejam fisicamente inseridos nas salas de aula, muitos deles permanecem excluídos dos conteúdos acadêmicos. Fonseca *et al.* (2020) argumentam que o currículo precisa fundamentar as práticas pedagógicas integrando-se à realidade dos alunos e sendo acessível a todos, pois é nesse momento que a escola desempenha seu papel essencial na formação e inclusão dos estudantes.

A inclusão necessita garantir que todos os alunos participem plenamente do processo educacional, o que implica adaptar materiais e métodos pedagógicos para atender às suas necessidades específicas. Dessa maneira, Fonseca *et al.* (2020) consideram a escola um ambiente dedicado à promoção e aquisição de aprendizagens, tendo, portanto, a responsabilidade de desenvolver estratégias que assegurem a efetivação do direito à educação dos alunos.

Silva e Padilha (2024) questionam a concepção de inclusão baseada na "filantropia" ou em uma ação "piedosa", argumentando que essa abordagem é superficial e não atende às necessidades reais dos alunos. Segundo os autores, a filantropia mascara a omissão do Estado que, ao transferir para a sociedade as responsabilidades da educação, inverte a lógica de que a educação deve ser direito de todos e dever do Estado. Quando o Estado não cumpre sua função de garantir o acesso equitativo à educação de qualidade, coloca-se nas mãos da sociedade a responsabilidade de incluir, muitas vezes sem os recursos adequados.

Ainda que as leis e as políticas de inclusão no Brasil sejam fundamentais, sua implementação precisa ser acompanhada de mudanças estruturais nas práticas educacionais. Sem isso, corremos o risco de perpetuar uma inclusão apenas formal, em que os estudantes com deficiência estão presentes nas escolas, mas continuam excluídos dos processos que realmente importam: o acesso ao conhecimento e a participação plena na sociedade.

Embora haja tanto a conquistar para que a inclusão seja efetiva, é possível observar que o Estado brasileiro vem buscando, ao longo dos anos, atender às convenções e resoluções mundiais que enfatizam a necessidade de políticas públicas que garantam direitos a todos os cidadãos.

Com esse propósito, foi instituído o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011) que regulamentou a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). O Decreto reafirmou o compromisso da União em fornecer suporte técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino do Distrito Federal, estados e municípios para garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A partir dessa medida, os (as) estudantes atendidos tanto em classes regulares do ensino comum, quanto no AEE, passaram a ser contabilizados duplamente no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), assegurando um custo mínimo por aluno e garantindo padrão básico de qualidade educacional, em conformidade com a CF (1988) e a LDBEN (1996) (Souza *et al.*, 2020).

Além disso, os recursos previstos na meta 4 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) também foram direcionados às instituições privadas para a oferta de AEE em caráter substitutivo ao ensino regular, medida que continua gerando debates (Souza *et al.*, 2020).

Por fim, um marco no fortalecimento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência foi a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), tema fundamental abordado na próxima subseção.

3.2 Lei Brasileira de inclusão: avanços e desafios na garantia de direitos para pessoas com deficiência

Segundo dados divulgados em julho de 2023 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2022, o Brasil possui cerca de 18,9 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, o que corresponde a 8,9% da população total do país. A pesquisa, encomendada pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, adotou um modelo funcional na avaliação das deficiências, destacando as dificuldades práticas enfrentadas no dia a dia. Entre essas dificuldades estão:

- **Andar ou subir degraus:** 3,4% das pessoas têm dificuldade.
- **Enxergar:** 3,1% têm dificuldade, mesmo usando óculos ou lentes de contato.
- **Aprender, lembrar ou concentrar-se:** 2,6% têm dificuldade.
- **Levantar objetos pesados:** 2,3% têm dificuldade em levantar uma garrafa com dois litros de água.

- **Pegar objetos pequenos ou abrir/fechar recipientes:** 1,4% têm dificuldade.
- **Ouvir:** 1,2% têm dificuldade, mesmo usando aparelhos auditivos.
- **Realizar cuidados pessoais:** 1,2% têm dificuldade.
- **Comunicação:** 1,1% têm dificuldade em compreender e ser compreendido (Brasil, 2022).

A LBI, considerada o documento mais completo sobre os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, foi proposta como Estatuto da Pessoa com Deficiência, sendo sancionada em julho de 2015, entrando em vigor em janeiro de 2016. Baseada na Constituição Federal do Brasil, especialmente nos Artigos 205 e 208, e inspirada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2007), essa lei inclui muitos dos pleitos apresentados por diversas instâncias políticas e civis ao longo de 15 anos de tramitação no Congresso. Com mais de 120 artigos, a LBI normatiza recursos e meios para garantir o acesso das pessoas com deficiência à saúde, educação, moradia, cultura e trabalho, além de alterar e revogar algumas leis e decretos existentes, responsabilizando o Estado, a família, a comunidade escolar e a sociedade pela garantia do direito à educação.

Avanço importante trazido pela LBI é a mudança no conceito de deficiência. A lei adota um conceito mais inclusivo que considera a deficiência como interação entre impedimentos de longo prazo (físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais) e as barreiras sociais e ambientais:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Esse conceito é retirado *ipsis litteris* da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008) que vê a deficiência como conceito em evolução resultante da interação entre pessoas e barreiras sociais e ambientais. Dessa maneira, a LBI representa mudanças do modelo médico, que vê a deficiência como condição biológica inerente ao indivíduo, para o modelo social, que enfoca a relação entre o indivíduo e seu ambiente, reconhecendo que são as barreiras arquitetônicas e atitudinais que limitam a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade. O Estatuto da Pessoa com Deficiência busca remover essas barreiras para

promover a inclusão e a igualdade de oportunidades.

O direito à educação é defendido e definido nos artigos 27 a 30 da LBI. O artigo 27 enfatiza que a educação inclusiva necessita ser contínua e abrangente, focando no desenvolvimento pleno das habilidades individuais de cada pessoa com deficiência, respeitando suas características individuais, interesses e necessidades específicas:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo **desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem** (Brasil, 2015, grifos nossos).

De acordo com o texto “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Comentada” (Santos, 2016), o artigo 27 vincula a aprendizagem às características físicas, sensoriais e intelectuais, além das habilidades, interesses e necessidades de aprendizagem, distanciando-se dos princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD). A crítica é que essa abordagem pode parecer condicionar a aprendizagem apenas a essas características, ao invés de considerar a interação sociocultural completa da pessoa, conforme enfatiza a CDPD.

O Parágrafo Único do artigo 27 reforça a responsabilidade compartilhada entre governo, família, escola e sociedade em proporcionar uma educação segura e de qualidade, livre de qualquer tipo de abuso ou discriminação.

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência, protegendo-as de qualquer forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015).

Esse parágrafo deriva do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) cujo art. 18 estabelece que é dever de todos proteger a dignidade das crianças e adolescentes contra qualquer forma de tratamento desumano ou degradante. A LBI amplia essa proteção especificamente para pessoas com deficiência, incluindo uma gama mais ampla de responsáveis.

É fundamental ressaltar o preceito constitucional reiterado pelo ECA e fazer da LBI um instrumento eficaz de luta pela efetividade do direito da pessoa com deficiência à educação inclusiva sem contanto, parecer que frequentar ambientes comuns poderia significar ameaça por si só, carecendo de garantias antecipadas e específicas (Santos, 2016, p. 66).

Santos (2016) aponta críticas importantes ao parágrafo único do Art. 27 da LBI sugerindo que ele pode implicar, de forma equivocada, que a presença de pessoas com deficiência em ambientes comuns seja vista como ameaça que necessite de

garantias especiais de segurança. Segundo Santos (2016), essa redação pode reforçar visões segregacionistas ao invés de promover a inclusão genuína, pois insinua que esses indivíduos representam riscos ao convívio. Em concordância com esse posicionamento, faz-se mister que a inclusão aconteça de forma integrada sem a necessidade de garantir a segurança como se a presença dessas pessoas em ambientes comuns representasse ameaça inerente. A inclusão necessita ser vista como direito fundamental em que a presença de pessoas com deficiência em todos os espaços sociais seja percebida como parte integrante da diversidade humana.

Conforme descrito na LBI (Santos, 2016, p. 67), o artigo 28 incorpora importantes aspectos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009), da Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (Brasil, 2010) e da Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). O artigo trata das responsabilidades do poder público para assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, promovendo o aprendizado ao longo da vida. Isso inclui a oferta de serviços e recursos de acessibilidade, a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos projetos pedagógicos das escolas, a formação de professores, a realização de pesquisas, a elaboração de planos de atendimento educacional especializado, a organização de recursos e serviços, a disponibilização de professores para o AEE e outros profissionais de apoio, a acessibilidade física às edificações, ambientes e atividades, e a articulação intersetorial das políticas públicas.

A autora chama a atenção para a repetição desnecessária de dispositivos já existentes na Lei nº 9394/1996 (LDBEN) (Brasil, 1996), dentro do artigo 28 da LBI, tais como a participação nas instâncias da comunidade escolar, o desenvolvimento linguístico, cultural, vocacional e profissional e o acesso a atividades físicas e recreativas, uma vez que esses são direitos constitucionais garantidos a todos os cidadãos, com ou sem deficiência.

Com olhar mais atento aos incisos V, VI e X do artigo 28, buscamos dissertar sobre os direitos preconizados em seu arcabouço e os caminhos percorridos e a percorrer para a sua garantia.

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas

pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado (Brasil, 2015).

A LBI propõe a abordagem inclusiva que vai além da mera presença física dos alunos com deficiência nas escolas, enfatizando a necessidade de medidas que promovam seu pleno desenvolvimento acadêmico e social. Assim, a promoção da inclusão destaca-se como princípio fundamental a ser incorporado em todos os estratos do sistema educacional. No entanto, os desafios para tornar as escolas verdadeiramente inclusivas são muitos. Vivemos em uma realidade escolar diversificada onde culturas, etnias, crenças e orientações sexuais se entrelaçam, tornando as questões relacionadas à diversidade e à inclusão cada vez mais urgentes.

Por um lado, deparamo-nos com inúmeras questões e mudanças resultantes dessa transição paradigmática; por outro, enfrentamos antigos problemas educacionais, como a descaracterização da educação imposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), currículos desconectados da realidade dos estudantes, formação docente precária e políticas de desmonte do ensino público, para citar alguns.

Para Libâneo, Tiroli e Santos (2025) a pedagogia das competências, expressa na BNCC, reduz a escola a um espaço de treinamento voltado exclusivamente às demandas do mercado de trabalho. Essa perspectiva resulta em uma ênfase na aferição de resultados, que desvaloriza a formação integral do aluno, na instrumentalização do currículo e no controle do trabalho docente por meio de avaliações padronizadas. Ao tecer críticas a essa pedagogia e ao professor reflexivo, Libâneo argumenta que essas concepções desconsideram a complexidade do trabalho docente e do processo de ensino e de aprendizagem.

Marques e Duarte (2020) abordam a ideia da pedagogia que busca transformar a sociedade e as relações sociais, defendendo a classe trabalhadora e suas necessidades. Precisamos de uma educação que ajude os indivíduos a enfrentar e a superar as desigualdades sociais, em especial a divisão entre as classes sociais. A pedagogia revolucionária não apenas prepara os alunos para o mercado de trabalho ou para se encaixarem nas normas sociais, mas contribui para a mudança social. Essa pedagogia deve ser fundamentada na história e nas produções humanas, ou seja, deve se basear nas experiências e nas lutas históricas dos indivíduos,

buscando criar uma sociedade mais justa. A teoria marxista, que é a base desse pensamento, defende que as mudanças reais na sociedade só acontecem quando há a transformação das condições existentes. Ou seja, a revolução não acontece de maneira abstrata, mas por meio de ações concretas baseadas nas possibilidades e nas forças sociais geradas pelos próprios seres humanos.

Os autores defendem que é essencial refletir sobre as pedagogias existentes e suas implicações para a educação crítica e revolucionária. Além disso, propõem que é necessário avançar na compreensão da pedagogia que esteja comprometida com essa transformação social, entendendo as realidades e as necessidades dos indivíduos e da sociedade em que estão inseridos. Dessa maneira, a educação que reproduza as desigualdades deve ser refutada, pois a educação deve capacitar os indivíduos a questionar e a mudar a estrutura social, proporcionando maior humanização das relações.

Complementando essa ideia, a educação revolucionária necessita ser centrada na transformação das condições existentes e na construção de uma sociedade mais justa. Para isso, o debate sobre as pedagogias contemporâneas é fundamental, especialmente em um contexto educacional que enfrenta desafios como a inclusão. Nesse cenário, é possível perceber que a inclusão exige não apenas adaptações pontuais, mas a transformação na forma como entendemos e praticamos a educação.

Libâneo aponta que, diante da hegemonia neoliberal, a construção da educação emancipatória requer movimentos coletivos de resistência:

[...] num contexto de absoluta hegemonia da educação de resultados, a implementação de um currículo e de uma pedagogia de caráter democrático, humanizante e emancipatório, somente pode consumir-se como ação de resistência dos educadores, em movimentos coletivos, a partir das salas de aula e das escolas (Libâneo, 2025, p. 19).

Diante desse cenário de desafios impostos pelo neoliberalismo e pela luta pela educação humanizadora, a inclusão emerge como campo essencial de reflexão e prática, exigindo profundas transformações nas concepções pedagógicas e curriculares.

A Lei Brasileira de Inclusão reforça a necessidade de transformação educacional ao apontar que o simples acesso ao ambiente escolar não assegura a efetiva apropriação dos conteúdos curriculares pelos alunos com deficiência. Assim, torna-se urgente a reflexão sobre como os professores estão preparados para

enfrentar esses desafios, especialmente em um contexto em que a diversidade se manifesta de múltiplas formas, indo além da deficiência.

Posto isso, passaremos a discutir o conceito de inclusão e educação inclusiva a partir dos diversos autores que embasaram nossos estudos.

3.3 Desconstruindo o mito do ‘Aluno de Inclusão’: a necessidade de uma perspectiva ampliada e multidimensional

Ao falar em inclusão, é preciso a análise crítica do entendimento equivocado desse conceito no senso comum, que muitas vezes é limitado ao ambiente educacional e aplicado exclusivamente aos estudantes com deficiência. É comum nos ambientes escolares ouvirmos termos como “aluno de inclusão”, expressão que restringe a abrangência do conceito.

Nessa perspectiva, a inclusão necessita considerar a identidade, a diferença e a diversidade como aspectos positivos que promovem a solidariedade e a colaboração entre as pessoas. Em ambientes inclusivos, os indivíduos não são passivos, mas atuam de forma ativa, modificando o ambiente ao seu redor e sendo modificados por ele.

A inclusão, portanto, vai além da escola, é uma prática social que necessita estar presente em todos os âmbitos da vida: trabalho, arquitetura, lazer, cultura e, principalmente, na forma como enxergamos a nós mesmos e aos outros. O conceito de inclusão e de escola inclusiva é amplamente discutido por diversos autores, oferecendo perspectivas que nos ajudam a compreender a complexidade desse tema no contexto educacional.

Segundo Mittler (2003), a inclusão vai além da presença física de alunos com deficiência em ambientes escolares. Ele argumenta que é necessário transformar as práticas pedagógicas para garantir que todos os alunos, independentemente de suas capacidades, tenham acesso à educação de qualidade e oportunidades iguais de aprendizado. Isso significa adaptar o ensino às necessidades individuais e eliminar as barreiras que dificultam a participação plena dos estudantes.

Booth e Ainscow (2002) ampliam essa ideia afirmando que a inclusão é um processo contínuo de identificação e eliminação de obstáculos à participação e ao aprendizado. Para esses autores, escola inclusiva é aquela que abraça a diversidade como característica essencial, promovendo a cultura de acolhimento, múltipla, de

respeito e valorização de todas as diferenças.

Skliar (1999, 2003) apresenta a visão crítica e filosófica de inclusão, especialmente no contexto educacional, e aborda a inclusão a partir da diferença e da alteridade, em vez de apenas focar na integração de alunos com deficiência. Segundo o autor, o conceito de inclusão necessita ser visto a partir da experiência humana da diversidade, não como algo a ser corrigido ou superado, mas como parte essencial de nossa constituição.

Argumenta que a inclusão não deve se concentrar em normatizar as diferenças ou simplesmente incluir os sujeitos na estrutura já existente, mas sim em reconhecer e valorizar a diversidade como característica fundamental da vida em sociedade. Tece críticas à visão tradicional de inclusão que, muitas vezes, busca "normalizar" os alunos para que se ajustem ao padrão dominante da escola. Para ele, essa abordagem reforça a exclusão, pois tenta ajustar o "outro" ao modelo já estabelecido ao invés de transformar o próprio sistema para acolher e respeitar as múltiplas diferenças.

Skliar (2006) também coloca a inclusão como questão de escuta e de respeito pela alteridade, destacando que a diferença não deve ser vista como um problema a ser resolvido, mas como condição humana que nos desafia a pensar de maneiras novas e criativas. A inclusão, portanto, envolve criar espaços educacionais que permitam a convivência e o reconhecimento de múltiplas identidades e modos de ser.

No capítulo intitulado "A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro", Skliar (2006) explora de maneira crítica a questão da inclusão refletindo sobre como a diferença é frequentemente tratada como algo que pertence ao "outro", enquanto a inclusão é vista como algo que "nós" oferecemos. Dessa maneira, entendemos que a inclusão não se trata de uniformizar ou reduzir as diferenças, mas de preservar e valorizar a multiplicidade de experiências e identidades que constituem a vida em sociedade. "Em educação não se trata de melhor caracterizar o que é diversidade e quem a compõe, mas de melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças [...]" (Skliar, 2006, p. 31).

Para Oliveira (2014), a escola contemporânea enfrenta fragilidades históricas que precisam ser superadas para que haja, de fato, educação democrática e inclusiva. A inclusão, segundo a autora, vai além da mera inserção de estudantes com deficiência, ela é entendida como parte de processos maiores de transformação social que busca combater as múltiplas formas de exclusão presentes na sociedade – sejam

elas decorrentes de deficiência, classe social, raça ou gênero.

A autora destaca que a escola inclusiva não deve ser um espaço que separa ou diferencia, mas sim um local de potencial dialético, onde a diferença não é vista como obstáculo, mas como constitutiva da própria experiência educativa, e critica a falta de recursos e de reconhecimento do trabalho dos educadores, apontando que o sucesso da inclusão não depende apenas de leis ou políticas públicas, mas do esforço diário dos profissionais da educação.

A pesquisa realizada buscou compreender as percepções dos docentes sobre o conceito e a prática da inclusão escolar. Para isso, foram entrevistados professores que atuam diretamente com alunos no contexto inclusivo, de modo a captar a diversidade de compreensões e abordagens relacionadas ao tema. As respostas à pergunta "O que você compreende por escola inclusiva?" evidenciam diferentes perspectivas sobre o papel da escola e do educador no processo de inclusão, variando entre visões mais tradicionais e abordagens que consideram a inclusão como transformação estrutural da prática pedagógica. No Quadro 1 organizamos as respostas para facilitar a análise dessas diferentes compreensões:

Quadro 1 - Percepções de docentes sobre o conceito de escola inclusiva

Entrevistados	Respostas
Professor 1	Por lei toda escola hoje deve ser inclusiva, proporcionando a qualquer aluno/a, independentemente de sua condição física e/ou cognitiva, oportunidades iguais de aprendizado.
Professor 2	Uma escola que acolha o aluno de acordo com as suas dificuldades e necessidades, que proporcione um ambiente em que a criança se sinta parte do processo, além de adaptar as atividades.
Professor 3	Integrar a criança em todos os seguimentos educacionais, garantindo a qualidade do ensino e respeitando a diversidade.
Professor 4	Uma escola que adota práticas que garantam a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições econômicas, sociais e intelectuais sem, contudo, colocar o "tempo pedagógico" acima do bem-estar da criança.
Professor 5	Uma escola qualitativa e equitativa.
Professor 6	Aquela que está disposta a envolver a todos.
Professor 7	Que realmente se interessa e luta pela inserção e inclusão da criança à realidade da escola e que garanta a autonomia da criança.
Professor 8	Uma escola que recebe alunos com diagnóstico e os atende igual aos que não apresentam nenhum diagnóstico, atendendo às suas necessidades.
Professor 9	A escola inclusiva é aquela que garante a qualidade do ensino a cada um dos seus alunos; reconhece e respeita a diversidade e responde a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.
Professor 10	Uma escola para todos.
Professor 11	Uma escola que atende a todos independente de deficiência ou não.
Professor 12	Uma escola inclusiva é a que acolhe e valoriza a diversidade dos seus alunos, respeitando suas diferenças e necessidades educacionais. Que busca promover uma educação de qualidade para todos, sem discriminação ou exclusão. Um

	ambiente escolar inclusivo reconhece que cada aluno é único e tem potencialidades a serem desenvolvidas.
Professor 13	É uma escola que inclui todos globalmente, com ou sem necessidades especiais.
Professor 14	Respeitando a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.
Professor 15	Escola inclusiva é aquela que reconhece e respeita a diversidade de seus alunos respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.
Professor 16	A escola inclusiva, é aquela que garanta a participação de todos, com os mesmos direitos e garantia do respeito e Integração da diversidade.
Professor 17	Escola que vê todos os alunos como um ser individual, portanto as habilidades e necessidades do educando também são individuais e devem ser exploradas de maneiras diferentes para que haja uma aprendizagem realmente efetiva e que garanta acesso e igualdade de aprendizagem a todos.
Professor 18	A escola que acolhe e, ao mesmo tempo, oferece condições para o desenvolvimento de todos os alunos.
Professor 19	Aquela que proporciona o ensino atendendo as especificidades de cada indivíduo.
Professor 20	Escola inclusiva, é aquela que conhece e respeita as potencialidades e necessidades de cada aluno, desenvolvendo práticas pedagógicas que inclui e promove a participação de todos os alunos.

Fonte: A autora.

Nota: Parte de questionário aplicado via Google Forms.

Nas respostas analisadas, observa-se a diversidade de concepções sobre o que caracteriza a escola inclusiva. Alguns destacam a importância da legislação, enfatizando a obrigatoriedade de oferecer oportunidades iguais a todos os alunos (Professor 1). Outros, acreditam que a inclusão passa pelo esforço de o aluno adaptar-se à realidade da escola, para que, assim, possa desenvolver a autonomia. No entanto, a maioria dos professores compreende a escola inclusiva como espaço que acolhe a todos e proporciona ensino de qualidade, respeitando as especificidades de cada estudante (Professores 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13,14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20).

É interessante observar que, idealmente, o termo 'escola inclusiva' não deveria mais ser necessário. Se a escola é, de fato, um espaço para todos, a inclusão deveria ser inerente a esse ambiente e ocorrer de maneira natural. Nesse sentido, Skliar (2006) argumenta que todas as experiências precisam ser compreendidas a partir da diferença, pois esta é a essência de tudo. A inclusão, portanto, transcende a mera adaptação pedagógica para estudantes com deficiência e implica a transformação profunda na forma como enxergamos e lidamos com a diversidade em todos os aspectos da vida escolar. No próximo item deste texto, passaremos a refletir sobre a importância da formação inicial e continuada para a geração de espaços inclusivos e múltiplos.

3.4 Entre teoria e prática: reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores para a escola inclusiva

Analisando os ambientes escolares pesquisados, questionamo-nos por que ainda enfrentamos práticas que contradizem o ideal de escola inclusiva compartilhado pela maioria dos professores: práticas excludentes em sala de aula, adaptações curriculares que empobrecem o currículo e atitudes capacitistas, entre outros desafios.

Quando questionados sobre o que consideram essencial para promover a inclusão nos contextos escolares, 60% dos entrevistados indicaram a necessidade de formação continuada dos professores, conforme demonstrado no quadro de respostas e gráfico a seguir:

Quadro 2 - Elementos essenciais para promover a inclusão escolar segundo os docentes

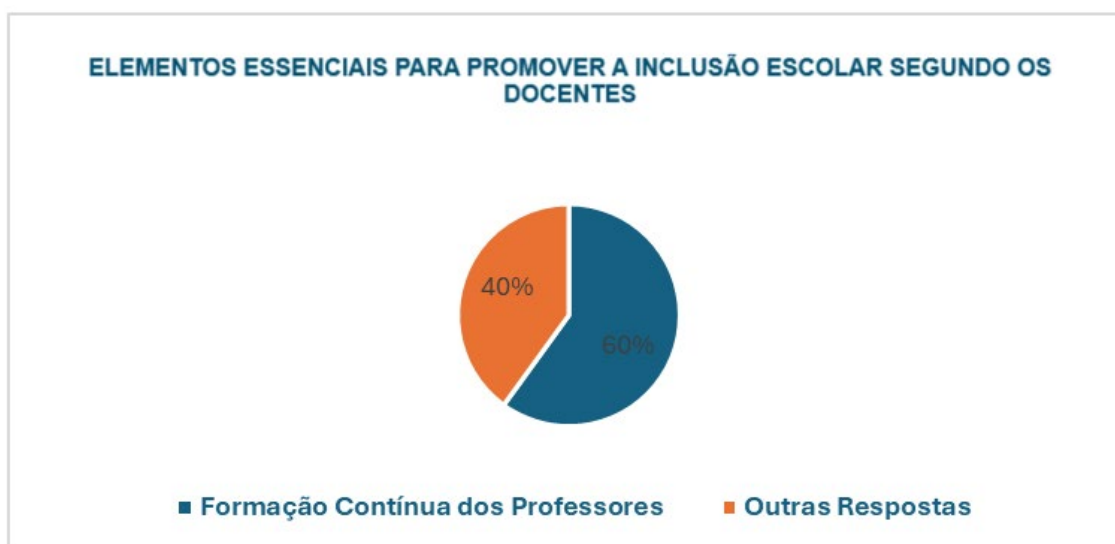
Entrevistados	Respostas
Professor 1	Formação continuada para os professores, ensinando como trabalhar de maneira correta com as crianças em suas diversas necessidades e condições. Assim como, profissionais qualificados (podendo ser estagiário de Pedagogia ou Psicologia) em todas as salas que que houver algum aluno/a com deficiência, auxiliando de maneira efetiva o/a estudante.
Professor 2	Um trabalho de conscientização com os alunos para que compreendam as necessidades e dificuldades dos colegas de inclusão. Formação contínua para os profissionais da escola.
Professor 3	Conhecer as necessidades do aluno.
Professor 4	É uma somatória de fatores que vão desde políticas públicas eficazes, recursos humanos com formação específica, infraestrutura, parceria com a família, entre outros.
Professor 5	Formação de professores e profissionais da escola, adaptação do espaço escola, presença permanente da família na vida escolar do aluno, profissionais preparados para o acompanhamento da criança (cuidadores preferencialmente professores).
Professor 6	O comprometimento de toda a equipe.
Professor 7	Assegurar o direito ao convívio e a educação de qualidade com equidade.
Professor 8	Formação e orientação para o professor, acolhimento para o aluno.
Professor 9	1. Garantir acesso à educação para todas as pessoas; 2. Viabilizar o aprendizado dos alunos sem exceção; 3. Respeitar a individualidade no aprendizado do aluno; 4. Promover convivência e diversidade na escola; 5. Entender que a educação inclusiva que diz respeito a todos.
Professor 10	Que a escola mude e se adeque ao aluno.
Professor 11	Uma formação sólida e contínua.
Professor 12	Ao adotar práticas inclusivas, estamos contribuindo para a construção de um mundo mais igualitário e compassivo, onde todos os indivíduos têm a oportunidade de brilhar e contribuir para a sociedade de maneira significativa. A inclusão é um caminho contínuo, e os educadores desempenham um papel vital nesse processo. Através da educação inclusiva, os alunos têm a oportunidade de interagir com colegas de diferentes origens, habilidades e experiências, o que enriquece sua compreensão do mundo e promove a tolerância e o respeito mútuo.

Professor 13	Formação, materiais adaptados, suporte para o aluno e professor.
Professor 14	Promovendo a diversidade.
Professor 15	Educação Contínua e Formação Continuada para Professores; Aprendizado baseado em Projetos e Inclusão; Desenvolver Políticas Inclusivas; Inclusão Cultural e Social.
Professor 16	Capacitação de todos os profissionais que fazem parte do quadro de funcionários do ambiente escolar, desde o merendeira ao diretor, além de ambientes, mobiliários, insumos, recursos que garantam a inclusão. Horas a mais para o planejamento de aulas para crianças público-alvo da educação especial, pois a adequação exige atividades mais elaboradas que garantam a aprendizagem de forma adequada. Focando sempre nas competências, não nas limitações.
Professor 17	A inclusão para ser efetiva deve ter o apoio de todos os envolvidos no contexto educacional, desde as políticas públicas envolvendo a família e toda comunidade escolar. No que diz respeito a cada âmbito e suas competências as necessidades materiais para que a inclusão ocorra, políticas públicas, apoio de especialistas e treinamento adequados aos professores devem ser supridas.
Professor 18	Boa preparação dos professores.
Professor 19	Formação de qualidade aos profissionais, oferta de apoio dentro da sala de aula, disponibilidade de tempo adequado para estudo e adaptações.
Professor 20	Capacitação de todos os profissionais que fazem parte do quadro de funcionários do ambiente escolar, desde o merendeira ao diretor, além de ambientes, mobiliários, insumos, recursos que garantam a inclusão. Horas a mais para o planejamento de aulas para crianças público alvo da educação especial, pois a adequação exige atividades mais elaboradas que garantam a aprendizagem de forma adequada. Focando sempre nas competências, não nas limitações.

Fonte: A autora.

Nota: Parte de questionário aplicado via Google Forms.

Gráfico 1 - Elementos essenciais para promover a inclusão escolar segundo os docentes



Fonte: A autora.

Esses dados ressaltam a importância da formação inicial e continuada como pilares para que a inclusão ocorra em todos os espaços escolares. Ressaltam, também, a complexa tarefa enfrentada pelos professores, que é a de garantir a permanência de todos os estudantes nesses ambientes e promover o acesso aos

conteúdos curriculares.

Sabemos que, atualmente, a educação já não se adapta ao modelo tradicional, onde o professor desempenhava o papel de mero transmissor do conhecimento, e o estudante, um receptor passivo.

Severino (2006, p. 632) destaca que a educação tem o compromisso de promover a emancipação e a autonomia do sujeito alcançadas por meio do esclarecimento. Esse compromisso ressoa de maneira contundente na busca pela educação que transcende os limites do saber acadêmico, preparando indivíduos para compreender e agir de forma crítica, autônoma e consciente em um contexto em constante transformação. Assim, compreendemos que as práticas pedagógicas inclusivas, para serem eficazes, precisam estar imersas no processo histórico de transformação social e de luta pela educação emancipadora. Essa relação dialética entre teoria e prática não apenas fundamenta, mas também direciona o avanço no processo de inclusão, permitindo que as ações pedagógicas sejam ajustadas conforme a realidade histórica e social dos estudantes.

Saviani (2009) ressalta que a formação inicial de professores necessita estar orientada para a compreensão crítica e histórica da educação, buscando superar a visão tecnicista e instrumental que muitas vezes predomina nos cursos de licenciatura. Para Saviani, é fundamental que os professores em formação desenvolvam a consciência crítica e emancipatória capaz de intervir de forma transformadora na realidade educacional e social.

Reavaliar a estrutura da formação de professores envolve a combinação teórico/prática. Entretanto há, inegavelmente, a dicotomia entre teoria e prática que permeia o processo formativo docente. Conforme apontado por Pacheco, Barbosa e Fernandes (2017), essa dissociação incapacita o professor, distanciando-o da realidade da sala de aula e dificultando a busca pela aprendizagem transformadora.

Saviani (2009) identifica um dilema fundamental na formação de professores causado pela separação entre conteúdos culturais-cognitivos e procedimentos didático-pedagógicos. Critica as abordagens existentes por perpetuarem essa dissociação, e conclui que a solução efetiva precisa integrar ambos os aspectos.

Imbernón (2000) enfatiza que a formação inicial do professor é crucial para sua profissionalização, mas não é suficiente para aplicar novas metodologias ou métodos teóricos na prática. Ele defende a formação inicial abrangente e reflexiva que prepare os futuros professores para os desafios da educação contemporânea. A

formação necessita fornecer ferramentas intelectuais e cognitivas que auxiliem o professor a compreender e interpretar situações complexas no contexto educacional.

Em entrevista recente concedida à Revista Educação em Análise, ao ser questionado sobre quais saberes são necessários ao professor diante dos desafios da escola contemporânea, Libâneo (2025) destaca a necessidade da formação docente que integre teoria e prática e enfatiza que os professores precisam não apenas dominar os conteúdos das disciplinas, mas também compreender sua estrutura conceitual e os processos investigativos que os constituem. Para ele, o trabalho docente necessita possibilitar aos alunos reproduzirem, em atividades escolares, os traços investigativos que caracterizam o desenvolvimento histórico dos conhecimentos científicos, artísticos e morais.

Outro ponto importante a ser destacado ao referirmo-nos à formação inicial do professor é a questão relacionada à Educação Especial. Em 2008 foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Esse documento resgatou todos os marcos históricos e normativos da Educação Especial, definiu os estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, estabeleceu diretrizes “em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (Brasil, 2008, p. 5)”.

Embora a Educação Especial tenha sido reconhecida e definida como modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDBEN) e contemplada no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14), a formação de professores para essa área ainda enfrenta grandes desafios.

Saviani (2009, p. 153) entende que o curso de Pedagogia seria adequado para a formação de professores. No entanto, critica a resolução CNE/CP nº 1 de 2006, que estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, por abordar a Educação Especial de maneira superficial.

E complementou:

Considerada a complexidade do problema inerente a essa modalidade, de certo modo evidenciada nos vários aspectos contemplados no próprio documento do Conselho Nacional de Educação que fixou as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial na educação básica, será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje.

Entendemos que a Educação Especial precisa estar integrada ao currículo dos cursos de formação de professores, sendo abordada de maneira transversal e aprofundada durante a formação inicial, e não apenas em cursos de especialização.

O termo “formação continuada” ganhou destaque no contexto educacional a partir da LDBEN, Lei nº 9.394/96, em seu Art. 39, § 2º, inciso I (incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

Libâneo (2004, p. 227) destaca:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Ao definir formação continuada, é importante compreender que se trata do processo de aprimoramento profissional destinado àqueles que já concluíram sua formação inicial e estão ativamente envolvidos em suas profissões. Nesse sentido, a formação continuada é direcionada a profissionais inseridos no contexto sócio-histórico. Seu propósito é facilitar a mediação do conhecimento por meio de uma prática transformadora. Em relação a esse processo formativo, Imbernón (2010, p. 31) propõe uma abordagem inovadora, defendendo a necessidade de romper com tradições formadoras:

É necessário [...] não nos deixarmos levar pela tradição formadora, para assim tentar mudar e construir uma nova forma de ver o ensino e a formação docente, a fim de transformar a educação e contribuir para uma sociedade mais justa.

O autor destacou a importância fundamental dessa formação para o desenvolvimento profissional dos professores e o aprimoramento da qualidade do ensino. Enfatizou a necessidade de considerar a formação continuada como processo contínuo e dinâmico, em constante evolução, adaptando-se às mudanças sociais e tecnológicas e aos contextos específicos dos professores.

Imbernón (2010, p. 47-48) enfatiza ser crucial abandonar a concepção tradicional que associa formação continuada à mera atualização científica, didática e psicopedagógica obtida por meio de certificados de estudo ou participação em cursos. Para ele, essa mudança paradigmática implica não apenas a revisão das modalidades centradas nas atividades de sala de aula, mas também a transformação profunda na

maneira de conceber a formação.

O abandono aqui proposto acarreta [...] comprometer-se com uma formação dirigida a um sujeito que tem capacidades de processamento de informações, de análise e reflexão crítica, de decisão racional, de avaliação de processos e reformulação de projetos, tanto laborais quanto sociais e educacionais, em seu contexto e com seus colegas (Imbernón, 2010, p. 47-48).

E nessa nova perspectiva de formação continuada, o professor assume o papel de protagonista e agente transformador do próprio conhecimento, reconhecendo a importância da prática e da reflexão contínua na formação enquanto educador. Freire (2001, p. 58) complementa:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Ao abordarmos a Formação Continuada em Serviço, destacamo-la como forma específica de aprendizado contínuo ocorrendo no ambiente de trabalho durante o exercício das funções profissionais do professor. A essência da educação em serviço reside na oportunidade de entrar em contato com experiências práticas e reflexões que oferecem *insights* valiosos para compreender e resolver os desafios inerentes à educação contemporânea.

Característica marcante desse tipo de formação é a capacidade de lidar diretamente com os problemas que surgem na prática profissional, contribuindo, assim, para aprimorar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes nas instituições de ensino. Nesse contexto, acreditamos que a formação continuada realizada na escola emerge como alternativa importante para elevar a excelência desse processo.

É fundamental destacar que, embora Formação Continuada e Formação Continuada em Serviço tenham conceitos distintos, elas não estão dissociadas; ao contrário, ambas se complementam e enriquecem a Formação Inicial. Enquanto a Formação Continuada abrange uma variedade de oportunidades de aprendizado ao longo da carreira do educador, a Formação Continuada em Serviço foca especificamente no aprimoramento prático e imediato garantindo que os professores possam aplicar o conhecimento adquirido em tempo real, fortalecendo assim a qualidade do ensino.

[...] não há coerência no que se refere ao próprio termo “continuada” pois as ações desenvolvidas não apresentam continuação temática, revelam-se fragmentadas e descontextualizadas, sem considerar os saberes e as reais

necessidades dos professores, não oportunizando o protagonismo destes profissionais (Anjos, 2018, p. 162).

Branco (2007, p. 3) propôs outra perspectiva de formação continuada sob a luz da pedagogia histórico-crítica, tendo a escola como espaço formativo.

É no “chão” da escola que propostas de mudança devem ser levantadas, discutidas e concretizadas no projeto político pedagógico garantindo um processo formativo que promova a tomada de consciência para a construção da escola democrática (Branco, 2007, p. 3).

Capellini e Mendes (2007, p. 115) apontam para a necessidade de uma mudança na concepção de formação inicial e continuada de professores das salas regulares e da educação especial. Essas concepções se estendem para a maioria dos sistemas de ensino, sendo essencial desenvolver programas de formação (inicial, contínua e especializada) para professores para que possam melhor responder às diversidades educacionais.

Tavares, Santos e Freitas (2016), ao pesquisarem sobre a formação de professores de Ensino Fundamental da rede pública na perspectiva inclusiva, abordaram diversos aspectos. Entre eles, destaca-se a angústia dos docentes diante da percepção de que sua formação é insuficiente, críticas ao conteúdo das disciplinas cursadas e o reconhecimento da importância da formação continuada para os professores. Esses elementos também foram destacados em nossa investigação.

As autoras concluíram a pesquisa com a percepção de que a inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares ainda não ocorre de maneira satisfatória. Como proposta de melhoria, sugerem alterações nos currículos de formação docente propondo que a inclusão seja tema transversal abordado em diversas disciplinas ao longo do curso. Além disso, recomendam que, na formação inicial, os professores tenham contato mais direto com estudantes com deficiências, podendo ser realizado por meio de estágios em salas regulares.

Nóvoa (2009, p. 208-216) elenca cinco pontos importantes a serem considerados quando da formação desses profissionais:

Práticas – a formação deve estar centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos. (...) as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente.

Profissão - A formação de professores deve passar para dentro da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.

Pessoa - A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente.

Partilha - A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o

exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola.

Público - A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

Fonseca *et al.* (2020) chamam a atenção para a necessidade da formação a partir de ajustes curriculares pois, segundo resultados da pesquisa dos autores que buscou analisar a prática de uma professora do ensino comum envolvendo flexibilização e adequação curricular para alunos com necessidades educacionais específicas (NEEs) do terceiro ano do ensino fundamental, existem discrepâncias entre o que a professora considera como ajuste curricular, aquilo que é planejado, e o que é efetivamente posto em prática.

Com isso, o acesso ao currículo por todos, os ajustes curriculares, a formação em serviço de forma colaborativa e a formação inicial estão imbricados e podem proporcionar maior domínio da prática pedagógica pelo professor (Fonseca *et al.*, 2020, p. 44).

Saviani (2021, não paginado) defendeu a ideia do currículo intencional quando pontuou que à escola cabe o papel de fornecer subsídios para que o estudante tenha acesso ao saber elaborado. Dessa maneira:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2021, não paginado)

Saviani (2021) afirmou que a educação desempenha papel fundamental na formação e transformação da sociedade. A Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por ele, adota a prática social (práxis) como ponto de partida e de chegada. Essa tendência pedagógica considera que a teoria tem seu fundamento e sua finalidade na prática.

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas de transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria (Saviani, 2021, não paginado).

Nesse sentido, destacamos a importância da formação inicial e continuada dos professores para a construção da educação inclusiva e enfatizamos a formação continuada como um processo dinâmico que impulsiona a evolução constante das práticas pedagógicas, preparando os educadores para os desafios contemporâneos

e para a criação de espaços educacionais mais inclusivos.

Diante do exposto, é fundamental que essa formação esteja alinhada aos princípios dos direitos humanos, garantindo um ambiente escolar inclusivo que acolha a todos, independentemente de características como cor, raça, cultura, posição política, religião ou orientação sexual.

Particularmente, esta seção abordou as necessidades formativas como fator crucial para a evolução das práticas pedagógicas e a consolidação da educação inclusiva.

Ao abordarmos a Formação Continuada, destacou-se a forma específica de aprendizado contínuo ocorrendo no ambiente de trabalho durante o exercício das funções profissionais do professor. A essência da formação continuada reside na oportunidade de entrar em contato com experiências práticas e reflexões que oferecem *insights* valiosos para compreender e resolver os desafios inerentes à educação contemporânea.

Nesse contexto, acreditamos que a formação continuada realizada na escola emerge como alternativa estratégica para aprimorar a qualidade desse processo.

Essa possibilidade de formação não só estimula a reflexão sobre as práticas pedagógicas, mas também promove a reorganização dessas práticas, reforçando a interligação entre a análise crítica e a transformação efetiva. O diferencial reside no fato de ser pensada de acordo com as necessidades e interesses da comunidade escolar.

Direcionar a formação continuada para as especificidades e desafios da inclusão escolar configura-se como caminho transformador das concepções de educação, fundamentadas numa visão democrática e cidadã.

SEÇÃO IV

4 NECESSIDADES FORMATIVAS DOS DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Nesta seção, abordamos as principais necessidades formativas elencadas pelos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental participantes da pesquisa com foco na Educação Especial e no atendimento aos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial. Com base nos questionários realizados, buscamos compreender as prioridades formativas identificadas pelos professores e como estas podem ser articuladas com as demandas inclusivas do ambiente escolar.

Além disso, realizou-se a análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e do Plano Municipal de Educação (PME) das escolas da cidade onde a pesquisa foi conduzida. Essa análise buscou identificar de que maneira as políticas públicas locais abordam a formação continuada dos professores, com foco na inclusão escolar, e avaliar em que medida tais diretrizes contribuem para a qualificação docente e para a garantia do direito à educação inclusiva, especialmente no atendimento aos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial.

4.1 Perfil dos participantes

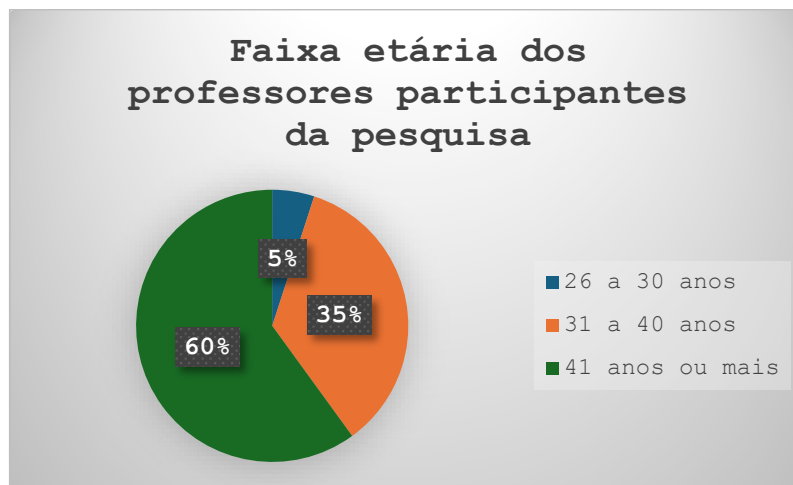
Nesta subseção, apresentamos o perfil dos 20 professores participantes da pesquisa, provenientes das Escolas “A” e “B”, que atuam na sala comum com estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial. Buscou-se compreender como variáveis como idade, tempo de atuação no magistério e percepções sobre a educação inclusiva influenciam as práticas pedagógicas e necessidades formativas. Os dados foram coletados por meio de questionário aplicado via Google Forms, e organizados em gráficos para facilitar a análise e visualização. Essa abordagem possibilitou identificar características relevantes e desafios compartilhados pelos docentes, destacando a importância de formações continuadas alinhadas às suas realidades educacionais.

Quanto à faixa etária, a maioria dos professores entrevistados tem 41 anos ou mais, representando 60% dos participantes. Os docentes com idade entre 31 e 40 anos correspondem a 35%, enquanto apenas 5% têm entre 21 e 30 anos. Nenhum

professor respondeu ter entre 18 e 21 anos.

Em relação ao tempo de atuação no ensino fundamental, 40% dos professores têm mais de 11 anos de experiência, 40% entre 6 e 10 anos e 20% entre 2 e 5 anos. Não houve docentes com menos de 1 ano de experiência.

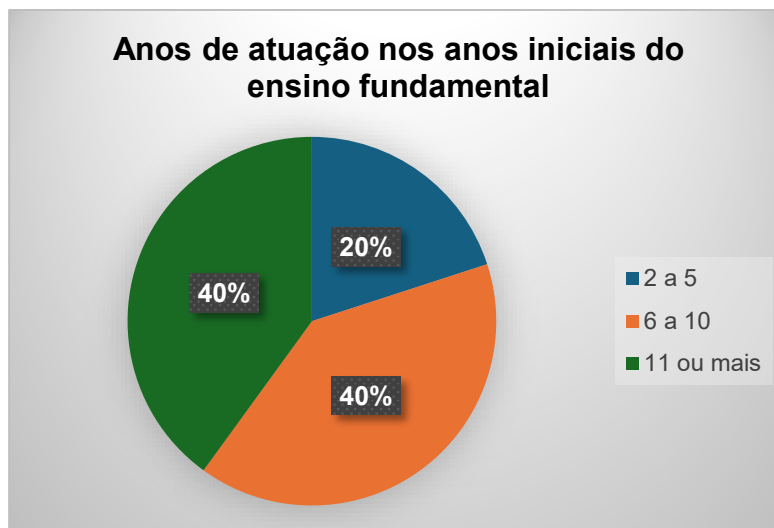
Gráfico 2 - Faixa etária



Fonte: A autora.

Nota: Questionário aplicado via Google Forms.

Gráfico 3 - Anos de atuação nos anos iniciais do ensino fundamental



Fonte: A autora.

Nota: Parte de questionário aplicado via Google Forms.

Desafios formativos

A análise dos dados coletados revela que, apesar das diferenças de idade e

tempo de atuação no magistério, os desafios formativos relacionados ao atendimento dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial são recorrentes entre todos os participantes da pesquisa. Verificamos que, independentemente da experiência profissional, os professores manifestaram dificuldades similares, o que sugere que as barreiras para a inclusão escolar se apresentam de forma ampla e atingem todos os docentes, necessitando, assim, de abordagem formativa específica para enfrentá-las.

Os principais desafios destacados pelos professores incluíram a falta de preparo para lidar com alunos com diferentes tipos de deficiência e transtornos, além da dificuldade em adaptar o currículo e o ambiente escolar para atender de forma adequada às necessidades desses estudantes. As respostas foram sintetizadas no quadro abaixo, que apresenta os desafios enfrentados pelos docentes no contexto da inclusão escolar:

Quadro 3 - Desafios enfrentados por docentes no contexto da inclusão escolar

Entrevistados	Respostas
Professor 1	Não ter informação suficiente sobre a deficiência da criança, ou seja, como trabalhar de maneira efetiva no aprendizado dela; falta de profissionais o período integral com meu aluno; e falta de materiais que auxiliem no processo de ensino.
Professor 2	O principal desafio é o tempo, pois infelizmente não conseguimos dar a atenção pelo tempo que as crianças da inclusão necessitam.
Professor 3	Aprendizagem e permanência.
Professor 4	Estrutura inadequada/falta de recursos humanos e materiais específicos.
Professor 5	Aumento dos casos e falta de apoio da gestão e Seduc, material didático, apoio familiar.
Professor 6	A falta de suporte da rede diante da inclusão escolar. Falta de material, falta de equipe especializada etc.
Professor 7	Adaptação das crianças numa sala com TEA, TDAH e deficiência intelectual todas ao mesmo tempo.
Professor 8	Alfabetização dos alunos.
Professor 9	Me capacitar cada vez mais.
Professor 10	Adaptar as atividades sem empobrecer o conteúdo.
Professor 11	Lidar com crianças não diagnosticadas mais caracterizadas como público-alvo de educação especial.
Professor 12	Realizar as adaptações necessárias.
Professor 13	Falta de apoio especializado.
Professor 14	Falta de recursos e recursos humano.
Professor 15	A falta de preparo dos professores e demais colaboradores; A ausência de infraestrutura; A carência de tecnologia assistiva;
Professor 16	A falta de horas de planejamento para adequação das atividades, causando muitas vezes a sensação de impotência mediante ao desafio de garantir que o aluno público-alvo está tendo seu direito realmente garantido, se estamos conseguindo realmente fazer com este aluno se desenvolva integralmente. Há vários desafios a serem superados como, falta de laudos precoces, desinteresse da família ou falta de recursos para procurar ajuda dos diversos profissionais, demora nos agendamentos dos

	especialistas pelo Sus.
Professor 17	Salas de aulas superlotadas, falta de tutores ou agente de apoio na escola (para alunos que ainda não tem autonomia para realizar suas atividades sozinhos); alunos com transtornos de aprendizagem graves sem acompanhamento de especialistas (sem laudo); resistência da família do aluno em buscar apoio de especialistas.
Professor 18	Às vezes, me sinto sozinho diante dos desafios da inclusão.
Professor 19	A disparidade de níveis dentro da sala de aula e a falta de tempo para adequações dentro e fora da sala (planejamento e execução).
Professor 20	Pouco apoio familiar, carência dos diagnósticos de alguns alunos, resistência por parte de alguns profissionais por exemplo com relação a adaptação curricular, poucos recursos, pouco incentivo por parte de alguns órgãos responsáveis.

Fonte: A autora.

Nota: Parte de questionário aplicado via Google Forms.

A ausência de informações sobre o diagnóstico do estudante foi destacada pelo Professor 1, que considera um desafio ao afirmar: *“Não ter informação suficiente sobre a deficiência da criança, ou seja, como trabalhar de maneira efetiva no aprendizado dela [...]”*. Essa declaração nos leva à reflexão: é realmente necessário conhecer o diagnóstico ou a “deficiência” do aluno para promovê-lo à inclusão? Tal preocupação nos faz questionar se, ao focarmos no diagnóstico, não estamos, inadvertidamente, reforçando estereótipos e retomando falas reducionistas, como a expressão já mencionada: “aluno da inclusão”.

Oliveira (2014, p. 139) reforça essa inquietação ao nos instigar com questões cruciais:

[...] portanto há de se perguntar: por que não dizemos apenas educação? Por que não dizemos apenas escola? Por que não dizemos apenas estudantes? Por que delimitamos públicos específicos para serviços específicos? Por que não conseguimos definir quem precisa do quê no contexto escolar?

Oliveira (2014), Melo e Mafezoni (2019, p. 104) complementam essa reflexão ao destacar que a escolarização de pessoas com deficiência deve ser guiada pelos mesmos parâmetros e objetivos aplicados a todos os estudantes, considerando, contudo, as especificidades de cada indivíduo. Segundo os autores:

Essa abordagem ressalta que a inclusão não deve se limitar ao reconhecimento da deficiência, mas sim à garantia de práticas pedagógicas que considerem a diversidade como ponto de partida para o desenvolvimento integral de todos os estudantes. Nesse contexto, as práticas curriculares, que envolvem desde o planejamento até a avaliação e as metodologias utilizadas, necessitam ser vistas como construção contínua e ajustável, levando em consideração o processo histórico-cultural dos sujeitos. Dessa forma, a elaboração do Plano Educacional Individualizado

(PEI) pode promover adaptações no currículo, sem comprometer a qualidade dos conteúdos e objetivos, desde que estejam alinhados ao trabalho geral da turma (Pletsch; Glat, 2013).

A falta de recursos materiais e humanos foi amplamente mencionada como um dos principais desafios enfrentados pelos professores. Respostas como as do Professor 1 (*“falta de materiais que auxiliem no processo de ensino”*), Professor 4 (*“falta de recursos humanos e materiais específicos”*), Professor 5 (*“falta de apoio da gestão e Seduc, material didático, apoio familiar”*), e Professor 6 (*“falta de suporte da rede diante da inclusão escolar, falta de material, falta de equipe especializada”*) ilustram o impacto direto dessa carência no ambiente escolar. O problema foi ratificado por outros professores, como o Professor 14 (*“falta de recursos e recursos humanos”*), Professor 15 (*“ausência de infraestrutura; carência de tecnologia assistiva”*), Professor 17 (*“salas de aulas superlotadas, falta de tutores ou agente de apoio”*), e Professor 20 (*“poucos recursos”*).

Nesse sentido, Oliveira (2016) ressalta que a escola brasileira enfrenta diversos desafios estruturais e ainda está distante das práticas pedagógicas ideais e do aprofundamento teórico necessário para que os professores possam exercer adequadamente a tarefa de ensinar. Afirma que as condições de formação e trabalho não serão conquistadas espontaneamente, mas exigirão esforços políticos para melhorias no contexto profissional dos docentes. Ainda assim, destaca que a escola contemporânea tem papel insubstituível na constituição de processos complexos de aprendizagem e desenvolvimento humano, os quais se dão por meio das funções psicológicas superiores. Portanto, cabe à escola superar o imediatismo e as condições frágeis, investindo em práticas pedagógicas que favoreçam o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento do alunado.

Essas condições fragilizadas, como apontado pelos professores, tornam-se evidentes não apenas na ausência de recursos, mas também nas dificuldades práticas para implementar a educação que realmente contemple a diversidade dos estudantes. Tais desafios reforçam a ideia de que as barreiras enfrentadas na inclusão escolar não se restringem ao campo da deficiência, mas estão intrinsecamente ligadas às estruturas sociais mais amplas.

Carvalho e Martins (2011, p. 33) argumentam que, apesar dos avanços legais e institucionais voltados à inclusão – como as políticas de inserção no mercado de trabalho e nas escolas –, essas iniciativas, por si só, não eliminam as desigualdades

subjacentes.

[...] Ainda que se busque a inclusão por meio de leis e mecanismos que insiram o deficiente no livre mercado e na escola, sua condição de desigualdade o acompanhará dentro desses sistemas, uma vez que, real e concretamente, inexistem as condições objetivas para a almejada inclusão social.

A limitação de tempo para planejamento e adaptação curricular emergiu como outro desafio. O Professor 2 enfatizou a sobrecarga: *“O principal desafio é o tempo”*, ecoando a dificuldade destacada pelo Professor 16 (*“A falta de horas de planejamento para adequação das atividades”*) e pelo Professor 19 (*“falta de tempo para adequações dentro e fora da sala”*). Essa questão, frequentemente discutida durante momentos de HTPC e em conversas informais, suscita questionamentos relevantes.

O contraste entre as discussões informais, onde a falta de tempo é amplamente mencionada, e a menor ênfase no tema nas respostas formais pode indicar diferentes percepções. Seria essa discrepância resultado das pressões diárias e da sobrecarga, que dificultam uma reflexão mais estruturada sobre o tempo como recurso essencial? Ou será que o maior obstáculo reside, de fato, na ausência de materiais e recursos, que sobrecarrega ainda mais os docentes e torna o planejamento mais complexo?

A carência de apoio especializado e de formação contínua foi tema recorrente nas respostas dos professores. O Professor 1 mencionou *“não ter informação suficiente sobre a deficiência da criança”*, enquanto o Professor 6 destacou a *“falta de suporte da rede diante da inclusão escolar”*. Outros docentes, como o Professor 9, apontaram para a necessidade de aprimoramento contínuo: *“me capacitar cada vez mais”*. Além disso, o Professor 13 mencionou a *“falta de apoio especializado”*, e o Professor 15 ressaltou a *“falta de preparo dos professores e demais colaboradores”*. O Professor 17 também indicou a ausência de suporte adequado: *“alunos com transtornos de aprendizagem graves sem acompanhamento de especialistas”*. Por fim, o Professor 20 lamentou o *“pouco incentivo por parte de alguns órgãos responsáveis”*.

Tais observações evidenciam que a efetividade de qualquer proposta de formação continuada depende de sua capacidade de dialogar com as demandas práticas e os desafios enfrentados pelos professores, como a ausência de suporte técnico e especializado. Quando os objetivos e conteúdos das formações não refletem essas necessidades concretas, os programas podem ser percebidos como distantes

da realidade docente, resultando em desinteresse, baixa adesão e uma sensação de futilidade em relação ao esforço investido. Dessa forma, é essencial que as formações ofereçam não apenas conhecimento teórico, mas também estratégias práticas que auxiliem os professores em suas intervenções cotidianas.

Em consonância com essa perspectiva, Menezes e Cruz (2013, p. 137) reforçam a importância da abordagem colaborativa:

Entendemos que a formação de professores deve ser pensada com o professor e não para ele. Trata-se, portanto, de um movimento reflexivo e dialógico, que precisa ter como consenso a ideia de que a inclusão escolar pode trazer ganhos para o aluno.

Essas angústias expressas pelos professores nos convidam a refletir sobre a eficácia – ou a ausência – de Políticas Públicas que assegurem a inclusão. Garantir o direito à inclusão vai além da simples disponibilização de vagas nas escolas; exige que esses espaços estejam preparados para oferecer condições reais de inclusão. Isso envolve não apenas a formação contínua de todos os envolvidos, mas também a integração de recursos humanos capacitados, abordagens pedagógicas inovadoras e o uso de tecnologias assistivas. Somente com a articulação cuidadosa desses elementos será possível garantir que a inclusão deixe de ser uma promessa e se torne realidade para todos os envolvidos nesse processo.

Em entrevista concedida à revista *Extra Classe*, Skliar (2024) observa que o Estado, ao garantir formalmente a "mesma escola para todas as crianças", muitas vezes usa isso como desculpa para não se responsabilizar pelas necessidades reais e complexas que surgem na convivência com a diversidade. Isso gera uma inclusão de fachada, onde se garante o acesso, mas não se promovem mudanças nas práticas pedagógicas e sociais.

Dessa maneira, Melo (2016) ressalta que a implementação de políticas públicas e a efetivação dos direitos sociais constituem campo de disputa contínuo que exige mobilização e participação ativa da sociedade, uma vez que a promulgação da lei não representa o fim do processo, mas apenas meio para se alcançar a inclusão possível.

No entanto, como destacam Mendes *et al.* (2015), a implementação da escola inclusiva enfrenta desafios em uma sociedade caracterizada por práticas excludentes. Embora, na teoria, as escolas incorporem a noção de igualdade e inclusão social, na prática, observa-se a persistência da cultura de exclusão que permeia até mesmo

instituições que se identificam como democráticas. Os autores enfatizam que construir a escola inclusiva é tarefa complexa e desafiadora, especialmente em um contexto social historicamente excludente.

Nesse sentido, Skliar (2024) questiona o conceito de inclusão entendido apenas como "hospedar" o outro — como se o espaço escolar fosse um local onde os "diferentes" são apenas acomodados. Nesse modelo, não há transformação real; ao contrário, o que predomina é a imposição de normas e padrões considerados "normais" por aqueles que já estão dentro do sistema.

A postura pedagógica que anuncia a generosidade ao hospedar o outro mascara sua violência, pois há imposição de leis na hospitalidade. Ao mesmo tempo que hospeda, hostiliza o outro. Controla, silencia e encobre as diferenças. Os desvios, o que escapa da mesmidade, é subordinado a correção e controle ao invés de ser simplesmente a diferença. É uma pedagogia que não se preocupa com a identidade do outro, mas sobretudo, em tolerar a sua presença, demonstrando a sua generosidade.

Essa reflexão nos leva a compreender que, para atender às necessidades educacionais dos alunos, é necessário que a escola se transforme, adaptando seus projetos e planos de trabalho para acolher crianças e jovens que, historicamente, foram excluídos. Contudo, como ressaltado pelos autores, não basta que os estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial apenas ocupem lugares físicos nas escolas; é preciso garantir-lhes bem-estar físico, social e acesso ao ensino de qualidade.

Para isso, Mendes *et al.* (2015) argumentam que as ações voltadas à inclusão escolar precisam considerar três componentes fundamentais: o político (administrativo e organizacional), o educacional e o pedagógico. Essas dimensões incluem, entre outras medidas, a construção de redes de suportes e apoios, planejamentos de programas educativos em ambientes inclusivos e a implementação de estratégias pedagógicas centradas na participação ativa dos alunos.

Como afirma Oliveira (2014, p. 140), a construção de práticas inclusivas requer esforço muito maior do que ações pontuais:

De tudo isto, uma certeza: constituir práticas educacionais inclusivas exigirá muito mais do que ações pontuais ou meros ajustes no cotidiano escolar, a questão é complexa em sua gênese e localizar a discussão apenas centrada no público-alvo da educação especial não nos levará ao enfrentamento da crise educacional que assola a educação brasileira, por outro lado, não há como avançar sem ter na pauta do debate as necessidades educacionais especiais provenientes de quadros específicos da constituição humana, contudo, a particularidade do público-alvo da educação especial não pode ser compreendida sem a totalidade da problemática educacional e os

condicionantes sociológicos que dão contorno à organização do sistema educacional e à constituição da subjetividade humana.

Nesse contexto, é pertinente considerar a perspectiva de Pletsch (2020) que argumenta que a educação inclusiva não deve ser vista como área de pesquisa isolada, mas como política pública que precisa ser analisada à luz de sua gênese e em diálogo com variáveis sociais e educacionais, sem ignorar as influências internacionais e suas traduções locais. A autora ressalta que a educação inclusiva é um princípio que não deve ser aplicado de forma homogênea, mas sim adaptado aos contextos e particularidades dos grupos envolvidos.

Para a Educação Especial, a educação inclusiva representou avanço essencial ao garantir direitos de acesso à escola comum regular, beneficiando a aprendizagem e o desenvolvimento da maioria dessa população. Ademais, a educação inclusiva é um processo dinâmico, cujas fronteiras são moldadas pelas visões de inclusão em disputa e pelas lutas de agentes políticos, econômicos e sociais. Pletsch (2020) enfatiza que as convenções sobre o que é ou não “inclusivo” e sobre quem tem ou não direito à inclusão estão em constantes transformações, influenciadas por fatores contingentes. Assim, as diferenças socioculturais e as deficiências necessitam ser compreendidas como dimensões intrínsecas à vida e, portanto, ao universo escolar e suas práticas.

Reconhecer as especificidades do público da Educação Especial é essencial, pois integram a Educação Básica, cujo acesso é direito humano fundamental.

Temas Prioritários nas Formações Continuidas

Quando questionados sobre as temáticas que preferem ser abordadas nas formações continuadas, apenas dois professores destacaram a importância de tratar assuntos que refletissem a realidade específica da escola. No entanto, observamos que a maioria dos docentes expressou necessidades imediatas, o que revela as carências formativas nos contextos investigados. Compreender essas demandas é essencial para desenvolver programas de formação que estejam alinhados às necessidades práticas do cotidiano escolar.

Os temas mais citados incluem Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Manejo Comportamental. Apesar de transtornos como TDAH e Transtorno Opositor Desafiador (TOD) não serem oficialmente abrangidos pela

Educação Especial, os professores manifestaram interesse nesses temas devido à sua recorrência no cotidiano escolar. A tabela abaixo organiza as respostas obtidas:

Tabela 1 – Temáticas prioritárias para formação continuada em educação especial

Necessidades Formativas	Menções
De acordo com as especificidades da escola	2
Adaptação Curricular	3
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	4
Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI)	4
Manejo Comportamental	4
Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	4
Deficiência Auditiva (DA)	2
Alfabetização	1
Transtornos de Aprendizagem	3
Transtorno Opositivo Desafiador (TOD)	2
Altas Habilidades e Superdotação (AHSD)	1
Deficiências Múltiplas (DMU)	1
Saúde do Professor	1
Tecnologia Assistiva (TA)	3
Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA)	2
Planejamento/PEI	3
Parceria Escola e Família	2

Fonte: A autora.

Outros temas relevantes também foram mencionados pelos docentes, como o Planejamento/PEI, o uso de Tecnologia Assistiva (TA), as necessidades relacionadas à Deficiência Auditiva (DA) e o Transtorno Opositor Desafiador (TOD), entre outros.

Formatos e Frequência das Formações Continuadas

A diversidade de formatos das formações continuadas foi destacada pelos docentes. Observamos que 50% dos entrevistados mencionaram mais de um formato de formação. Entre as opções citadas, temos:

- Palestras (17 menções);
- Cursos (11 menções);
- Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) (6 menções);

- Oficinas (4 menções);
- Lives (2 menções).

A predominância das palestras como principal formato (17 menções) levanta um ponto crítico: esse modelo de formação é insuficiente para promover mudanças na prática pedagógica. A ênfase excessiva em palestras reflete uma abordagem fragmentada e descontextualizada da formação continuada, que ignora a necessidade de práticas mais consistentes, como projetos de pesquisa-ação e grupos de estudos colaborativos. Tais práticas permitem o envolvimento ativo dos docentes, favorecendo análises críticas e o enfrentamento efetivo dos desafios educacionais (Amador, 2019).

Essa abordagem acaba reproduzindo modelos formativos clássicos que separam a teoria da prática e não oferecem subsídios suficientes para a transformação da realidade escolar. Em contrapartida, o modelo emancipatório-político, conforme apresentado por Amador (2019), destaca a relação intrínseca entre teoria e prática, promovendo processos colaborativos que transformam a práxis educacional. Nesse sentido, palestras, por sua natureza unilateral e limitada no tempo, não conseguem criar as condições necessárias para o desenvolvimento da visão crítica e prática consistente por parte dos professores, conforme foi possível observar.

Dessa forma, é necessário repensar as concepções e práticas de formação continuada alinhando-as a propostas que valorizem o protagonismo docente, a reflexão crítica e a integração teoria-prática. Investir em processos formativos emancipatórios e de longa duração é essencial para que a formação deixe de ser um evento pontual e se torne processo estruturante e transformador.

Vale destacar que o HTPC não foi incluído como opção no questionário, pois é o momento formal oferecido pela Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC) para as formações em serviço. No entanto, apenas 2 das 4 horas semanais do HTPC são dedicadas à formação, o que levanta questionamentos sobre a suficiência desse tempo para abordar as necessidades formativas apontadas pelos professores.

Outro aspecto relevante é o horário do HTPC nas escolas pesquisadas, que ocorre após um longo dia de trabalho, às quartas-feiras, das 18h às 22h. Ainda que o tema seja relevante, até que ponto esses professores conseguem aproveitar esse momento de formação após um dia tão exaustivo?

Impacto das Formações nas Práticas Inclusivas

Ao questionarmos os docentes se as formações continuadas recebidas têm contribuído para que suas práticas em sala de aula sejam inclusivas, 70% responderam que contribuem positivamente, enquanto 30% afirmaram que as formações não atendem suas demandas. Essa disparidade evidencia a necessidade de repensar e alinhar os conteúdos das formações às demandas práticas do cotidiano escolar. As justificativas apresentadas para essas respostas estão organizadas no quadro a seguir:

Quadro 4 - Percepções dos docentes sobre o impacto das formações continuadas

Entrevistados	Respostas	Justificativas
Professor 1	Sim	Mesmo sendo pouco, já ajuda a compreender melhor as necessidades da criança, assim como, vão aprimorando nosso conhecimento em como trabalhar com atividades adequadas para o/a aluno/a.
Professor 2	Sim	Minha maior dificuldade está relacionada à adaptação curricular, por isso valorizo as formações com essa temática.
Professor 3	Sim	A contribuição no trabalho a ser desenvolvido com o aluno.
Professor 4	Sim	Porque sempre aprendemos a conhecer melhor as especificidades dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial e estratégias adequadas ao seu desenvolvimento.
Professor 5	Não	Serão necessárias muitas formações contínuas, as demandas estão maiores que a escola, e o espaço físico e profissionais não estão preparados para receber esse aluno.
Professor 6	Não	A rede deixa muito a desejar em relação à inclusão, infelizmente. As formações que tenho foram realizadas pelo meu interesse particular (filho autista).
Professor 7	Sim	Aprendi como lidar com a criança com mais facilidade, sem preconceitos e medo.
Professor 8	Sim	Uma escola inclusiva é aquela que garante o atendimento a todos os alunos e assim sendo um professor com boa formação representa isso no trabalho realizado em sala de aula.
Professor 9	Sim	Tem ajudado a lidar com os alunos da Educação Especial.
Professor 10	Não	Quando há formações sobre inclusão são teóricas, explicando determinada deficiência, não auxiliam na prática em sala de aula mesmo ampliando a compreensão da deficiência, para assuntos específicos de adequações de atividades e etc. Não contribuem.
Professor 11	Não	Falta de aprofundamento.
Professor 12	Sim	Assim tornasse mais fácil trabalhar com todos os alunos de forma inclusiva.
Professor 13	Não	Pois são muito superficiais e não abordam a nossa realidade diária da sala de aula.
Professor 14	Sim	Estimulando e aprofundando nosso conhecimento.
Professor 15	Sim	As formações continuadas contribuem para o desenvolvimento do conhecimento do professor, cujo objetivo é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente

		elevando-a a uma consciência coletiva.
Professor 16	Sim	As formações desmancham barreiras, pois nos sentimos capazes de estimular a criança, para que ela chegue à sua fase de desenvolvimento, que por vezes são caminhos diferentes dos demais alunos.
Professor 17	Sim	As formações ajudam a refletir sobre a nossa prática pedagógica, nos ajudam a compreender e a elaborar ações com os alunos.
Professor 18	Não	Falta, a meu ver, aplicabilidade prática.
Professor 19	Sim	Precisamos sempre estar atualizados e bem capacitados para exercer com eficiência nossa função junto a todos os alunos.
Professor 20	Sim	As formações contribuem para reflexão e aperfeiçoamento dessas práticas.

Fonte: A autora.

Nota: Parte de questionário aplicado via Google Forms.

As respostas dos professores destacam a importância das formações continuadas, mesmo que sejam consideradas insuficientes, por muitos. Os docentes apontam que essas formações ajudam a quebrar barreiras e contribuem para a reflexão e o aprimoramento das práticas pedagógicas. Como exemplifica o Professor “15”: *“As formações desmancham barreiras, pois nos sentimos capazes de estimular a criança, para que ela chegue à sua fase de desenvolvimento, que por vezes são caminhos diferentes dos demais alunos”*.

No entanto, não podemos ignorar as críticas de parte dos entrevistados. Para esse grupo, as formações ofertadas são limitadas e distantes da realidade cotidiana das escolas, não atendendo satisfatoriamente às demandas complexas e variadas do ambiente escolar inclusivo. Como aponta o Professor “5”: *“Serão necessárias muitas formações contínuas, as demandas estão maiores que a escola, e o espaço físico e profissionais não estão preparados para receber esse aluno”*.

Da mesma forma, o Professor “10” questiona a aplicabilidade das formações: *“Quando há formações sobre inclusão, são teóricas, explicando determinada deficiência, mas não auxiliam na prática em sala de aula. Mesmo ampliando a compreensão da deficiência, para assuntos específicos de adequações de atividades, elas não contribuem”*. Já o Professor “13” afirma: *“As formações são muito superficiais e não abordam a nossa realidade diária da sala de aula”*.

Diante dessas colocações é possível perceber que, para alguns professores, as formações oferecidas fornecem subsídios relevantes, enquanto para outros são insuficientes por não atenderem às necessidades e desafios do cotidiano escolar. As formações de maior qualidade e impacto são aquelas que promovem trocas de experiências e consideram a realidade específica da escola. Para serem efetivas, as

oportunidades de formação continuada precisam alinhar-se aos interesses dos professores, atender suas necessidades pessoais e profissionais, além de promover um ambiente colaborativo, pautado em diálogos e discussões.

Nesse sentido, Imbernón (2010) critica os modelos tradicionais de formação de professores, que muitas vezes são padronizados e descontextualizados. Argumenta que essas formações, geralmente propostas por especialistas acadêmicos, não consideram as especificidades dos ambientes educacionais, oferecendo soluções genéricas que não dialogam com a realidade da sala de aula. Segundo Imbernón (2010), a formação de professores deve estar conectada às práticas educativas e ao contexto em que o docente atua, fomentando a autonomia do professor para gerir sua própria formação de maneira contínua e situada.

Além disso, Saviani (2016) destaca que a formação dos educadores necessita englobar saberes essenciais, organizados em cinco categorias:

1. O saber atitudinal: Abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc.
2. O saber crítico-contextual: Trata-se do saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Entende-se que os educandos devam ser preparados para integrar a vida da sociedade em que estão inseridos de modo a desempenhar nela determinados papéis de forma ativa e, o quanto possível, inovadora.
3. Os saberes específicos: Nesse âmbito incluem-se os saberes correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares. Trata-se dos conhecimentos oriundos das ciências da natureza, das ciências humanas, das artes ou das técnicas, obviamente considerados, como se assinalou, não em si mesmos, mas enquanto elementos educativos, isto é, que precisam ser assimilados pelos educandos em situações específicas.
4. O saber pedagógico: Aqui se incluem os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo.
5. O saber didático-curricular: Sob essa categoria compreendem-se os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando.

Saviani (2016) defende que a formação continuada deve ir além da teoria e alcançar a prática efetiva garantindo que o professor compreenda e saiba aplicar esses saberes de maneira contextualizada e reflexiva. Assim, ao analisarmos as críticas dos professores, percebemos que a formação continuada pode, de fato, ter impactos positivos desde que esteja adequada à realidade vivida pelos docentes nas escolas. Para que haja avanços na inclusão escolar, é necessário que as formações sejam planejadas de forma colaborativa, promovendo a troca de experiências e

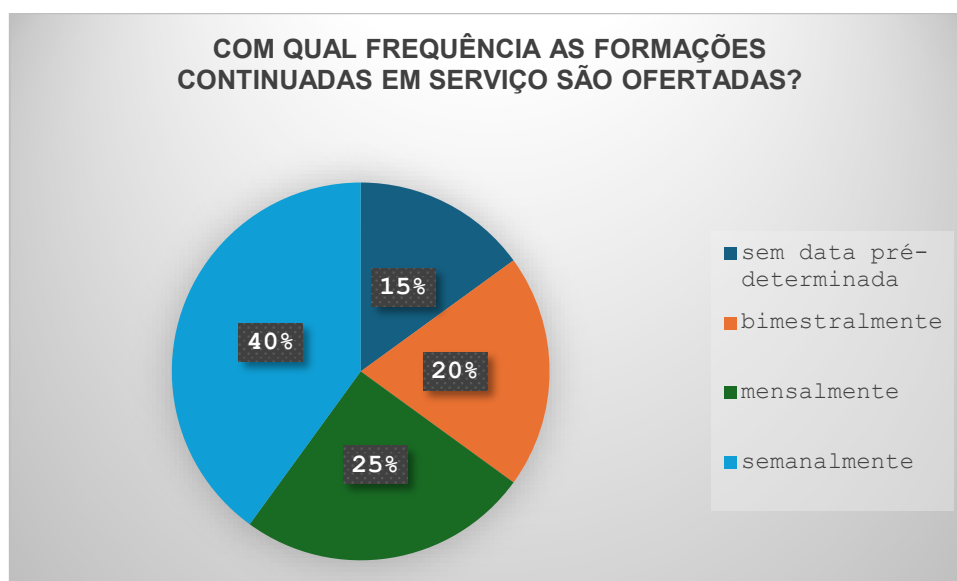
contemplando as necessidades reais do ambiente escolar.

Frequência das Formações Continuidas

Com relação à frequência das formações continuadas em serviço, questionamos os professores sobre a regularidade com que elas ocorrem. 40% indicaram frequência semanal, 25% afirmaram que elas acontecem mensalmente, 20% mencionaram periodicidade bimestral, e 15% relataram a ausência de periodicidade pré-definida.

A discrepância nas respostas dos professores sobre a frequência das formações continuadas evidencia a falta de clareza e uniformidade na sua oferta. O gráfico, a seguir, ilustra essa variação percentual nas respostas dos entrevistados, reforçando a necessidade de maior coerência e regularidade nas formações.

Gráfico 4 -Frequência das formações continuadas em serviço



Fonte: A autora.

Esses resultados sugerem a necessidade do planejamento mais estruturado para as formações continuadas, alinhado às demandas reais dos docentes. Nesse sentido, Libâneo (2004) ressalta que a formação continuada é a extensão da formação inicial, voltada ao aperfeiçoamento teórico e prático dos professores no contexto de trabalho: “A formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho [...]. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da

confrontação das experiências dos professores (p. 191).”

Dessa maneira, entendemos que a falta de regularidade nas formações continuadas, apontada pelos professores, contraria a visão de Libâneo (2004), que defende que a formação necessita ser prática contínua, inserida no contexto de trabalho e voltada à resolução dos desafios educacionais contemporâneos.

Portanto, a regularidade e a coerência na oferta de formações continuadas são fundamentais para que os professores possam integrar essas aprendizagens às suas práticas pedagógicas, atendendo, de forma eficaz, às demandas dinâmicas da educação contemporânea.

Na subseção a seguir, o foco é analisar de que forma as políticas públicas municipais abordam a formação continuada de professores, com ênfase na inclusão escolar. A partir da análise documental, examinamos as orientações presentes nos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das duas escolas investigadas, além do Plano Municipal de Educação (PME) de Presidente Prudente. Esse exame visa identificar como as diretrizes locais buscam promover a qualificação docente e assegurar o direito à educação inclusiva, observando as metas e estratégias específicas voltadas ao atendimento dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial.

4.2 Análise documental sobre formação continuada e inclusão escolar no município investigado

Para compreender como as formações continuadas são regulamentadas e aplicadas, realizamos a análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) das duas escolas investigadas, além do Plano Municipal de Educação (PME) de Presidente Prudente.

No próximo item, apresentamos a discussão sobre as Diretrizes e metas do PME no que se refere à inclusão escolar.

4.2.1 Diretrizes e metas do Plano Municipal de Educação para a inclusão escolar

O Plano Municipal de Educação (PME) de Presidente Prudente, instituído pela Lei nº 8.692/2015 (Brasil, 2015), possui vigência de 10 anos e foi publicado em 9 de outubro de 2015. Esse documento estabelece diretrizes para o desenvolvimento educacional no município, incluindo a inclusão escolar de estudantes elegíveis aos

serviços da Educação Especial.

O PME é composto por seis artigos. O artigo 1º define o período de vigência (10 anos), o artigo 2º apresenta as diretrizes em consonância com o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), organizadas em oito incisos:

- I – universalização do atendimento escolar;
- II – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e o combate a todas as formas de discriminação;
- III – melhoria na qualidade da educação;
- IV – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- V – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VI – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do município;
- VII – valorização dos profissionais da educação;
- VIII – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (PME, 2015, p. 1).

O artigo 3º estabelece prazos para o cumprimento das metas previstas, o artigo 4º determina os responsáveis pelo monitoramento, cumprimento e avaliação do PME (Secretaria de Educação e Cultura, Câmara Municipal, Conselho Municipal de Educação e Fórum Permanente de Educação Municipal), o 5º artigo diz respeito aos responsáveis pelas despesas referentes à execução do PME, enquanto o artigo 6º determina quando a Lei entrará em vigor.

Vinte metas compõem o Plano e cada uma delas traçou diversas estratégias para atingir os objetivos propostos. Dentre as metas, destacamos a Meta 04, que aborda a universalização do acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças e adolescentes de 04 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Meta 04: Universalizar, para a população de 04 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação (AH/S), o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de um Sistema Educacional Inclusivo (PME, 2015, p. 8, 9).

Além da meta em si, o PME apresenta estratégias para concretizar esses objetivos. Algumas delas são particularmente relevantes:

Estratégias:

4.3) Elaborar e promover projetos e cursos de formação para profissionais do magistério e de serviços e apoio escolares sobre Educação Especial, durante toda a vigência do Plano Municipal de Educação (PME).

4.4) Prever, no orçamento anual, recursos financeiros, em regime de colaboração com a União, para a formação continuada dos profissionais do magistério e de serviços e apoio escolares em Educação Especial, durante a vigência do PME.

4.7) Apoiar a criação, pelo governo federal, de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e compostos por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar os professores da educação básica no atendimento de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, por meio de repasse de recursos financeiros para ampliação desses atendimentos.

4.20) Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, para ampliar a oferta de formação continuada, a produção de material didático acessível e os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, TGD e AH/S, matriculados na rede pública de ensino (Presidente Prudente, 2015, p. 8, 9).

Embora a Meta 04 tenha resultado em algumas conquistas, tais como a oferta de vagas na rede municipal, transporte público acessível para alunos “com [...] limitações significativas nos membros inferiores [...] e/ou deficiências múltiplas, comprovadas por laudo médico (Presidente Prudente, 2021, p. 19)”, e a abertura de salas de recursos multifuncionais (SRM)², há uma distância entre o que é proposto e o que é efetivamente implementado.

A Estratégia 4.3, que contempla a formação dos profissionais da educação, revela essa discrepância. Embora cursos de formação continuada sejam oferecidos, esses não têm suprido eficazmente as necessidades e demandas formativas dos professores. O professor “6” exemplifica essa lacuna ao afirmar: “A rede deixa muito a desejar em relação à inclusão, infelizmente. As formações que tenho foram realizadas por meu interesse particular (filho autista)”.

Além disso, o professor “10” comenta: “Quando há formações sobre inclusão, são teóricas, explicando determinada deficiência, mas não auxiliam na prática em sala de aula. Mesmo ampliando a compreensão da deficiência, não contribuem para questões específicas, como adequações de atividades”. Esse depoimento reforça a crítica de que as formações oferecidas são insuficientes e não fornecem as ferramentas necessárias para lidar com os desafios cotidianos da sala de aula inclusiva.

A seguir, organizamos um quadro com as formações oferecidas, as quais tivemos acesso, pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) ao longo do ano de 2023. As formações relacionadas à Educação Especial estão destacadas em azul, e chamamos atenção ao quarto item que, embora aborde o TDAH — uma condição não

² Até a data de atualização da pesquisa (junho/2024), contamos com 42 Salas de Recursos Multifuncionais na rede municipal de Presidente Prudente.

incluída no escopo do AEE —, é um tema relevante por ser, também, comumente associado a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Quadro 5 - Formações oferecidas pela SEDUC aos profissionais da educação durante o ano de 2023

Data	Horário	Profissional	Assunto	Modo
06/03	Horário de HTPC	Professores e Educadores	Inovação e criatividade na educação. Objetos de aprendizagem.	On-line (live)
16/03	07h30 às 17h00	Orientadores Pedagógicos	Avaliações (língua portuguesa e matemática). Planos de ensino (língua portuguesa e matemática)	Presencial
20/03	18h30 às 21h30	Orientadores Pedagógicos	Método Sociolinguístico	Presencial
22/03 e 26/04	18h00 às 21h00	Professores indicados ao projeto em questão	Projeto: pesquisa-ação neuropsicopedagógica. Sintomas de desatenção e hiperatividade em escolas públicas municipais do interior de São Paulo	Presencial
27/03	08h30 às 21h30	Professores do ensino fundamental (em horário de HTPC). Professores do 2º ano do ensino fundamental. Professores do reforço (alfabetização) e EJA I e II. Orientadores Pedagógicos	Estratégias linguísticas para alfabetização	Presencial
22/06	08h00 às 12h00	Orientadores Pedagógicos	Atendimento Educacional Especializado no ensino regular.	Presencial
22/06	13h00 às 17h00	Orientadores Pedagógicos	Critérios de aprovação para os 3º e 5º anos do ensino fundamental.	Presencial
03/08	08h00 às	Orientadores	Referencial para o	Presencial

	17h00	Pedagógicos	acompanhamento e orientação do trabalho pedagógico.	
07/08	19h00 às 21h00	Professores e Orientadores Pedagógicos do ensino fundamental	Habilidades focais e critérios de avaliação em matemática. Alfabetização e letramento matemático. Protocolo de trabalho pedagógico em matemática por habilidade. Aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação de acordo com habilidades focais e critérios de aprovação.	Online
29/09	08h00 às 17h00	Diretores de Escola	Assuntos relacionados à reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP)	Presencial
24/10	18h00 às 22h00	Professores dos 2º anos do ensino fundamental	Formação para aplicação da 2ª avaliação de fluência leitora	Presencial
26/10	8h00 às 12h00 e das 13h00 às 17h00	Orientadores Pedagógicos	Aspectos teóricos e práticos sobre a adaptação/acessibilidade curricular	Presencial
25/11	08h00 às 12h00 e das 13h00 às 17h00	Estagiários CIEE Agentes de Apoio Educacional Professores do AEE	Aspectos teóricos e práticos sobre o Transtorno do Espectro Autista	Presencial

Fonte: A autora.

Nota: Secretaria de Educação de presidente Prudente (2023)³

Nota-se que a maioria das formações oferecidas, como as relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), não foram direcionadas aos professores da sala regular, mas sim a orientadores pedagógicos e profissionais do AEE. Isso é preocupante, uma vez que os professores da rede regular que atuam diretamente com esses alunos em sala de

³ Informações internas cedida pela equipe gestora.

aula são justamente aqueles que mais necessitam desse tipo de formação.

Como mencionado anteriormente, a maior parte dos docentes que participaram da nossa pesquisa concorda que, para que a inclusão ocorra de forma efetiva nas escolas, é fundamental investir na formação contínua de professores e demais profissionais da instituição. Essa necessidade foi ressaltada pelos professores "1", "5", "8", "11" e "19": "Formação continuada para professores [...]" (professor 1); "Formação de professores e profissionais da escola [...]" (professor 5); "Formação e orientação para o professor [...]" (professor 8); "Uma formação sólida e contínua" (professor 11); "Formação de qualidade para os profissionais [...]" (professor 19).

Segundo Spagnolo (2018), a formação continuada necessita alinhar-se aos interesses dos professores e atender tanto às suas demandas pessoais quanto profissionais, além de promover ambientes colaborativos que incentivem o diálogo e a troca de experiências. As formações mais eficazes são aquelas que integram práticas pedagógicas reais, considerando a realidade das escolas. Spagnolo destaca que a formação continuada precisa não só abordar as múltiplas necessidades de desenvolvimento profissional dos docentes, mas também inovar ao incorporar concepções contemporâneas. Esse processo precisa ser construído de forma coletiva e colaborativa, com base na pesquisa, problematização e resolução de problemas ligados ao cotidiano escolar, unindo teoria e prática de maneira sólida.

Para Alonso *et al.* (2022), refletir sobre inclusão escolar nos leva a considerar a importância da igualdade de direitos no contexto da educação. Dessa forma, a formação continuada dos professores em educação inclusiva é essencial para aprimorar as práticas docentes e garantir que as novas demandas de ensino e de aprendizagem sejam atendidas. A inclusão, segundo os autores, não se limita à inserção de alunos com deficiência em classes regulares, mas envolve a garantia de que seus direitos de aprendizagem sejam plenamente respeitados.

Na pesquisa recente intitulada *Educação Inclusiva e a Formação Continuada de Professores: Aprendizados Nacionais e Internacionais* realizada pelo Instituto Alana, em cooperação com a UNESCO no Brasil, coordenada por Luzia Lima-Rodrigues e David Rodrigues, foram feitas diversas recomendações relevantes para a formação continuada em educação inclusiva. A pesquisa concluiu que a formação continuada precisa ter identidade própria, focada na singularidade de cada estudante, mas sem se limitar ao público-alvo da educação especial. Deve atingir todos os educadores e não apenas aqueles que trabalham diretamente com estudantes com

deficiência (Lima-Rodrigues; Rodrigues, 2024, p. 100).

Entre as 25 recomendações elaboradas pelos autores, destacam-se as quatro primeiras por sua relevância para esta pesquisa:

1. A formação de professores é uma ferramenta essencial para promover a educação inclusiva e melhorar a qualidade educacional. Ela desenvolve competências profissionais e fomenta atitudes de confiança, mobilizando os saberes necessários para garantir a educação integral para todos os alunos, com ou sem deficiência, em ambientes comuns. Os pesquisadores afirmam que os sistemas educativos precisam incluir, em seu arcabouço legislativo, formações continuadas que ampliem as competências pessoais, profissionais e sociais da comunidade escolar (Lima-Rodrigues; Rodrigues, 2024, p. 167).
2. A formação continuada foi apontada como fator essencial para o desenvolvimento profissional dos professores permitindo que se adaptem às constantes mudanças nos sistemas educacionais. Para os autores, as políticas educacionais devem priorizar a formação continuada, garantindo recursos financeiros, materiais e organizacionais para apoiar os docentes ao longo de sua carreira (Lima-Rodrigues; Rodrigues, 2024, p. 168).
3. A legislação que incorpora a formação continuada voltada à educação inclusiva tem sido um avanço reconhecido pelos entrevistados. Os autores defendem que as legislações nacional, regional e local necessitam valorizar explicitamente a formação continuada nos planos de ação educacional, garantindo sua implementação (Lima-Rodrigues; Rodrigues, 2024, p. 168).
4. Por fim, os pesquisadores ressaltam que, embora muitas escolas sejam designadas como inclusivas, algumas ainda atendem grupos de alunos de maneira segregada. Para superar isso, é necessário que os sistemas educativos considerem inclusivas apenas as escolas que realmente acolhem todos os estudantes em ambientes comuns e promovam práticas pedagógicas inclusivas (Lima-Rodrigues; Rodrigues, 2024, p. 169).

Diante dessas constatações, fica claro que o sucesso da inclusão escolar está diretamente ligado à qualidade e ao alcance das formações continuadas. Essas formações precisam ser ampliadas, com maior frequência, atingindo, especialmente, os professores da sala regular, para que possam desenvolver práticas pedagógicas que atendam as demandas dos alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais. As “deficiências” nas formações atuais, que não contemplam as

necessidades formativas dos professores, compromete a eficácia da inclusão escolar e revela o descompasso entre as diretrizes do Plano Municipal de Educação (PME) e a realidade prática das escolas.

Para avançar no cumprimento das ações previstas na Estratégia 4.7, o município de Presidente Prudente deu um passo relevante com a implementação, em 2018, do Programa de Apoio Pedagógico Especializado (PAPE). De acordo com informações da Secretaria de Comunicação,

O Programa de Apoio Pedagógico Especializado - Pape- é uma ação da Secretaria Municipal de Educação que tem como objetivo principal promover ou oferecer atendimento especializado aos alunos da Rede Municipal que apresentem dificuldades de aprendizagem (Prefeitura de Presidente Prudente, 2019).

O programa é conduzido por uma equipe multidisciplinar e promovido por meio da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (Seduc), a Secretaria Municipal de Saúde (SESAU), a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Fonoaudiologia e a Faculdade de Psicologia da Unoeste, além da Residência em Pediatria do Hospital Regional.

Apesar da sua relevância, o PAPE ainda é insuficiente para atender à totalidade dos alunos que necessitam desse apoio, assim como para proporcionar suporte adequado aos professores.

Para cumprir a Estratégia 4.20, a rede municipal firmou parcerias com a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Fundação Dorina Nowill para Cegos. Por meio dessas parcerias, foram enviadas no ano de 2022 (período anterior à nossa pesquisa) às Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) do município o Kit Lego Braille Bricks — recurso educacional projetado para promover a inclusão e a aprendizagem de crianças com deficiência visual desde a fase inicial de alfabetização. Além disso, foram oferecidos cursos de Tecnologia Assistiva pela UNESP e de acessibilidade para pessoas cegas pela Fundação Dorina Nowill. É importante destacar que essas formações foram direcionadas aos professores da Educação Especial, sem capacitação equivalente para os docentes das salas comuns.

Apesar dos avanços nas formações e parcerias mencionadas, ainda há desafios consideráveis na implementação das metas do PME, especialmente no que diz respeito à formação continuada dos professores da sala comum. A falta de alinhamento entre as formações oferecidas e as reais necessidades dos docentes compromete a efetividade da inclusão escolar no município. Para além das diretrizes

do PME, é essencial investigar como essas políticas se materializam nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, dessa maneira, passaremos a analisar os PPPs das escolas investigadas buscando entender como articulam a inclusão e as estratégias formativas para os profissionais.

4.2.2 Projeto Político Pedagógico: estratégia importante na consolidação da educação inclusiva

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento essencial que orienta e direciona as ações de toda a comunidade escolar, incluindo alunos, pais, professores, coordenadores e gestores. Seu objetivo é transformar a realidade educacional da instituição ao proporcionar uma reflexão contínua sobre a proposta pedagógica da escola, consolidando os princípios que conferem identidade às práticas educativas.

De acordo com Longhi e Bento (2006), o PPP é fundamental para organizar as atividades pedagógicas, mediar decisões e possibilitar a análise dos resultados e seus impactos. Dessa forma, o PPP se torna o referencial da instituição, não só ajudando na construção de sua identidade, mas também orientando as ações pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada unidade escolar. Dentro desse contexto, é essencial que a concepção de educação inclusiva esteja presente no PPP, independentemente de a escola ter ou não, em um dado momento, alunos que sejam público-alvo da Educação Especial.

Conforme estabelece o artigo 29 da Resolução MEC/CNE/CEB nº 04/2010, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica: “A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular [...] (BRASIL, 2010. p. 10).” Dessa forma, necessita estar contemplada no PPP, reforçando o compromisso da escola com a acessibilidade e constituindo-se como um indicador de qualidade social.

O PPP também deve explicitar diretrizes e concepções sobre como atender às diversas necessidades dos estudantes, detalhando de que forma a instituição se organizará para proporcionar atendimento eficaz aos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial. Isso inclui, por exemplo, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a garantia de planejamentos inclusivos que abranjam a diversidade no ambiente escolar.

A Resolução MEC/CNE/CEB nº 04/2010 estabeleceu que o PPP deve prever:

- A criação de salas de recursos multifuncionais, com espaço físico e recursos adequados;
- A matrícula de alunos no AEE;
- Um cronograma de atendimentos;
- A elaboração de um plano do AEE que identifique as necessidades educacionais específicas dos alunos;
- A contratação de professores capacitados para ministrar o AEE, bem como de outros profissionais de apoio, tais como intérpretes de Libras, guias-intérpretes e outros especialistas que atuem nas áreas de alimentação, higiene e locomoção.

Segundo Veiga (1998, p. 27-31), a construção do PPP envolve três etapas, as quais a autora denomina atos que, embora distintos, são interdependentes

ato situacional - descreve a realidade na qual desenvolvemos nossa ação; é o desvelamento da realidade sociopolítica, econômica, educacional e ocupacional.

ato conceitual - diz respeito à concepção ou visão de sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem.

ato operacional – orienta-nos quanto a como realizar nossa ação. É o momento de nos posicionarmos com relação às atividades a serem assumidas para transformar a realidade da escola. [...] Na operacionalização do projeto pedagógico, o que se faz é verificar se as decisões foram acertadas ou erradas e o que é preciso revisar ou reformular.

Para que o PPP seja representativo dos anseios da unidade escolar e de sua comunidade, é fundamental que seu desenvolvimento ocorra de forma democrática com a participação ativa e colaborativa de todos os envolvidos no processo educativo.

A seguir, apresentamos os Projetos Político Pedagógicos das escolas pesquisadas, considerando as três dimensões: situacional, conceitual e operacional. Apesar de algumas intervenções no texto, buscamos preservar sua estrutura original, permitindo a análise das concepções de escola e educação que orientam essas instituições e que se refletem diretamente nos PPPs.

Ato situacional: análise do PPP das instituições escolares

Para fins desta pesquisa, as instituições escolares serão referidas como Escola A e Escola B. Ambas foram selecionadas por integrarem o universo educacional da pesquisadora que, à época da coleta de dados, atuava como

Professora de Educação Especial atendendo as duas instituições. A escolha dessas escolas visou proporcionar a análise detalhada e contextualizada das práticas inclusivas adotadas em diferentes realidades socioeconômicas, permitindo a compreensão dos desafios e potencialidades no atendimento às necessidades educacionais especiais.

Escola A: Segundo dados coletados no PPP (2023, 2024), a escola está localizada na periferia da cidade em uma área composta, principalmente, por residências e comércios. Recentemente, parte da área de lazer da comunidade foi reformada, incluindo um parquinho e um campo de futebol, embora o centro comunitário ainda precise de reformas para se tornar utilizável.

No bairro há alguns estabelecimentos comerciais, como mercados, açougues, padarias, sorveterias, lanchonetes, farmácias, oficinas mecânicas, borracharias, serralherias, salões de cabeleireiro e bares, entre outros. O transporte público é frequente, com ônibus circulando durante todo o dia, sendo utilizados tanto por moradores quanto por alunos que estudam nessa escola e nas escolas próximas.

O nível socioeconômico da comunidade, que inclui famílias das classes baixa e média, foi identificado a partir de entrevistas realizadas pela equipe da escola junto a familiares e membros da comunidade. Muitos responsáveis pelos alunos trabalham informalmente ou são pensionistas, com parcela expressiva desses responsáveis sendo avós que assumem o compromisso de levar e buscar as crianças na escola enquanto os pais trabalham, ou cuidam deles devido a outros fatores.

Essa escola atende alunos no Ensino Fundamental I, do primeiro ao quinto ano, com turmas nos períodos da manhã e da tarde. A partir de 2024, a unidade escolar passou a oferecer Educação Especial, com uma turma de manhã e outra à tarde, cada uma com, no máximo, 20 matrículas, além de duas aulas semanais no contraturno do Ensino Fundamental. O Projeto Especial de Educação Integral é ofertado a 100 alunos, divididos em quatro turmas nos períodos da manhã e tarde, com atividades realizadas tanto na escola quanto em espaços externos.

Com base nas 236 entrevistas realizadas pela equipe da escola com as famílias dos alunos matriculados em 2024 e nos dados extraídos do Sistema de Gerenciamento Escolar de Presidente Prudente (SISGEPP), previamente migrados da Secretaria Escolar Digital (SED), verificou-se que a escola atualmente atende 424 alunos, dos quais 4 (0,96%) são estrangeiros, originários do Haiti e da Venezuela. A autodeclaração racial predominante é branca (51,89%), seguida da parda (44,58%) e

preta (3,54%). Trinta e dois alunos matriculados apresentam alguma deficiência ou transtorno, sendo 50% com Transtorno do Espectro Autista (TEA), 21,88% com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI), 9,38% com Deficiência Física (DF) ou Deficiência Visual (DV) e 3,13% com Deficiências Múltiplas (DMU). Há também alunos aguardando avaliação por médicos especialistas nas áreas de psiquiatria e neurologia.

Das 236 famílias que responderam à entrevista, 58% possuem casa própria, 31% moram em casas alugadas e 11% em casas cedidas. Todas as residências têm acesso a água encanada, energia elétrica e saneamento básico, embora apenas os moradores da zona urbana (96%) tenham acesso a asfalto e rede de esgoto.

Em relação à responsabilidade pelo cuidado com os alunos, 46% das entrevistas indicaram que são as mães, 45% os pais, 4% os avós, 3% apenas o pai e 2% os irmãos. O grau de escolaridade desses responsáveis é, majoritariamente, de Ensino Médio completo (51%), seguido por Ensino Médio incompleto (14%) e Ensino Superior (10%).

As famílias são compostas por 50% de pais casados, 11% em união estável, 9% divorciados, 3% separados, 23% solteiros e 1% viúvos. As profissões dos responsáveis são diversas, ligadas ao comércio local, como operadores de caixa, repositores de mercadorias, seleiros, soldadores, mecânicos, pedreiros, serventes, motoristas, entregadores, mototaxistas, operadores de máquinas, auxiliares de serviços gerais, faxineiras/diaristas (11%), balconistas, coletores de reciclagem, vendedores, gerentes, manicures, cabeleireiros, atendentes, babás, garçons, conferentes, autônomos, comerciantes e servidores públicos. Parte dos entrevistados não declarou a profissão ou estava desempregada (33% dos pais e 13% das mães). Entre as mães, 22% se identificaram como donas de casa.

Em relação à renda familiar, 27% das famílias entrevistadas recebem 1 salário-mínimo, 28% entre 1 e 2 salários, 28% entre 2 e 3 salários, 11% entre 3 e 4 salários, 4% entre 4 e 5 salários, e 2% mais de 5 salários. Entre os alunos matriculados, 45% pertencem a famílias que recebem algum tipo de benefício social, e 95% dessas famílias têm acesso à internet em casa, com pelo menos um aparelho conectado.

Os dados apresentados indicam que a comunidade escolar é composta por famílias de baixa renda, muitas dependem de programas de transferência de renda. A responsabilidade pelos alunos recai, principalmente, sobre os pais ou mães que,

em sua maioria, trabalham no comércio local, em ocupações informais ou estão desempregados. A maioria dos alunos mora nas proximidades da escola e não necessita de transporte público. A religião evangélica predomina na comunidade.

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), vale destacar que, até o final de 2023, era oferecido em outra unidade escolar devido à ausência de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). A Consultoria Colaborativa⁴ — definida por Turesso, Ferreira e Pachela (2023, p. 9) como processo que “envolve supervisão e orientação, sendo inviável para o professor especialista auxiliar na resolução de problemas sem acesso à sala de aula e sem diálogos e trocas efetivas” — ocorria semanalmente, com visitas do professor especialista à escola ou durante o horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

A implementação da SRM em 2024 foi promissora, pois possibilitou que o professor de educação especial atuasse diretamente na instituição, promovendo atendimentos mais frequentes e eficazes para alunos e professores. Essa conquista é mencionada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola como uma das potencialidades no plano de ação, que será detalhado posteriormente.

Escola B: De acordo com o PPP (2023, 2024), essa escola está localizada na periferia da cidade, em um bairro caracterizado por uma diversidade socioeconômica marcante, onde casas de alvenaria coexistem com construções de madeira e barracos. O bairro é tanto comercial, quanto residencial, abrigando farmácias, padarias, sorveterias, açougues, mini-mercados e outros estabelecimentos de comércio, além de prestação de serviços como oficinas mecânicas, marcenarias, sapatarias, entre outros.

O bairro também oferece fácil acesso ao transporte público da Zona Leste, com infraestrutura adaptada para deficientes, como rampas e banheiros acessíveis. Além disso, conta com áreas de lazer, como o Parque do Povo da Zona Leste, com quadras, pista de caminhada, rampa de skate e quiosque com Wi-Fi. Próximo ao parque, destaca-se uma unidade importante da FATEC. Outra área de lazer relevante é a Praça Céu, que oferece quadra coberta, pista de caminhada, parque infantil e

⁴¹) é uma ajuda ou processo de resolução de problemas; 2) ocorre entre alguém que recebe ajuda e alguém que dá a ajuda e que tem a responsabilidade pelo bem estar de uma terceira pessoa; 3) é uma relação voluntária; 4) tanto quem dá ajuda quanto quem a recebe compartilha a solução do problema; 5) a meta é ajudar a resolver um problema de trabalho atual de quem busca a ajuda; e 6) quem ajuda se beneficia da relação, de modo que os futuros problemas poderão ser controlados com mais sensibilidade e habilidade (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011, p. 85).

espaços culturais com aulas gratuitas de informática, dança, ginástica e música.

A Escola atende 317 alunos no ensino regular, dos quais 97 participam do Projeto Especial Cidadescola, que oferece educação em tempo integral. De acordo com as entrevistas realizadas com as famílias em 2024, 50% das crianças são do sexo masculino, e 50% do sexo feminino. A maioria dos responsáveis legais pelos alunos são os pais (53%), ficando as mães (39%) em segundo lugar, com pequena porcentagem de avós ou tios que cuidam das crianças.

Em termos de renda familiar, 31% das famílias vivem com até um salário mínimo, 46% recebem entre um e dois salários mínimos, 11% entre dois e três salários, 8% entre três e quatro salários, e 2% recebem mais de quatro salários mínimos. Quanto à situação habitacional, 31% residem em casa própria, 52% em casa alugada e 17% em casa cedida. A infraestrutura básica está quase universalmente presente, com 99% das famílias tendo acesso à água encanada e à energia elétrica, e 97% conectadas à rede de esgoto; 2% utilizam fossas.

Em relação à saúde, 88% das famílias informaram que os alunos não apresentam doenças graves ou com laudo médico, mas foram reportados casos de convulsões (3%), Transtorno do Espectro Autista (TEA) (3%), Trissomia 21 (T21) (1%), Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI) (1%), Deficiência Física (DF) (1%), Deficiência Visual (DV) (1%), Deficiência Auditiva (1%) e diabetes (1%).

A escola enfrenta diversos desafios, já que muitos alunos são originários de famílias que lidam com problemas sociais, como desemprego, alcoolismo, uso de drogas e encarceramento de pais. Esses problemas afetam diretamente o ambiente escolar, exigindo da escola um papel ativo no apoio às crianças, incluindo o fornecimento de material escolar, encaminhamento a especialistas e orientações sobre cuidados pessoais.

O AEE é oferecido diretamente na escola, em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) equipada com computadores, impressora colorida, plastificadora, jogos, brinquedos pedagógicos, livros infantis, mesas, espaço para leitura, lousa branca e diversos materiais de tecnologia assistiva. Entre esses materiais, destacam-se lupas, mouse ball, teclado adaptado, plano inclinado, rotina estruturada, impressora braille, vocalizador e outros dispositivos de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), atendendo às necessidades de estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial e abrangendo diferentes especificidades. Além dos estudantes matriculados na própria escola, também são atendidos alunos de outra

unidade da rede, frequentemente chamada de escola de abrangência. Desde o ano de 2024, o tempo de atendimento na SRM passou de 2 horas para 1 hora e 30 minutos, com grupos organizados conforme as necessidades específicas de cada estudante, definidas após avaliação inicial realizada pelo professor de educação especial.

A carga horária semanal do professor especialista é de 42 horas, distribuídas da seguinte forma:

- 21 horas na SRM, somando 14 atendimentos de 1h30 cada;
- 7 horas dedicadas à consultoria colaborativa;
- 8 horas de hora-atividade em local de livre escolha (HA);
- 3 horas de HTP;
- 3 horas de HTPC, sendo alternadas entre o grupo de professores do AEE e professores das salas comuns e equipe pedagógica.

Essa organização permite que o professor especialista ofereça suporte consistente, tanto aos estudantes, quanto à equipe docente.

Ato conceitual: fundamentação e dimensões da educação integral

Os Projetos Político Pedagógicos (Presidente Prudente, 2024a), (Presidente Prudente, 2024b) das escolas pesquisadas têm como base a concepção de Educação Integral que deve permear todas as fases e níveis da educação básica visando associar o aprendizado escolar ao desenvolvimento integral dos estudantes. Esses são vistos como indivíduos multidimensionais com capacidade de aprender e de participar de forma ativa, tanto no ambiente escolar, quanto fora dele.

A proposta de educação integral presente nesses documentos busca romper com a separação entre a escola e a vida, enfatizando a função social da instituição e colocando os estudantes no centro do processo educativo. O objetivo é avançar para além de práticas que se limitem à transmissão de conteúdos ou que priorizem apenas a dimensão do desenvolvimento, uma vez que a aprendizagem envolve processos cognitivos, sociais e culturais.

Embora a ampliação do tempo de permanência na escola não seja obrigatória para a concepção de Educação Integral, ela é vista como estratégia que facilita a implementação de práticas pedagógicas mais completas, integrando o currículo e promovendo importantes experiências educacionais para todos os alunos. A

educação integral é um conceito vasto e multidimensional que exige análises cuidadosas e aprofundadas. Cavaliere (2014) aborda a complexidade do conceito, que envolve a formação completa do indivíduo, com ênfase nos aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos. A educação integral, segundo Cavaliere, não necessariamente implica “tempo integral”, mas se beneficiaria dessa prática, dado que um tempo estendido na escola pode enriquecer a formação dos alunos.

Ao se considerar os Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas com base nessa concepção, há que se ressaltar a importância do currículo integrado, voltado não apenas para o aprendizado escolar, mas também para o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Cavaliere (2014) alerta para a necessidade do "radical sentido público e democrático" na educação integral, o que significa que a educação deve permanecer como projeto universal e de interesse público, respeitando as particularidades e as liberdades individuais. Isso aponta para a necessidade de precaução ao se elaborar o currículo que, mesmo sendo abrangente, não deve invadir a esfera privada dos alunos e dos professores.

Essa distinção entre o espaço público e o privado é importante porque, quando a escola assume a função de promover a educação que vá além do conteúdo acadêmico, corre o risco de tocar em aspectos da vida pessoal e cultural dos alunos, o que pode suscitar conflitos, especialmente em temas como religiosidade, valores familiares e outras questões íntimas. Assim, o cuidado está na criação de currículos que respeitem a diversidade e o direito à individualidade sem que a educação se torne mecanismos de controle ou de imposição de valores.

Essa fronteira nem sempre está claramente dada. Se isso não impede que a instituição escolar venha a atender a expectativa da população de ser educacionalmente mais abrangente, recomenda cautela na formulação de um currículo correspondente, de interesse universal (Cavaliere, 2014, p. 1214).

Outro ponto destacado por Cavaliere é o uso do termo “educação integral” como slogan ou epíteto, algo que, muitas vezes, esvazia seu sentido e complexidade. Nos sistemas educacionais atuais, as práticas que realmente promovem a educação integral são limitadas, sobretudo devido ao modelo organizacional das escolas, que frequentemente não oferece condições para a implementação real desse conceito. A estrutura educacional, marcada por currículos fragmentados e a organização escolar voltada à eficiência em resultados acadêmicos, é vista como incompatível com o verdadeiro ideal da educação integral, que precisaria de reformulações das práticas,

da estrutura curricular e do ambiente escolar.

Ato operacional – ações e estratégias pedagógicas

Para traçar metas a serem atingidas, os organizadores dos PPPs de ambas as instituições pesquisadas fizeram o levantamento das fragilidades e potencialidades percebidas. Aqui, para fins da nossa pesquisa, apresentamos os dados referentes à educação inclusiva no quadro a seguir.

Quadro 6 - Fragilidades e potencialidades observadas pelos organizadores do PPP das escolas A e B no que se refere à educação inclusiva

Escolas	Fragilidades	Potencialidades
Escola A	• Assegurar práticas pedagógicas às condições de acessibilidade e plena participação dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial; • Dispor de Agentes de Apoio Educacional/cuidador em quantidade suficiente para acompanhamento dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial; • Disponibilizar materiais (móviles, fotografias, brinquedos, cartazes) e oportunidades (contação de histórias, vídeos, filmes) que contemplem meninos e meninas brancos, negros, indígenas e pessoas com deficiência; • Promover ações sobre educação inclusiva (educação antirracista, acolhimento aos imigrantes, respeito à diversidade de gênero, religião, raça, etnia); • Deslocar alunos para outro polo de Educação Inclusiva até 2023; • Necessitar de professor efetivo especialista na área da Educação Inclusiva.	• A articulação do professor de Educação Especial com os professores no processo educacional dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial; • O trabalho dos Agentes de Apoio Educacional no acompanhamento dos alunos na utilização de recursos educacionais de acessibilidade durante as aulas; • A elaboração da proposta pedagógica e do plano de ensino considerando a formação básica comum, a parte diversificada e as diretrizes curriculares com adaptações necessárias para cada aluno; • Participação dos alunos com deficiência e com transtornos e/ou dificuldades de aprendizagem em todas as atividades do cotidiano; • Organização do Plano de Ensino Individualizado (PEI); • A informação aos familiares de pessoas com deficiência o direito delas à Educação Inclusiva; • A abertura da sala de Recursos na própria

		escola em 2024 e recebimento de recurso federal para a compra/ aquisição de bens de consumo e de materiais permanentes;
Escola B	A formação voltada ao atendimento de alunos com deficiência, de acordo com o paradigma inclusivo, tem se concentrado mais na equipe docente. No entanto, há uma lacuna na oferta de formações para a equipe de apoio escolar, tanto em relação à atuação com esses alunos quanto em capacitações específicas relacionadas às suas funções.	- Promoção de ações sobre educação inclusiva, incluindo educação antirracista, acolhimento de imigrantes e respeito à diversidade de gênero, religião, raça e etnia. Além disso, a equipe escolar elabora a proposta pedagógica e o plano de ensino considerando a formação básica comum, a parte diversificada e as diferentes diretrizes curriculares nacionais, com as adaptações necessárias para cada aluno. As famílias dos alunos são orientadas a buscar outros serviços na Secretaria de Saúde para acompanhamento especializado, visando o pleno desenvolvimento dos educandos. - Organização do PEI (PAI, PAC) para os alunos que necessitam, embora haja dificuldades na elaboração desses documentos devido à falta de tempo dedicado a essa tarefa. - Constante articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os professores das classes regulares. - Desenvolvimento de projetos voltados à promoção dos direitos, com ênfase em práticas inclusivas e de não discriminação.

Fonte: A autora.

Nota: PPP (vigência 2024-2027) das Escolas A e B.

Algumas fragilidades identificadas pela Escola “A” – Deslocar alunos para outro polo de Educação Inclusiva e a necessidade do professor especialista em Educação Inclusiva – foram solucionadas em 2024 com a criação de uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e a contratação de um profissional especializado.

A Escola “A” observa como dificuldade a insuficiência de agentes de apoio para o acompanhamento dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial. É fundamental entender quais são as atribuições desse agente de apoio. A Lei Federal nº 13.146 de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão), em seu artigo 3º, inciso XIII, define a função do profissional de apoio escolar:

XIII – profissional de apoio escolar – pessoa que exerce atividade de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino que se fizer necessária, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

A presença do profissional de apoio escolar (ou cuidador) pode ser essencial para a inclusão de estudantes com deficiência, de acordo com o que estabelece o artigo 27 da Lei Brasileira de Inclusão. Esse artigo ressalta que é dever da sociedade e do Estado garantir educação de qualidade e proteger esses estudantes contra qualquer forma de violência, negligência e discriminação. Há, no entanto, interpretações equivocadas, tanto por famílias, quanto pela própria escola, que acredita ser necessário um cuidador para toda criança com deficiência. Essa visão incorreta pode levar à diferenciação pela deficiência, o que, em vez de promover a autonomia, pode gerar dependência, limitar interações com os pares e contribuir para uma identidade marcada pela superproteção e a crença na incapacidade.

As fragilidades identificadas quanto à promoção de ações inclusivas aparecem no Plano de Ação da Escola “A”, detalhado no quadro a seguir. Entre as ações destacadas, está a realização de “atividades práticas de formação sobre atendimento aos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial durante as reuniões escolares. Para atingir esse objetivo, a escola estabeleceu estratégias, como o desenvolvimento de estudos de caso e a organização de oficinas para a construção de materiais pedagógicos voltados aos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, incentivando o uso e compartilhamento desses materiais por toda a equipe.

A Escola “B”, por sua vez, aponta como fragilidade a falta de formação voltada à Educação Inclusiva para a equipe de apoio escolar. Consideramos essencial que

todos os integrantes da equipe escolar participem dessas formações, dado que compartilham o mesmo ambiente e contribuem para a criação de espaços genuinamente inclusivos. No entanto, essa necessidade não está contemplada no Plano de Ação da escola, conforme poderá ser verificado no Quadro 8, a seguir.

O reconhecimento das fragilidades por parte das escolas é encorajador, representando o primeiro passo importante na busca por soluções. As questões levantadas demandam ações eficazes para a construção da escola inclusiva. Nesse contexto, o Projeto Político Pedagógico (PPP) coletivo desempenha papel crucial, funcionando como documento dinâmico, elaborado em conjunto, que deve ser constantemente analisado, avaliado e revisado, adaptando-se às necessidades da educação participativa e inclusiva. Destaca-se que o tema da Formação Continuada não foi mencionado entre as fragilidades ou potencialidades das escolas. No entanto, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola B, vigente de 2024 a 2027, define metas direcionadas à educação inclusiva, com foco na formação, que incluem:

1. Desenvolver PEI mais efetivos: Criar um cronograma específico para a elaboração de PEIs, garantindo tempo e recursos adequados para os professores;
2. Expandir práticas inclusivas: Aumentar as formações e atividades relacionadas à inclusão, envolvendo toda a comunidade escolar;

No âmbito da educação inclusiva, com ênfase na educação especial, também analisamos os Planos de Ação contidos nos PPPs das Escolas A e B. A definição do plano de ação é a seguinte:

O plano de ação é um registro do que será feito para mudar a realidade em que a escola se encontra, de modo a atingir a sua finalidade. Deve ter objetivos a curto, médio e longo prazo.

A elaboração do Plano de Ação deverá ser realizada coletivamente e contemplar os elementos indicados abaixo:

Dimensões: abrangem os diferentes aspectos que integram o funcionamento da escola e sua finalidade.

Problema: acontecimentos ou situações que dificultam o andamento da unidade escolar.

Resultados esperados: projeção de onde se quer chegar para minimizar ou eliminar o problema/necessidade identificado e seus efeitos.

Ação: estabelece o que será feito para superar os problemas e/ou necessidades

Tarefas: indica como serão desenvolvidas as ações estabelecidas, indicando quais estratégias serão encaminhadas

Prazo: indica o período de desenvolvimento das ações/tarefas bem como o prazo para a sua finalização.

Responsável: indica qual profissional da escola ficará responsável por coordenar a ação, tomando as providências necessárias e acompanhando o

seu desenvolvimento.

Grupo de apoio: pessoas que auxiliaram o responsável para que a ação se concretize (Presidente Prudente, 2023).

A seguir, apresentamos informações que consideramos relevantes, extraídas dos Planos de Ação das escolas investigadas, detalhando os problemas identificados, os resultados esperados, as ações propostas, as tarefas associadas e os responsáveis pela execução dessas atividades.

Quadro 7 - Plano de ação da educação inclusiva da escola A

Escola	Problema Identificado a partir do diagnóstico	Resultados esperados Onde queremos chegar?	Ação O que fazer?	Tarefas Como fazer/quais estratégias?	Responsável Quem fará?
Escola A	P1) Promover práticas pedagógicas que assegurem as condições de acessibilidade e plena participação dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial.		A2) Trazer para as reuniões atividades práticas de formação sobre atendimento ao estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial;	T2) Convidar um Orientador ou Coordenador Pedagógico, um professor com maior experiência em Educação Inclusiva ou o próprio professor da escola para fazer uma formação específica; T3) Promover estudos de caso; T4) Oficina de construção de material pedagógico para estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial que possam ser compartilhados.	Orientador Pedagógico, Professor do AEE

Fonte: A autora.

Nota: Plano de Ação presente no PPP (vigência 2024-2027) da Escola A.

Quadro 8 - Plano de ação da educação inclusiva da escola B

Escola	Problema Identificado a partir do diagnóstico	Resultados esperados Onde queremos chegar?	Ação O que fazer?	Tarefas Como fazer/quais estratégias?	Responsável Quem fará?
Escola B	P8) Parceria efetiva com a professora do AEE, com disponibilidade de tempo regular na organização das atividades orientadas e planejamento prévio dos objetivos bimestrais;	Facilitar a colaboração entre a professora do AEE e os demais professores, permitindo um trabalho conjunto mais eficaz e coeso na busca pela inclusão e sucesso acadêmico dos alunos.	A1) Apoiar o professor da sala regular quanto às adequações das atividades dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial e orientações necessárias quanto à utilização de recursos;	TA1.1) Organizar horário pré-estabelecido dentro dos HTPCs para organização de materiais e orientações quando necessário; TA1.2) Montar um cronograma de horários para que todos os professores que tenham estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial no ano letivo consigam momentos regulares em HTPC com a professora do AEE;	Professora do AEE e professores da sala regular
	P10) Dificuldade na construção do PEI, devido à indisponibilidade de tempo para se voltar com dedicação aos documentos e necessidade de formação;	A possibilidade de criar PEIs bem estruturados, específicos e adaptados às necessidades individuais de cada aluno, definindo metas de aprendizagem e desenvolvimento que sejam claras, mensuráveis e atingíveis;	A1) Proporcionar formação contínua e específica para os educadores, garantindo que eles estejam bem-preparados para desenvolver e implementar PEIs;	TA1.1) Realizar uma avaliação das competências atuais dos educadores para identificar áreas que precisam de desenvolvimento; TA1.2) Conduzir pesquisas e consultas com os educadores para entender suas necessidades formativas e áreas de interesse; TA1.3) Elaborar um plano de formação contínua que inclua tópicos relevantes para a construção e	Professor da sala regular e do AEE

			A2) Melhorar a gestão do tempo dos educadores, permitindo que eles dediquem a atenção necessária à construção e revisão dos PEIs;	implementação de PEIs; TA1.4) Oferecer cursos e workshops presenciais e online sobre temas como avaliação de necessidades educacionais, estratégias de ensino inclusivo, adaptações curriculares e uso de tecnologias assistivas; TA1.5) Trazer especialistas e profissionais renomados na área de educação especial para ministrar palestras e workshops; TA1.6) Estabelecer programas de mentoria e tutoria, onde educadores mais experientes possam orientar e apoiar seus colegas; TA2.1) Desenvolver uma agenda de trabalho semanal ou mensal que inclua blocos de tempo dedicados exclusivamente à elaboração e revisão dos PEIs; TA2.2) Delegar tarefas administrativas e outras responsabilidades não diretamente relacionadas ao ensino para assistentes ou outros membros da equipe escolar; TA2.3) Formar equipes de	
--	--	--	--	---	--

				trabalho onde as responsabilidades pela construção e revisão dos PEIs possam ser compartilhadas (professor da sala regular, OP, professor AEE, escriturária para preencher dados específicos); TA2.4) Fornecer templates e modelos pré-estruturados para os PEIs, economizando tempo na elaboração dos documentos; TA2.5) Revisar e simplificar os processos de elaboração e revisão dos PEIs, eliminando etapas desnecessárias; TA2.6) Implementar ferramentas tecnológicas que facilitem a elaboração e o acompanhamento dos PEIs, tornando o processo mais eficiente e menos oneroso em termos de tempo;	
--	--	--	--	---	--

Fonte: A autora.

Nota: Plano de Ação presente no PPP (vigência 2024-2027) da Escola B.

Ao analisarmos os Planos de Ação das Escolas A e B em relação à educação inclusiva, observamos que ambas as instituições reconhecem a importância de formações específicas para preparar professores e a comunidade escolar no acolhimento e na garantia de acesso ao currículo para todos os alunos. No entanto, a formação contínua não foi explicitamente apontada como uma fragilidade, o que sugere uma possível lacuna na percepção dos desafios enfrentados.

Revisitando depoimentos dos professores sobre as formações oferecidas, identificamos percepções distintas. O Professor 1 destaca que, “*mesmo sendo pouco,*

já ajuda a compreender melhor as necessidades da criança, assim como, vão aprimorando nosso conhecimento em como trabalhar com atividades adequadas para o/a aluno/a.” Em contraste, o Professor 10 critica as formações por seu caráter excessivamente teórico, afirmando que *“Quando há formações sobre inclusão são teóricas, explicando determinada deficiência, não auxiliam na prática em sala de aula [...]. Não contribuem.”* Esses depoimentos evidenciam uma fragilidade nas escolas em relação à formação continuada, tanto em termos de quantidade quanto de qualidade.

Segundo Veiga (p. 1995, 10), ao desenvolvermos os projetos nas escolas, planejamos com a intenção de construir um futuro diferente do presente: *“É antever um futuro diferente do presente.”* Esse avanço só é possível quando reconhecemos a realidade escolar em suas potencialidades e fragilidades. Admitir que a oferta de formações continuadas na perspectiva inclusiva ainda não atende plenamente às necessidades institucionais é condição essencial para promovermos a ruptura com o presente e visualizarmos novo futuro. Como afirma Gadotti (1994, p. 579, *apud* Veiga, 1995, p. 10):

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Outro ponto crucial a ser considerado é a responsabilidade atribuída às formações. Em ambos os casos, os professores da sala regular e os professores do AEE são designados como responsáveis por essas atividades. Embora seja fundamental que os educadores estejam envolvidos na organização e decisão sobre os temas das formações continuadas, é importante ressaltar que o poder público não pode ser isento de responsabilidade. Entendemos que ao poder público cabe subsidiar as formações por meio da contratação de profissionais especializados, gestão do tempo dos professores para possibilitar atualizações e fornecimento dos insumos necessários para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

Nesse sentido, o Professor 6 expressa a crítica clara ao apontar que *“a rede deixa muito a desejar em relação à inclusão, infelizmente. As formações que tenho foram realizadas por iniciativa própria (filho autista)”*.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996, no parágrafo 1º do artigo 62, determina que: “A União, o Distrito Federal,

os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”.

O Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014, que estabelece metas para o período de 2014 a 2024, dedica a Meta 16 à formação continuada dos professores propondo assegurar essa formação a todos os profissionais da educação básica para garantir práticas pedagógicas atualizadas e inclusivas. A meta propõe:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - Lei nº 13.146/2015, por sua vez, enfatiza a necessidade de formação específica para professores que atuam com alunos com deficiência, incentivando a oferta de capacitações que preparem os educadores para práticas inclusivas, respeitando o direito à educação inclusiva assegurado pela LBI.

Apesar desses dispositivos legais, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que substituiu a CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), tem sido amplamente criticada por não contemplar a formação continuada de forma integrada, criando uma divisão artificial entre os processos formativos. Essa separação enfraquece a construção de uma trajetória profissional contínua, essencial para a qualificação do ensino e a adaptação às constantes transformações educacionais. Por isso, é imprescindível um modelo que articule a formação inicial e continuada, assegurando o desenvolvimento profissional permanente dos docentes e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da educação. Por fim, a Estratégia 16.1, vinculada à Meta 16 do Plano Municipal de Educação (PME), que tem vigência de 2015 a 2025, propõe “realizar planejamento estratégico [...] entre município e instituições de ensino superior, a partir da demanda por formação continuada e estabelecer programas e cursos de formação para os professores da rede municipal [...]”.

A citação das leis e normativas mencionadas teve o objetivo de fundamentar o entendimento sobre a responsabilidade pela oferta de formação continuada, destacando que esta não pode ser delegada aos professores. Entendemos que essa visão serve, em grande medida, aos interesses capitalistas, ao atribuir às escolas e aos professores a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da educação, enquanto diminui o papel do Estado.

SEÇÃO V

5 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA COM ÊNFASE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CONTEXTOS ESCOLARES INCLUSIVOS

A promoção da inclusão destaca-se como princípio fundamental a ser incorporado em todos os estratos do sistema educacional. Nesse cenário, os educadores enfrentam o desafio de conceber e implementar abordagens pedagógicas flexíveis, capazes de atender às necessidades singulares de cada estudante, considerando cuidadosamente características individuais e estilos de aprendizagem distintos.

Frente a inúmeros desafios e demandas, torna-se claro que a formação inicial não é capaz, por si só, de atender plenamente às necessidades formativas dos professores. Diante dessa constatação, compreendemos que o desenvolvimento de programas de formação continuada direcionados às demandas dos docentes no contexto da inclusão escolar é necessidade premente que não pode ser subestimada.

A formação continuada de professores, ao ser abordada sob a perspectiva histórico-crítica, destaca a importância dos pressupostos filosófico-históricos, psicológicos e metodológicos que fundamentam a PHC como base teórica contra-hegemônica na educação. A PHC propõe a compreensão crítica do papel docente, ressaltando a necessidade da educação que transcenda a simples transmissão de conteúdos e promova o desenvolvimento de sujeitos críticos e transformadores.

Nesse contexto, a formação continuada dos professores não se limita à atualização de práticas e métodos, mas exige a reflexão profunda sobre o papel social da escola e um compromisso com a transformação da realidade educacional. Esse processo formativo, embasado nos princípios da PHC, permite que os docentes compreendam e enfrentem as desigualdades estruturais promovendo a educação inclusiva e comprometida com a emancipação social.

A PHC considera a escola como instituição responsável pela socialização do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado. Isso implica que o currículo não deve ser visto apenas como coleção de conteúdos, mas como um conjunto de atividades fundamentais que assegurem que a classe trabalhadora se aproprie desse saber. Portanto, no âmbito da formação continuada, é essencial revisitar os fundamentos históricos e pedagógicos da educação, a fim de promover a

compreensão de sua especificidade e natureza. Esse processo deve levar à práticas docentes que não apenas reproduzam conhecimentos, mas que se conectem à realidade social dos envolvidos nos processos formativos, cumprindo papel emancipador.

Segundo Schmitt (2016), a formação de conceitos científicos ocorre por meio da ação sistematizada que mobiliza funções psicológicas superiores, como percepção, atenção, memória e raciocínio. Isso implica que a formação dos estudantes necessita incluir atividades que estimulem essas capacidades cognitivas, evitando tarefas simples e mecânicas, como "siga o modelo" ou "liste". Em vez disso, é recomendável foco em atividades que exijam análise, justificação e argumentação, pois tais ações promovem o desenvolvimento das funções psíquicas necessárias à aprendizagem.

A PHC enfatiza que a educação precisa capacitar os estudantes a ascender à condição humana, ou seja, a transformar intencionalmente e conscientemente o meio ambiente. Isso envolve compromisso com a formação de indivíduos críticos, capazes de agir sobre a realidade, em vez de se adaptarem passivamente à natureza.

Saviani (2012) propõe que o método didático da PHC seja compreendido como processo contínuo organizado em momentos interdependentes, em vez de etapas fragmentadas. Essa perspectiva sugere a abordagem integrada na formação dos educadores que favoreça o desenvolvimento crítico, tanto para os professores, quanto para os alunos

Em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica. Assim, nos inícios da escolarização a problematização é diretamente dependente da instrumentalização, uma vez que a própria capacidade de problematizar depende da posse de certos instrumentos (Saviani, 2012, p. 74-75)

Essa definição ilustra a dualidade fundamental na prática docente: a necessidade de estar presente e atento à realidade concreta dos alunos, enquanto se mantém a visão ampla e aspiracional sobre os objetivos educacionais. O professor precisa partir da compreensão sólida da realidade dos alunos, utilizando experiências cotidianas como base para introduzir conceitos mais complexos. A ideia de que o ponto de partida para o professor envolve o que é mais complexo reflete a

responsabilidade de o educador elaborar e oferecer a compreensão profunda dos conteúdos, mesmo que isso possa representar desafios para os alunos. Essa lógica sugere movimentos decrescentes para o professor, que começa com as ideias mais sofisticadas e teorias que sustentam o conhecimento, antes de desdobrá-las em conceitos que os alunos possam compreender e aplicar.

Esse equilíbrio entre conhecimento profundo e capacidade de produzir ideias de maneira acessível é essencial para a formação de práticas pedagógicas eficazes. Portanto, o professor precisa constantemente refletir sobre sua formação e prática, assegurando que suas intervenções educativas sejam inclusivas.

5.1 A PHC nos processos formativos inclusivos

O direito à educação é assegurado legalmente a todos. Esse direito inclui o acesso ao conhecimento sistematizado e à cultura, ambos resultantes da atividade consciente e intencional da humanidade ao longo da história. Segundo Saviani (2021), o processo educativo é essencial para a formação do indivíduo, pois visa a produzir, “de maneira direta e intencional”, a humanidade em cada pessoa, incorporando-lhe as produções coletivas e históricas da sociedade.

A partir da perspectiva da PHC, o acesso aos instrumentos culturais e ao saber letrado — como o sistema de escrita — é vital, especialmente para estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, uma vez que a cultura contemporânea é fortemente mediada por esses códigos e conhecimentos. A inclusão desses alunos no contexto escolar com acesso a esses elementos culturais permite-lhes desenvolver as ferramentas necessárias para compreender e participar da sociedade de maneira ativa e crítica. Nesse sentido, a escolarização torna-se mecanismo para o desenvolvimento humano, indo além de adaptações estruturais e assegurando que o estudante tenha acesso aos conhecimentos essenciais para sua inserção consciente no mundo social.

A PHC, que enfatiza a apropriação ativa do conhecimento sistematizado, oferece ferramentas úteis nesse contexto. Na prática, isso significa que os procedimentos didáticos cultivam a atitude ativa no estudante. A postura do professor é fundamental para mobilizar saberes prévios e incentivar o uso de habilidades já trabalhadas. Estrategicamente, o professor pode incentivar o estudante a atribuir significado aos textos, investigar questões, fazer entrevistas, comparar respostas e

desenvolver argumentações. Essas ações, além de impulsionar a participação, fortalecem a capacidade do aluno de sintetizar ideias e construir conhecimentos de maneira autônoma.

Esse conjunto de práticas intencionais e sistemáticas visa não apenas o desenvolvimento das habilidades acadêmicas, mas também o fortalecimento das potencialidades individuais dos estudantes, preparando-os para a inserção mais crítica e independente na sociedade.

Para Eloy e Coutinho (2020), a emancipação, dentro da PHC, constitui princípio essencial para refletir sobre o direito à educação, visto como o acesso aos conhecimentos teóricos e práticos fundamentais para a vida em sociedade, em um contexto histórico e cultural específico. Nesse sentido, o domínio desses saberes torna-se caminho para que o indivíduo compreenda e participe ativamente da realidade que o cerca.

A escola desempenha papel importante nesse processo de socialização, pois é uma das instituições responsáveis pelo desenvolvimento humano na sociedade contemporânea. De acordo com a PHC, a escola cumpre essa função ao organizar e transmitir conhecimentos sistematizados das várias áreas do saber.

A leitura e a escrita, como construções sociais, são exemplos dessas produções que carregam consigo a síntese das atividades humanas e representam via de acesso a outros conhecimentos e à plena inserção na cultura letrada.

O homem é, pois, um produto da educação. Portanto, é pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual dela nasceu (Saviani, 2013, p. 250, *apud* Eloy; Coutinho, 2020, p. 11)

Nesse sentido Eloy e Coutinho (2020, p. 11) complementam:

Podemos afirmar que a pedagogia histórico-crítica compartilha do pressuposto da educação inclusiva para a qual a base da exclusão, do preconceito e da estigmatização é social e não individual. Cabe, portanto, à comunidade escolar (trans)formar todas as condições que impedem a acessibilidade e o pleno desenvolvimento, em todas as dimensões, das pessoas com deficiência.

Padilha e Silva (2020) sugerem que, embora a educação universal busque a formação humana, a sala de aula precisa ajustar-se às necessidades específicas de cada aluno, permitindo o acesso ao conhecimento sistematizado pela humanidade. Eles defendem que a universalidade da educação precisa ser acompanhada de

estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento cultural e ao aprendizado, organizadas pelo coletivo comprometido de educadores. Esse trabalho didático-pedagógico se insere na luta maior pelo direito à educação, que não pode ser dissociada das estruturas capitalistas que tanto promovem quanto limitam o acesso ao conhecimento.

Os autores argumentam que a inclusão social e educacional, paradoxalmente, tem funcionado ao longo da história como ferramenta de suporte ao sistema capitalista que sustenta tanto os direitos humanos quanto a exploração econômica. Para os autores, a exclusão e a inclusão são fenômenos interdependentes dentro desse sistema, refletindo o modelo de produção capitalista que cria e distribui tanto os bens materiais quanto os simbólicos. Desse modo, o trabalho educativo compromissado representa a luta contínua pela superação de desigualdades e pela construção do espaço escolar realmente inclusivo e democrático.

Nesse contexto, é essencial destacar que, numa sociedade historicamente estruturada de maneira excludente, a escola enfrenta um desafio ainda mais complexo. Embora possa reproduzir atitudes de exclusão, ela também tem o potencial de se tornar espaço de igualdade, respeito e acesso aos bens culturais, promovendo a construção de condições de vida mais dignas para todos.

Duarte (2016) argumenta que, na sociedade caracterizada pela luta de classes e pela divisão social do trabalho, muitas pessoas com deficiência não possuem as condições necessárias para superar as limitações impostas por sua condição, sendo, muitas vezes, reduzidas à luta pela sobrevivência. Ele destaca que, para que as conquistas mais avançadas da humanidade sejam acessíveis a todos os indivíduos, com ou sem deficiência, é necessário esforço coletivo para garantir as condições objetivas e subjetivas adequadas à inclusão de todos.

É essencial compreender que não é possível analisar a deficiência sem considerar o contexto em que vivemos, especialmente o contexto capitalista, onde a exploração da força de trabalho molda quem é visto como deficiente, incluído ou marginalizado. Nesse modelo, as relações de produção acabam por definir as próprias condições sociais que levam à invalidez.

Além disso, essa visão está muitas vezes ligada à concepção predominantemente médica ou biológica da deficiência, que reforça a ideia de que se trata de condição "exclusivamente individual" e uma "tragédia pessoal," desvinculada dos fatores sociais, econômicos e culturais. Essa perspectiva trata a deficiência como

característica "natural," de onde surgiria a incapacidade inerentemente "individual." No entanto, tal compreensão é limitada, pois ignora as complexas e variadas formas de exclusão enfrentadas por pessoas com deficiência, que nada têm de "natural" ou exclusivamente pessoal.

A maior parte das limitações e desafios que essas pessoas experimentam não se originam apenas de condições biológicas, mas da forma como a sociedade se estrutura. Nesse sentido, entendemos que a deficiência vai além da diferença individual ou cultural; ela é formada por um conjunto de fatores sociais, econômicos, culturais e biológicos, onde a condição biológica, isoladamente, não explica as situações de exclusão e incapacidade vividas por essas pessoas.

Della Fonte (2016) destaca o impacto do preconceito social sobre a posição da pessoa com deficiência na sociedade, afirmando que o lugar social dessa pessoa pode agravar ou atenuar o preconceito. Para indivíduos de camadas sociais mais baixas, a deficiência frequentemente os coloca entre os excluídos, devido à dificuldade de acessar os recursos e riquezas culturais disponíveis. Em contrapartida, para pessoas de classes dominantes, a deficiência não é necessariamente um obstáculo à participação social, e sua identidade não é reduzida a essa condição. Assim, o que é visto como deficiência pode não ser um problema em si, mas o contexto social e histórico em que a pessoa está inserida pode transformá-lo em uma barreira.

A partir da compreensão de que a deficiência envolve uma rede complexa de relações, especialmente sob aspectos sociais e políticos, propomos a reflexão sobre o papel da escola que, sendo a instituição encarregada do processo de ensino e de aprendizagem, necessita, ao socializar os saberes científicos, filosóficos e artísticos em seus níveis mais avançados, proporcionar acesso universal, incluindo as pessoas com deficiência. Assim, ao cumprir essa função, a escola também cria condições objetivas e subjetivas na construção de melhores condições de vida.

A educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica (Saviani, 2012, p. 8)

Ao longo da seção, discutiu-se a visão da PHC sobre a escola como espaço de socialização do saber sistematizado, onde o currículo não é um conjunto de conteúdos isolados, mas sim ferramenta para o desenvolvimento crítico e

emancipatório dos alunos. Destacou-se que a formação continuada dos professores necessita ir além da simples transmissão de técnicas pedagógicas, fundamentando-se numa compreensão profunda dos aspectos históricos e sociais que influenciam o processo educacional.

A PHC propõe que a educação atenda à totalidade do ser humano, desenvolvendo capacidades cognitivas e psicossociais que permitam ao indivíduo não apenas absorver informações, mas interagir de forma crítica com o mundo. Nesse contexto, a pedagogia histórico-crítica promove a formação docente que dialogue com a realidade dos alunos, atendendo às necessidades reais e ampliando possibilidades de participação ativa na sociedade. A abordagem crítica de Saviani e outros estudiosos ressaltou como os professores podem estruturar a prática pedagógica que conecte o conhecimento à realidade social dos estudantes, promovendo autonomia e participação ativa.

Entretanto, é fundamental destacar que, ao promover a formação docente que contemple tanto a diversidade quanto a inclusão, a PHC se depara com desafios estruturais. A formação continuada deve ser um processo que envolva a reflexão crítica sobre o papel do educador na construção de ambientes escolares inclusivos, em que todos os alunos, independentemente de condições sociais, econômicas e cognitivas, possam se perceber como sujeitos ativos no processo educacional. Para isso, os professores precisam se apropriar de entendimentos mais profundos das condições de acesso à educação e das especificidades de cada aluno, considerando as barreiras estruturais e sociais que impactam a aprendizagem.

Por fim, foram abordadas as contradições inerentes ao contexto capitalista, onde a inclusão educacional, embora direito universal, muitas vezes, esbarra nas limitações estruturais impostas pelo sistema. Nesse cenário, a PHC se apresenta como pedagogia que não apenas acolhe a diversidade, mas luta pela transformação de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ela propõe que a escola, enquanto instituição social, deve ser espaço de questionamento e de enfrentamento das desigualdades, preparando os estudantes para se tornarem agentes de mudança. A luta pela equidade educacional, portanto, deve ser uma das bandeiras centrais da formação docente, garantindo que todos os estudantes tenham acesso aos instrumentos culturais e ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Em última análise, a PHC não vê a inclusão apenas como prática pedagógica, mas como projeto político e social que visa à transformação da sociedade como um todo.

SEÇÃO VI

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou aprofundar a compreensão sobre as necessidades formativas dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da inclusão escolar, tomando como referência o arcabouço legislativo, políticas públicas, práticas pedagógicas e a formação docente, tanto inicial quanto continuada.

A pesquisa evidenciou avanços na ampliação do acesso dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial às escolas regulares, conforme preconizado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008). Contudo, ainda há muitas questões que dificultam a concretização da inclusão efetiva, o que demonstra a complexidade desse processo.

Entre os desafios identificados, destacam-se a necessidade de formação continuada que contemple não apenas aspectos técnicos, mas também a abordagem crítica, alinhada às demandas da diversidade e ao contexto escolar. A análise dos dados evidenciou que muitos professores enfrentam dificuldades em adaptar o currículo, desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas e trabalhar de maneira colaborativa com as equipes de apoio, como profissionais de salas de recursos multifuncionais e especialistas em educação especial.

O estudo reforçou que a formação docente inicial ainda é insuficiente para preparar os professores para atuar em contextos inclusivos. Por isso, a formação continuada emerge como eixo fundamental, sendo necessário que esta incorpore perspectivas teóricas robustas, como a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que favorece a compreensão dos aspectos sociais, históricos e culturais que influenciam a escolarização dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial. A PHC mostrou-se relevante para capacitar os educadores como agentes transformadores, comprometidos com práticas educativas que promovam a emancipação e a inclusão de todos os alunos.

Além disso, a análise das práticas escolares evidenciou que a inclusão não se limita à presença física dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial na sala de aula, mas exige a adaptação de materiais, currículos e avaliações, além do fortalecimento da cultura escolar inclusiva. Essa cultura deve ser sustentada por

políticas públicas que ofereçam suporte técnico, pedagógico e financeiro às escolas, bem como por ações de formação continuada planejadas e avaliadas de forma colaborativa entre as redes de ensino e as instituições formadoras.

No campo das políticas públicas, a pesquisa destacou a necessidade de ampliar as ações de formação em serviço, garantindo que essas sejam acessíveis a todos os docentes e contextualizadas às especificidades das escolas. Tais ações precisam também promover a articulação entre teoria e prática, possibilitando que os professores reflitam criticamente sobre sua atuação e desenvolvam práticas inclusivas efetivas.

Por fim, esta dissertação contribuiu para o aprofundamento do debate sobre inclusão e formação docente ao articular aspectos teóricos, práticos e legais, mas não esgota o tema. Há espaço para novas pesquisas que explorem a efetividade de diferentes abordagens formativas, o impacto de práticas pedagógicas inclusivas e a percepção dos próprios estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial e suas famílias sobre os avanços e desafios da inclusão escolar. Reconhece-se, assim, que a construção da escola inclusiva depende do comprometimento contínuo de todos os atores envolvidos, reafirmando que a educação inclusiva é um processo em constante evolução.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Monserrat Alonso; SANTOS, Tarsio Paula dos; REIS, Marlene Barbosa de Freitas; ABREU, Sandra Elaine Aires de. A educação inclusiva e a formação continuada docente. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 9, n. 13, set. 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7716>. Acesso em: 10 out. 2024.

AMADOR, Judenilson Teixeira. Concepções e modelos da formação continuada de professores: um estudo teórico. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 6, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/862>. Acesso em: 10 jan. 2025.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ANJOS, Pollianna Garcia dos. **Reflexões sobre a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva e suas implicações no trabalho docente**. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6564/5/Dissertação_Pollianna%20Anjos. Acesso em: 10 jan. 2023.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índex para a Inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Reino Unido: CSIE, 2002. Disponível em: <https://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexPortuguese.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRANCO, Cristina. Formação continuada de professores: focalizando a relação teoria-prática. In: EVENTO DE EXTENSÃO: "GRUPO DE ESTUDOS". 2007. Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2007. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_cristina_branco.pdf. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. **Carta para os anos 80**. Rio de Janeiro: CNAIPD, 1981. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990**. Brasília, DF: Casa Civil, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Brasília, DF: MEC, 2001. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Casa Civil, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/2011/11/Decreto/D7611.htm#art8. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 02 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Casa Civil, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 02 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2019**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 maio 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Estatísticas**. Brasília: MDHC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/estatisticas>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare: Revista de Educação**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/anoexo/o_ensino_colaborativo_favorecendo_o_dese.pdf. Acesso em: 01 nov. 2023.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS, Lígia Márcia. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo. **Exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2011. p. 17-25.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2024.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Considerações filosóficas sobre o uno e o múltiplo: provocações para a educação inclusiva. In: ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro (orgs.). **Educação, Cultura, diversidade e formação**. Campinas: Mercado das Letras, 2016. p. 209-230.

DUARTE, Newton. A formação da pessoa com deficiência, a educação escolar e a individualidade para si. In: ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro (orgs.). **Educação, Cultura, diversidade e formação**. Campinas: Mercado das Letras, 2016. p. 139-157.

ELOY, Adriana Cristina Moraes; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. O direito à educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e a educação especial. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 33, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 01 out. 2024.

FONSECA, Kátia Abreu; LOPES JÚNIOR, Jair; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; OLIVEIRA, Cássia Aparecida Magna. A importância da formação em ajustes curriculares para a implantação de práticas inclusivas. **Revista de Educação, Ciências e Tecnologia**, Presidente Epitácio, v. 1, n. 1, p. 29-49, dez. 2020. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/recet/article/view/1622>. Acesso em: 08 mai. 2023.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; TIROLI, Luiz Gustavo; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Entrevista com o professor José Carlos Libâneo - A educação no século XXI: para que servem as escolas?. **Educação em Análise**, Londrina, v. 10, p. 1-30, 2025. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/52203>. Acesso em: 27 jan. 2025.

LIMA-RODRIGUES, Luzia; RODRIGUES, Davi. **Políticas públicas e formação continuada de professores para a educação inclusiva**. 1.ed. São Paulo: Instituto Alana, 2024.

LONGHI, Simone Raquel Pagel; BENTO, Karla Lucia. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. **Revista de divulgação técnico-científica, [S.l.]**, v. 3 n. 9, p. 173-178, jul./dez. 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/aPPP.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

MARQUES, Hellen Jaqueline; DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica em defesa de uma educação revolucionária. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp3, p. 2204-2222, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/1442>. Acesso em: 10 jan. 2025

MELO, Douglas Christian Ferrari de. Entre a luta e o direito: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual. 2016. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8562>. Acesso em: 02 jan. 2025.

MELO, Douglas Christian Ferrari de; MAFEZONI, Andressa Caetano. O direito de aprender e os alunos público-alvo da educação especial. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 41, n. 78, p. 101-115, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/44264>. Acesso em: 04 jan. 2025.

MENEZES, Adriana; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Estratégias de formação de professores para a inclusão escolar de alunos com autismo. *In*: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 127-142.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3pWHVwTHV43NqzRzVDBJZ7L/?format=pdf>. Acesso em: 5 set. 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves (org.). **A escola e a inclusão social: na perspectiva da educação especial**. 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. **Revista de Educación**, Lisboa, v. 350, p. 203-218, sep./dic. 2009. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6f5e2079-b45b-4bdd-9f8d1fb74dc48517/re35009-pdf>. Acesso em: 06 jan. 2023.

OEA. Organização dos Estados Americanos. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 7 de junho de 1999. Disponível em: <https://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/A-65.htm>. Acesso em: 10 mar. 2024.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Educação inclusiva, educação especial ou educação? entre o existente e o desejado. *In*: OMOTE, Sadao.; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; CHACON, Miguel Cláudio Moriel (org.). **Ciência e Conhecimento em Educação Especial**. 1 ed. São Carlos: M&M: ABPEE, 2014, v. 1, p. 135-156.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Atendimento Educacional Especializado: nova proposta? Velhos problemas. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. **Inclusão escolar e educação especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte**. 1 ed. Marília: ABPEE, 2016. v.1. p. 249-264.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Resolução 217 A III**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro 1948. Brasília: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 mar. 2024.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização

das Nações Unidas em 09 de dezembro de 1975. Brasília: ONU, 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque, 30 de março de 2007. Brasília: ONU, 2007. Disponível em: <https://brasa.org.br/convencao-das-nacoes-unidas-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; SILVA, Régis Henrique dos Reis. Pedagogia Histórico-Crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, p.103-125, dez. 2020.

PACHECO, Willyan Ramon de Souza; BARBOSA, João Paulo da Silva; FERNANDES, Dorgival Gonçalves. A relação teoria e prática no processo de formação docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, sup, p. 332-340, set. 2017. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/download/380/pdf>. Acesso em: 02 jan. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. *In*: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 17-32.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 57–70, jan/abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>. Acesso em: 04 jan. 2025.

PREFEITURA DE PRESIDENTE PRUDENTE. **Programa da Seduc leva ensino especializado para crianças com dificuldade de aprendizagem**. Presidente Prudente: Secretaria de Comunicação, 2019. Disponível em: <https://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/noticia/43255>. Acesso em: 10 set. 2024.

PRESIDENTE PRUDENTE. Câmara Municipal. **Lei nº 8.692, de 03 de novembro de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação-PME, e dá outras providências. Presidente Prudente, SP: Câmara Municipal, 2015.

PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria de Educação e Cultura. **Resolução Seduc nº 18/2021**. Dispõe sobre os critérios para concessão de transporte escolar para alunos da rede pública de ensino de Presidente Prudente. Presidente Prudente, SP: Secretaria de Educação e Cultura, 2021.

PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria de Educação e Cultura. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Pioneira Ludovica Ligabo Rodrigues** – vigência: 2024-2027. Presidente Prudente, SP: Secretaria de Educação e Cultura, 2024a.

PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria de Educação e Cultura. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professora Carmen Pereira Delfim** – vigência: 2024-2027. Presidente Prudente, SP: Secretaria de Educação e Cultura, 2024b.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. Do direito à Educação. *In*: SETUBAL, Joyce Marquezin; FAYAN, Regiane Alves Costa (orgs.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Comentada**. Campinas: Fundação FEAC, 2016. p. 61-63.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Política de Educação Especial do Estado de São Paulo**. São Paulo, SP: SE, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Salvador, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/#>. Acesso em: 16 maio 2024.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermival. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento - Revista de Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 09 out. 2024.

SCHMITT, Silvana Lazzarotto. Pedagogia histórico-crítica: possibilidades para compreensão. *In*: X SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR. 10., 2016. Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 18 a 21 de julho de 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1090-2715-1-pb.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006, set./dez. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>. Acesso em: 06 mar. 2024.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas pedagógicas inclusivas na escola comum: com qual(is) teoria(s)? **Revista Educação Especial em Debate**, Espírito Santo, v. 9, n. 18, p. 58-74, jul./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/46394>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/index.php/educacaoerealidade/issue/view/2564/370>. Acesso em: 11 mar. 2024.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/65664717/A_educacao_e_a_pergunta_pelos_Outros_diferenca_alteridade_diversidade_e_os_outros_outros_. Acesso em: 11 mar. 2024.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro. *In*: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p.14-34.

SKLIAR, Carlos. Inclusão na escola não é fazer de conta, diz Carlos Skliar [out. 2024]. Stela Pastore. **Extra Classe**, Rio Grande do Sul, 09 out. 2024. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2024/10/inclusao-na-escola-nao-e-fazer-de-conta-diz-carlos-skliar/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SOUZA, Marcia Maurilio; FRANÇA, Marileide Gonçalves; CASTRO, Vanessa Dias Bueno de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Educação especial e o Fundeb: histórico, balanço e desafios. **FINEDUCA - Revista De Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 10, n. 28, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/103690>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SPAGNOLO, Carla; SANTOS, Bettina Steren dos. A formação continuada de professores da educação básica no contexto brasileiro: realidades e necessidades. *In*: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL PESSOA ADULTA, SAÚDE, EDUCAÇÃO. A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: A PESSOA EM FORMAÇÃO. 4., 2018. Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, 2018. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/49.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out./dez. 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000400527. Acesso em: 06 jan. 2023.

TURESSO, Míriam Alves; FERREIRA, Flávia Caroline; PACHELLA, Lucinei Pereira Barbosa. A contribuição da consultoria colaborativa para práticas pedagógicas inclusivas. *In*: ANAIS DO CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. 2023. Águas de Lindóia. **Anais [...]**. Águas de Lindóia: Universidade Estadual Paulista, 2023. Disponível em:

<https://eventos.reitoria.unesp.br/anais/vicnfp-xvicepfe/727839-a-contribuicao-da-consultoria-colaborativa-para-praticas-pedagogicas-inclusivas>.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Thailand, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291>. Acesso em: 10 mar. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 10 mar. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração de Incheon:** Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos. Incheon, maio de 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137>. Acesso em: 10 mar. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs.). **Escola:** espaço do projeto político pedagógico. Campinas: Papirus, 1998, p. 8-40.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político Pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995, p. 9-37.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “(RE) PENSANDO AS NECESSIDADES FORMATIVAS CONTINUADAS DE DOCENTES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”

Nome da Pesquisadora: Míriam Alves Turesso

Nome do Orientador: Prof. Dr. Ademir Henrique Manfré

1. Natureza da pesquisa: o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade entender como a formação continuada docente, numa perspectiva inclusiva, pode garantir o acesso, a permanência e o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial.

2. Participantes da pesquisa: Serão convidados a participar desta pesquisa vinte docentes, atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, e que atendam em suas salas de aula comuns estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que a pesquisadora utilize os dados coletados em suas respostas, mas sempre preservando a anonimidade do participante, para buscar responder ao questionamento central dessa pesquisa que é compreender de que maneira a formação continuada docente, numa perspectiva inclusiva, pode garantir o acesso, a permanência e o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial. A(o) sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.) (...). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa ou esclarecer dúvidas através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.

4. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, contudo, não exclui a possibilidade de haver riscos mínimos ao participante que toda pesquisa esta sujeita (por exemplo, vazamento de dados), sendo que os pesquisadores responsáveis tomarão todos os cuidados necessários para evitá-los. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 e na Resolução CNS nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados

oferece riscos à sua dignidade.

5. Assistência em virtude de danos: no que se refere às complicações e aos danos decorrentes da pesquisa, o pesquisador responsável se compromete a proporcionar assistência imediata, bem como responsabilizar-se pela assistência integral da sra (sr.).

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e seu orientador terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa a sra (sr.) terá acesso aos resultados e às conclusões as quais chegou a pesquisadora. Esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a formação continuada oferecida aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, numa perspectiva inclusiva e, ainda, se essa formação está sendo suficiente para garantir o acesso, a permanência e o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa servir como referência para escolas e municípios ao planejarem formações continuadas em serviço. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. Pagamento: a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

9. Indenização: caso a sra (sr.) venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação em qualquer fase da pesquisa ou dela decorrente, a sra (sr.) tem o direito a buscar indenização. A questão da indenização não é prerrogativa da Resolução CNS nº 466/2012 ou da Resolução CNS nº 510/2016, e sim está prevista no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da Indenização), Título IX (Da Responsabilidade Civil).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____,
de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura do Participante da Pesquisa

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte do projeto de pesquisa desenvolvido pela mestranda Míriam Alves Turesso, intitulado “(Re) Pensando as Necessidades Formativas Continuadas de Docentes no Contexto da Inclusão Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Este projeto tem como objetivos:

- Investigar e refletir sobre a necessidade de formação continuada dos docentes, com ênfase na Educação Especial, no contexto da inclusão escolar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Investigar qual concepção de inclusão escolar está presente nas formações continuadas dos docentes;
- Analisar as principais necessidades formativas continuadas dos docentes, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, envolvendo a Educação Especial numa perspectiva inclusiva;
- Discutir a importância da formação continuada, com ênfase na Educação Especial, nos contextos escolares inclusivos.

Através da análise de documentos e das respostas coletadas neste questionário, buscamos entender como a formação continuada docente, numa perspectiva inclusiva, pode garantir o acesso, a permanência e o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial.

1. Faixa etária

- ☐ 18 a 25
- ☐ 26 a 30
- ☐ 31 a 40
- ☐ 41 ou mais

2. Anos de atuação nos anos iniciais do ensino fundamental

- ☐ menos de 1 ano
- ☐ 2 a 5 anos
- ☐ 6 a 10 anos
- ☐ 11 ou mais

3. Há quanto tempo trabalha nesta escola?

☐ menos de 1 ano

☐ 2 a 5 anos

☐ 6 a 10 anos

☐ 11 ou mais

4. Como ocorre a formação continuada em serviço direcionada aos professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Presidente Prudente?

☐ oficinas

☐ palestras

☐ cursos

☐ outro. Especifique: _____

5. Quais as principais temáticas abordadas nas ações de formação continuada ofertadas no ano de 2023?

6. Com qual frequência as formações continuadas em serviço são ofertadas?

☐ semanalmente

☐ quinzenalmente

☐ mensalmente

☐ outra. Especifique. _____

7. O que você compreende por escola inclusiva?

8. Na sua opinião, o que é necessário para que se promova a inclusão nos contextos escolares?

9. Dentre as temáticas relacionadas à Educação Especial, assinale as que recebeu formação:

☐ adaptações curriculares

☐ comunicação aumentativa e alternativa (CAA)

☐ deficiência auditiva

☐ deficiência física

☐ deficiência intelectual

- ☐ deficiências múltiplas (DMU)
- ☐ deficiência visual
- ☐ manejo comportamental
- ☐ transtorno do espectro autista (TEA)

☐ outras: _____

10. As formações continuadas recebidas têm contribuído para que a sua prática em sala de aula seja inclusiva?

☐ sim

☐ não

Por quê? _____

11. Quais temáticas referentes à Educação Especial, num contexto inclusivo, gostaria que fossem abordadas durante as formações continuadas ofertadas?

12. Quais os desafios enfrentados por você diante da inclusão escolar?

13. Descreva uma prática exitosa. Você a considera uma prática inclusiva? Por quê?