



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**



ÂNGELA HORNES DA TRINDADE

**TRABALHO COLABORATIVO:
conectando a rede de apoio na inclusão escolar**

**PONTA GROSSA
2026**

ÂNGELA HORNES DA TRINDADE

**TRABALHO COLABORATIVO:
conectando a rede de apoio na inclusão escolar**

Dissertação apresentada para obtenção de título de Mestre em Educação Inclusiva na Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – Mestrado Profissional em Rede Nacional – PROFEI.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elenice Parise Foltran

**PONTA GROSSA
2026**

T833 Trindade, Ângela Hornes da
Trabalho colaborativo: conectando a rede de apoio na inclusão escolar /
Ângela Hornes da Trindade. Ponta Grossa, 2026.
125 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede
Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de
Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Elenice Parise Foltran.

1. Educação inclusiva. 2. Trabalho colaborativo. 3. Rede de apoio. 4.
Formação continuada. 5. Inclusão escolar. I. Foltran, Elenice Parise. II.
Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 371.904.6



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4712 - Bairro Universitário - CEP 30630-900 - Ponta Grossa - PR - <http://uepg.br>

TERMO DE APROVAÇÃO

ANGELA HORNES DA TRINDADE

TRABALHO COLABORATIVO: CONECTANDO A REDE DE APOIO NA INCLUSÃO ESCOLAR

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual de Ponta Grossa, com a apresentação do Recurso Educacional vinculado à Dissertação.

BANCA AVALIADORA

Documento assinado digitalmente
 ELENICE PARISE FOLTRAN
DATA: 22/04/2025 09:48:24 -03:00
Verificar em: brasil.gov.br

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elenice Parise Foltran
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Documento assinado digitalmente
 MILENE ZANONI DA SILVA
DATA: 22/04/2025 09:50:42 -03:00
Verificar em: brasil.gov.br

Prof.^a Dr.^a Milene Zanoni da Silva
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Documento assinado digitalmente
 SAM EDUARDO RUTZ DA SILVA
DATA: 22/04/2025 09:58:42 -03:00
Verificar em: brasil.gov.br

Prof.^a Dr.^a Sami de Carvalho Rutz da Silva
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

PONTA GROSSA
17 de abril de 2025

RESUMO

TRINDADE, Angela Hornes da. **Trabalho Colaborativo: Conectando a Rede de Apoio na Inclusão Escolar**. 2026. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2026.

A presente dissertação analisou as contribuições do trabalho colaborativo entre profissionais da rede de apoio e da escola para o fortalecimento da inclusão escolar. Fundamentada nos marcos legais da Educação Especial e Inclusiva no Brasil, como a Constituição Federal (1988), a LDB (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva (2025), a pesquisa partiu da constatação de que a efetivação de práticas inclusivas ainda enfrenta desafios relacionados à fragmentação das ações pedagógicas, à ausência de diálogo interprofissional e à carência de formação continuada. O estudo teve como objetivos analisar a trajetória da Educação Inclusiva no Brasil, considerando os marcos legais e as políticas públicas que orientam a atuação da rede de apoio; discutir a importância do trabalho colaborativo no contexto escolar; identificar limites e potencialidades da colaboração no atendimento aos estudantes da Educação Especial e Inclusiva; refletir sobre práticas pedagógicas inclusivas, relacionadas ao trabalho colaborativo entre profissionais da educação e saúde; e elaborar, de forma colaborativa, um recurso educacional que reunisse estratégias inclusivas e fortalecesse a atuação integrada entre profissionais da escola e da rede de apoio. Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa qualitativa de abordagem participativa, desenvolvida com professores de uma Escola Municipal Integral e profissionais do Centro Especializado de Atendimento à Diversidade (CEAD), no município de Palmeira-PR, por meio de questionários e grupos focais. No plano teórico-analítico, a investigação apoiou-se na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Urie Bronfenbrenner (1979), que compreende o trabalho colaborativo como fenômeno constituído em sistemas interdependentes. Como produto educacional, foi elaborado o Caderno de Práticas Pedagógicas Inclusivas, construído a partir das reflexões, experiências e necessidades identificadas ao longo da pesquisa. Concluiu-se que a articulação entre trabalho colaborativo, formação continuada e redes de apoio representa um caminho promissor para a construção de práticas inclusivas mais efetivas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Trabalho Colaborativo; Rede de Apoio; Formação Continuada; Inclusão Escolar

ABSTRACT

TRINDADE, Angela Hornes da. **Collaborative Work: Connecting the Support Network in School Inclusion**. 2026. 125 f. Dissertation (Professional Master's in Inclusive Education) – State University of Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2026.

This dissertation analyzed the contributions of collaborative work between school professionals and support network professionals to strengthening school inclusion. Grounded in the legal frameworks of Special and Inclusive Education in Brazil, such as the Federal Constitution (1988), the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB, 1996), the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008), the Brazilian Inclusion Law (2015), and the National Policy on Special and Inclusive Education (2025), the study was based on the understanding that the implementation of inclusive practices still faces challenges related to the fragmentation of pedagogical actions, the absence of interprofessional dialogue, and the lack of continuing education. The objectives of the study were to analyze the trajectory of Inclusive Education in Brazil, considering the legal frameworks and public policies that guide the actions of support networks; discuss the importance of collaborative work in the school context; identify the limits and potentialities of collaboration in supporting students in Special and Inclusive Education; reflect on inclusive pedagogical practices related to collaborative work among education and health professionals; and collaboratively develop an educational resource that brings together inclusive strategies and strengthens integrated action among school professionals and support network members. Methodologically, this was a qualitative study with a participatory approach, conducted with teachers from a Municipal Full-Time School and professionals from the Specialized Center for Diversity Support (CEAD) in the municipality of Palmeira, Paraná, Brazil, through questionnaires and focus groups. From a theoretical-analytical perspective, the investigation was based on Urie Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development (1979), which understands collaborative work as a phenomenon constituted within interdependent systems. As an educational product, the Handbook of Inclusive Pedagogical Practices was developed, based on the reflections, experiences, and needs identified throughout the research. The findings indicated that the articulation among collaborative work, continuing education, and support networks represents a promising pathway toward the development of more effective inclusive practices.

Keywords: Inclusive Education; Collaborative Work; Support Network; Continuing Education; School Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do município de Palmeira – PR.....	36
Figura 2 - Aplicação da Teoria Bioecológica ao trabalho colaborativo	69
Figura 3 - Capa do Caderno de Práticas Pedagógicas Inclusivas.....	95
Figura 4-Capa de abertura da Trilha 1	98
Figura 5- Capa de abertura da Trilha 2	98
Figura 6- Capa de abertura da Trilha 3	99
Figura 7 - Nuvem de palavras com a percepção dos participantes sobre inclusão ..	111
Figura 8 - Ilustração que simboliza a dinâmica "Construindo Pontes".....	113
Figura 9- Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner	114
Figura 10 – Semáforo da Inclusão	114
Figura 11 - Exemplo de prototipagem de Registro integrado do aluno	116
Figura 12- Exemplo de prototipagem de Rotina de reuniões colaborativas.	117
Figura 13- Exemplo de prototipagem de Planejamento Educacional Colaborativo ..	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Linha do tempo com as principais legislações, políticas públicas e documentos internacionais que marcaram o desenvolvimento da Educação Especial e Inclusiva no Brasil	30
Quadro 2 - Evolução histórica dos termos utilizados para designar pessoas com deficiência	33
Quadro 3 - Comparação dos paradigmas na educação de pessoas com deficiência	34
Quadro 4 - Evolução das políticas de formação docente e educação inclusiva no Brasil (1969–2025)	50
Quadro 5 - Legislação sobre Formação Continuada de Professores no Brasil	55
Quadro 6 - Caracterização dos participantes da pesquisa.	75
Quadro 7 – Estrutura metodológica dos encontros	79
Quadro 8 - Detalhamento dos encontros dos grupos focais.....	82
Quadro 9 - Etapas do processo de análise temática dos dados	86
Quadro 10 - Síntese das demandas de formação continuada identificadas nos grupos focais.....	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APA – American Psychological Association

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEAD – Centro Especializado de Atendimento à Diversidade

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial da Saúde

PPCT – Processo, Pessoa, Contexto e Tempo

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS.....	15
1.1 PARADIGMAS DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO	15
1.2 TRAJETÓRIA E MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL	19
1.3 MUDANÇAS DE PARADIGMAS E CONCEITUAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA.....	32
1.4 IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA EM PALMEIRA-PR	36
2 FORMAÇÃO CONTINUADA, TRABALHO COLABORATIVO E REDES DE APOIO	42
2.1 CONCEITOS E FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	43
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	46
2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	52
2.3.1 A formação continuada em Palmeira.....	56
2.4 CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	57
2.5 TRABALHO COLABORATIVO NA FORMAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA .	60
2.6 REDE DE APOIO E TRABALHO COLABORATIVO	63
2.7 O TRABALHO COLABORATIVO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA BIOECOLÓGICA DE BRONFENBRENNER	66
3 PERCURSO METODOLÓGICO	70
3.1 NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA	71
3.2 CAMPO DA PESQUISA	72
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	73

3.4	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	76
3.4.1	Questionário	76
3.4.2	Grupos Focais	76
3.5	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	81
3.6	PROCEDIMENTOS ÉTICOS	87
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	89
4.1	COMPREENSÕES SOBRE INCLUSÃO, COLABORAÇÃO E REDE DE APOIO	89
4.2	PRÁTICAS, LIMITES E POTENCIALIDADES DA COLABORAÇÃO INCLUSIVA	91
4.3	FORMAÇÃO E ARTICULAÇÃO DA REDE DE APOIO.....	92
4.4	SÍNTESE INTEGRADORA DOS RESULTADOS.....	93
4.5	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS À LUZ DO PROBLEMA DE PESQUISA	93
5	RECURSO EDUCACIONAL: CADERNO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS.....	94
5.1	FUNDAMENTAÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL.....	95
5.2	ARTICULAÇÃO ENTRE O RESULTADO DA PESQUISA E A CONSTRUÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL.....	96
5.3	PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL.....	97
5.4	ESTRUTURA DO CADERNO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	98
5.5	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PRODUTO: ABORDAGEM BIOECOLÓGICA.....	100
5.6	CONTRIBUIÇÕES DO RECURSO EDUCACIONAL PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA	101
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS.....	104
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	109
	APÊNDICE B – ROTEIRO DOS GRUPOS FOCAIS	111

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO FINAL DE AVALIAÇÃO.....	119
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	121
ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA.....	125

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como princípio estruturante das políticas educacionais brasileiras, redefinindo o papel da escola comum diante da diversidade humana e reafirmando o direito de todos os estudantes a uma educação de qualidade em classes comuns, com os apoios pedagógicos, tecnológicos e institucionais necessários ao seu pleno desenvolvimento (Mantoan, 2003; Brasil, 2008). Esse movimento normativo, sustentado por legislações e diretrizes nacionais e internacionais, representa um avanço significativo na garantia de direitos e na construção de uma escola mais democrática e inclusiva.

Entretanto, a distância entre os marcos legais e a realidade cotidiana das instituições escolares evidencia tensões e desafios persistentes. Embora a legislação assegure condições para a inclusão, a prática pedagógica revela descompassos que fragilizam sua efetivação, sobretudo no atendimento ao público-alvo da Educação Especial e Inclusiva. Muitos docentes ainda demonstram insegurança diante das demandas específicas desses estudantes, o que se relaciona à insuficiência de formação continuada e ao predomínio de práticas pedagógicas fragmentadas. Paralelamente, profissionais da saúde, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e assistentes sociais, frequentemente atuam de forma isolada, sem espaços sistemáticos de diálogo e planejamento coletivo com a equipe escolar. Essa ausência de articulação interprofissional compromete a construção de estratégias integradas e evidencia a necessidade de fortalecer redes de apoio e práticas colaborativas como condição para que os avanços normativos se traduzam em experiências inclusivas concretas e efetivas (Mendes, 2006; Bronfenbrenner, 2011).

Nesse sentido, esta pesquisa vinculou-se à necessidade de propor novas estratégias que favorecessem o diálogo entre os profissionais que atuam diretamente com estudantes da Educação Especial e Inclusiva, promovendo maior integração das ações educativas.

A motivação para este estudo decorreu de experiências profissionais que evidenciaram lacunas no cotidiano escolar. Observou-se o sofrimento recorrente de professores, psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, que percebiam suas práticas como isoladas e desarticuladas. Paralelamente, identificaram-se dificuldades significativas dos estudantes na assimilação dos conteúdos pedagógicos,

apontando para a necessidade de revisão e aprimoramento das estratégias educacionais.

A pesquisadora, com dezessete anos de experiência como professora regente nos anos iniciais do Ensino Fundamental em instituições públicas e privadas e cinco anos de atuação como neuropsicopedagoga, acompanhou de perto as demandas e angústias de docentes, estudantes e familiares. Essas vivências evidenciaram a carência de formação continuada, a insuficiência de diálogo entre profissionais da educação e da saúde, a fragmentação das práticas e as dificuldades persistentes no processo de aprendizagem.

Foi nesse contexto que o trabalho colaborativo se apresentou como uma abordagem promissora para transformar relações institucionais e fortalecer a atuação integrada entre os diferentes agentes que compõem a rede de apoio. A colaboração, compreendida como processo horizontal, dialógico e corresponsável, favorece o compartilhamento de saberes, a construção coletiva de soluções e a promoção de práticas pedagógicas mais responsivas à diversidade.

Diante desse cenário, definiu-se como problema de pesquisa: como a articulação colaborativa entre profissionais da educação e da saúde, no âmbito da rede de apoio, pode contribuir para o cuidado integral e o desenvolvimento de crianças com neurodivergência e/ou deficiência, favorecendo processos efetivos de inclusão escolar?

Neste estudo, o termo neurodivergência é utilizado para se referir às diferentes formas de funcionamento neurológico e cognitivo que se afastam dos padrões considerados típicos, abrangendo condições como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), a dislexia e outras condições do neurodesenvolvimento. Embora não constitua uma categoria jurídica da Educação Especial brasileira, o conceito tem sido incorporado aos debates contemporâneos sobre inclusão por reconhecer a diversidade humana e deslocar o foco das limitações individuais para a compreensão das singularidades de desenvolvimento e aprendizagem.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar como a articulação colaborativa entre profissionais da educação e da saúde, no âmbito da rede de apoio, contribui para o cuidado integral e o desenvolvimento de crianças com neurodivergência e/ou deficiência, visando ao fortalecimento de práticas inclusivas no contexto escolar.

Como objetivos específicos:

1. Analisar a trajetória da Educação Inclusiva no Brasil, considerando os marcos legais e as políticas públicas que orientam a atuação da rede de apoio;
2. Discutir a importância do trabalho colaborativo no contexto escolar;
3. Identificar limites e potencialidades da colaboração no atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial e Inclusiva;
4. Refletir sobre práticas pedagógicas inclusivas relacionadas ao trabalho colaborativo entre profissionais da educação e saúde;
5. Elaborar, de forma colaborativa, um recurso educacional que reúna estratégias inclusivas e valorize a atuação integrada entre profissionais da rede de apoio e da escola.

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal Integral e no Centro Especializado de Atendimento à Diversidade (CEAD), ambos localizados em Palmeira-PR. A escolha justificou-se pela existência de uma rede interprofissional criada em 2023, com potencial para o desenvolvimento de práticas colaborativas e reflexivas.

Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa qualitativa de abordagem participativa. No plano teórico-analítico, a investigação apoiou-se na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Urie Bronfenbrenner (1979), buscando compreender como os sujeitos envolvidos constroem sentidos sobre suas práticas, desafios e possibilidades no contexto da inclusão. A coleta de dados incluiu questionários com os profissionais envolvidos e grupos focais presenciais.

Como desdobramento da pesquisa, elaborou-se coletivamente o Caderno de Práticas Pedagógicas Inclusivas, recurso educacional que sistematiza estratégias para fortalecer a rede de apoio e aprimorar processos de inclusão escolar.

Apesar da relevância crescente do tema, constata-se que a literatura nacional ainda apresenta lacunas significativas. Pesquisas sobre formação continuada de professores apontam avanços normativos e iniciativas locais, mas muitas vezes carecem de articulação com a prática docente e com as reais demandas da escola inclusiva. Grande parte dos programas de formação permanece genérica, pouco contextualizada e fragmentada.

Outra lacuna diz respeito ao trabalho colaborativo e às redes de apoio. Embora diversos autores nacionais e internacionais defendam a cooperação entre profissionais da educação, saúde e assistência social, os estudos sobre práticas efetivas de colaboração em contextos escolares ainda são escassos no Brasil. A produção

existente se concentra em experiências pontuais, sem uma análise sistemática de como tais práticas podem ser implementadas e sustentadas ao longo do tempo.

Por fim, observa-se que há pouca produção científica que articule simultaneamente formação continuada, trabalho colaborativo e redes de apoio como dimensões interdependentes da inclusão escolar. Essa lacuna reforça a relevância da presente pesquisa, que busca compreender a interação entre esses elementos em um município específico e propor um produto educacional construído de forma colaborativa.

Desta forma, esta pesquisa oferece contribuições relevantes tanto para o campo da pesquisa quanto para a prática educacional, ao propor subsídios para políticas de formação continuada e reforçar a importância da cooperação como fundamento ético e político da educação inclusiva.

Esta dissertação organiza-se em cinco capítulos, articulados de modo a sustentar teoricamente a investigação e analisar empiricamente o fenômeno estudado.

O primeiro capítulo apresenta os fundamentos históricos e normativos da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Brasil, discutindo a transição dos paradigmas de exclusão à inclusão, bem como as tensões entre os avanços legais e sua materialização nas práticas escolares, com referência ao contexto do município de Palmeira-PR.

O segundo capítulo aborda os referenciais teóricos que sustentam a pesquisa, discutindo formação continuada, trabalho colaborativo e redes de apoio como dimensões interdependentes da inclusão escolar. Nesse eixo, mobiliza-se a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner, como aporte analítico para compreender a colaboração em múltiplos sistemas de interação.

O terceiro capítulo explicita o percurso metodológico, caracterizando a pesquisa qualitativa de abordagem participativa, o contexto investigado, os participantes, os instrumentos de produção de dados e os procedimentos de análise.

O quarto capítulo dedica-se à análise e discussão dos dados, interpretando as concepções e práticas colaborativas identificadas à luz do referencial teórico adotado.

Por fim, o quinto capítulo apresenta o produto educacional elaborado, o *Caderno de Práticas Pedagógicas Inclusivas*, descrevendo seu processo de construção, fundamentos e potencial formativo.

1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS

A compreensão do trabalho colaborativo na educação inclusiva exige, inicialmente, a análise do percurso histórico e político que configurou a Educação Especial e Inclusiva no Brasil. Mais do que um levantamento cronológico de legislações, trata-se de compreender como diferentes paradigmas, exclusão, segregação, integração e inclusão, expressam concepções de sujeito, sociedade e escola que disputam sentidos ao longo do tempo.

A transição da Educação Especial, marcada por práticas assistencialistas e segregadoras, para a perspectiva da Educação Inclusiva não ocorreu de forma linear nem isenta de contradições. Ao contrário, constitui um processo tensionado por disputas ideológicas, interesses institucionais e limites estruturais do próprio sistema educacional. Nesse cenário, os marcos legais desempenham papel central: ao mesmo tempo em que consolidam direitos e ampliam garantias formais, revelam ambiguidades que impactam sua efetivação nas redes de ensino.

Este capítulo, portanto, analisa os fundamentos históricos e normativos que sustentam a Educação Especial e a Educação Inclusiva no Brasil, problematizando os avanços e limites das políticas públicas e discutindo como tais diretrizes se materializam (ou encontram obstáculos) no contexto local do município de Palmeira-PR. Ao fazê-lo, busca-se evidenciar que a inclusão escolar não se reduz a um imperativo jurídico, mas demanda transformações estruturais na cultura institucional, na formação docente e nas formas de organização do trabalho pedagógico.

Compreender esse percurso é condição para situar, nos capítulos seguintes, a importância da formação continuada, do trabalho colaborativo e da constituição de redes de apoio como estratégias concretas para a consolidação de práticas inclusivas.

1.1 Paradigmas da exclusão à inclusão

Ao longo da história, a Educação Especial e Inclusiva foi estruturada por diferentes regimes de racionalidade que expressam modos distintos de compreender a deficiência, o papel da escola e o próprio conceito de normalidade. Mais do que uma sucessão cronológica de avanços, observa-se a coexistência de paradigmas que se

reconfiguram conforme interesses políticos, econômicos e culturais.

Durante o desenvolvimento do sistema capitalista, a escolarização foi orientada sobretudo à formação de sujeitos *produtivos*, o que reforçou a marginalização das pessoas com deficiência, consideradas *improdutivas* ou *incapazes*. Essa exclusão não se deve apenas à ausência de bases científicas, mas à lógica social que invisibilizava sujeitos fora do padrão normativo (Cerezuel; Mori; Shimazaki, 2021).

Nesse sentido, compreende-se que a exclusão não foi um acidente histórico, mas um mecanismo de manutenção de desigualdades sociais. Trata-se de um processo alinhado ao que posteriormente se consolidaria como modelo médico da deficiência, no qual o problema é localizado no indivíduo, entendido como portador de um déficit a ser corrigido ou compensado. A deficiência era compreendida como anomalia, desvio ou falha biológica, justificando a exclusão social e educacional.

Simultaneamente, a religiosidade influenciava fortemente a percepção sobre as pessoas com deficiência. Conforme apontado por Mazzota (2011), indivíduos com deficiências eram frequentemente associados ao ocultismo e ao misticismo. A explicação para suas condições era atribuída à religiosidade, com essas pessoas sendo muitas vezes vistas como frutos de castigos divinos ou "carmas" estabelecidos pela religião.

Assim, pessoas com alguma deficiência, por um grande período da história foram excluídas, tendo relatos de extermínio de nascituros na Roma antiga, se eles “nascessem defeituosos e monstruosos, afogando-os; não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis” (Silva, 1987, p.128-129).

Nesse contexto, além da segregação no convívio social e laboral, a discriminação se estendia à dimensão educacional, onde pouca ou nenhuma atenção de cunho pedagógico era oferecida a essas pessoas.

Na Idade Média, a ascensão do cristianismo condenou práticas de eliminação de pessoas com deficiência, mas não promoveu sua inclusão. Ao contrário, reforçou sua segregação em instituições de caráter caritativo, como asilos e abrigos. Ainda que representassem um avanço em termos de sobrevivência, essas práticas não rompiam com a lógica da exclusão, mas a reconfiguravam sob a égide da caridade, mantendo os sujeitos afastados da vida comunitária e do direito à educação (Cerezuel; Mori; Shimazaki, 2021).

Foi a partir do século XVI, na Europa, que tiveram início iniciativas voltadas à

escolarização de pessoas com deficiência, inicialmente direcionadas às pessoas surdas e, posteriormente, às pessoas cegas. No entanto, foi apenas no século XX que se consolidaram instituições escolares destinadas a estudantes com necessidades educacionais específicas. Embora representassem avanço no reconhecimento da educabilidade desses sujeitos, tais instituições eram estruturadas de forma separada do ensino comum, reforçando o paradigma da segregação.

A crítica a esse modelo ganha força nas décadas posteriores, especialmente com a formulação do princípio da normalização por Bengt Nirje (1969), que defendia o direito das pessoas com deficiência a condições de vida semelhantes às da maioria da população, inclusive no acesso aos espaços sociais comuns. Originalmente concebido como enfrentamento à institucionalização e ao isolamento, esse princípio buscava promover participação social e redução de barreiras.

Entretanto, em determinados contextos educacionais, sua implementação ocorreu de forma parcial, restringindo-se à inserção física do estudante no espaço escolar sem a correspondente transformação estrutural do currículo e das práticas pedagógicas. Tal apropriação contribuiu para o fortalecimento de práticas integracionistas que mantinham a exigência de adaptação do aluno ao modelo escolar vigente.

Por volta de 1900, começaram a ser criadas as primeiras classes especiais dentro das escolas regulares, permitindo que crianças com deficiências recebessem atendimento educacional adequado, consolidando-se o modelo da integração. Nesse modelo, o estudante com deficiência pode frequentar o espaço comum, desde que demonstre condições de acompanhar o currículo padrão. Como analisam Rosana Glat (1994) e David Rodrigues (2006), a integração não implica transformação estrutural da escola, mas a permanência de um sistema seletivo que desloca para o aluno a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso.

Em 1994, na Espanha, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pela UNESCO, que resultou na Declaração de Salamanca. O documento tornou-se marco internacional ao afirmar que as escolas devem acolher todas as crianças, “independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas” (Salamanca, 1994, p. 17).

Tal formulação consolidou o discurso da “escola para todos” e ampliou o reconhecimento da educação inclusiva como princípio orientador das políticas educacionais. Entretanto, embora represente avanço normativo significativo, a

Declaração não especifica mecanismos estruturais de implementação, o que possibilitou diferentes interpretações e apropriações.

Em muitos contextos, a incorporação do léxico inclusivo não foi acompanhada de mudanças profundas nos currículos, nas práticas pedagógicas ou na organização escolar. Como apontam estudos posteriores, a adesão formal ao princípio da inclusão não implica, necessariamente, transformação das bases seletivas que historicamente estruturam a escola.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca deve ser compreendida não apenas como conquista histórica, mas como ponto de partida que evidencia a tensão entre formulação normativa e efetivação prática. Seu impacto reside menos na prescrição operacional e mais na consolidação de um horizonte ético-político que desloca o debate da adaptação individual para a responsabilidade institucional.

Tal diretriz demanda da escola uma reestruturação de suas práticas pedagógicas, implicando a superação de paradigmas tradicionais de caráter excludente. A convivência entre educandos com diferentes perfis de aprendizagem e trajetórias socioculturais favorece a construção de um ambiente educacional pautado no respeito à diversidade, promovendo a redução de estigmas e o fortalecimento de processos inclusivos tanto no espaço escolar quanto no contexto social mais amplo.

Os estudos de Mendes (2017) nos revelam que a expressão Educação Inclusiva foi popularizada pela Declaração de Salamanca e que na literatura educacional, assumiu o conceito de “escola para todos”, o que reforçava a ideia de inserir no contexto educacional todos aqueles que estavam marginalizados pela escola, considerando todos como estudantes com necessidades educacionais especiais.

A partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) há um novo alerta mundial da necessidade de estabelecer políticas e estratégias para a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, na escola e no mundo do trabalho. Ainda que se observe avanço normativo, práticas assistencialistas e segregadoras continuam presentes em diferentes contextos educacionais.

Em 1999, a Convenção Interamericana da Guatemala, promovida pela OEA, estabeleceu estratégias que visavam eliminar todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência nos países das Américas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) – ONU (2006), foi um marco jurídico internacional importante ao estabelecer que pessoas com

deficiência têm direitos iguais em todas as áreas da vida.

E a Declaração de Incheon, formulada durante o Fórum Mundial de Educação realizado na Coreia do Sul, em 2015, reafirma o compromisso global com uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, destacando explicitamente os direitos das pessoas com deficiência como parte essencial dessa visão.

A Declaração defende: educação sem discriminação, ambientes acessíveis, formação de professores e tecnologias assistivas e recursos que ampliem o acesso e a aprendizagem. Essa declaração deu origem à Agenda 2030, um plano de ação global criado pela ONU, com o objetivo de promover o desenvolvimento sustentável em todas as partes do mundo até o ano de 2030, reforçando o compromisso com o desenvolvimento humano e a promoção de uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva em escala planetária (UNESCO, 2015).

Assim, a trajetória histórica da Educação Especial e Inclusiva não deve ser compreendida como progresso linear, mas como campo de disputas conceituais e políticas. Ainda que os documentos internacionais sinalizem avanços normativos, persistem racionalidades medicalizantes e integracionistas nas redes de ensino.

O desafio contemporâneo consiste em superar a permanência de racionalidades medicalizantes e integracionistas que ainda estruturam o cotidiano escolar. A consolidação do paradigma inclusivo implica não apenas mudanças discursivas, mas reorganização do trabalho pedagógico, demandando práticas colaborativas entre profissionais.

É nesse cenário que se insere a necessidade de analisar criticamente os fundamentos legais e políticos da Educação Inclusiva no Brasil, não como simples marcos cronológicos, mas como expressões de disputas paradigmáticas que atravessam a organização da escola e a efetivação do direito à educação.

1.2 Trajetória e marcos legais da Educação Especial e Inclusiva no Brasil

A trajetória da Educação Especial e Inclusiva no Brasil não pode ser compreendida como uma sucessão linear de avanços legislativos, mas como um processo marcado por disputas paradigmáticas entre modelos assistencialistas, integracionistas e inclusivos. Ao longo das últimas décadas, os marcos normativos expressaram diferentes concepções de deficiência e de escolarização, ora reforçando práticas segregadoras, ora ampliando o reconhecimento do direito à educação em

perspectiva inclusiva.

Historicamente, o percurso da Educação Especial no Brasil, assim como na Europa, foi marcado por modelos assistencialistas e práticas excludentes, baseadas na marginalização de sujeitos com deficiências e demais necessidades educacionais específicas. O atendimento começou como assistência prestada por instituições privadas, voltadas sobretudo às elites, oferecendo suporte médico e terapêutico.

Em 1854, Dom Pedro II, através do Decreto Imperial n. 1428, fundou o Instituto dos Meninos Cegos, que posteriormente, em 1889, passou a ser denominado Instituto Benjamin Constant (Jannuzzi, 2012; Mazzotta, 2011; Mendes, 2010a). Conforme Mazzotta (2011), o instituto foi criado para atender às necessidades das crianças cegas, principalmente os filhos das elites imperiais. Três anos após a abertura do Instituto dos Meninos Cegos, Dom Pedro II sancionou a criação do Instituto dos Meninos Surdos no Brasil, que mais tarde passou a ser conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

A institucionalização dessas iniciativas, embora represente o reconhecimento da educabilidade das pessoas com deficiência, está fundamentada no paradigma da segregação, sob forte influência do modelo médico da deficiência. A escolarização ocorre em espaços separados, organizados a partir da lógica da reabilitação e da normalização clínica. A tensão central desse período reside no fato de que o acesso à educação se dá pela via da separação, reforçando a ideia de que a diferença deve ser tratada fora do ensino comum.

Ressalta-se que o surgimento dessas instituições ocorreu bem antes do Brasil se preocupar com questões educacionais para as pessoas com deficiência. Assim, tais instituições de “reabilitação” eram, na realidade, asilos onde vigorava a visão clínica e depreciativa em relação às pessoas com alguma deficiência.

Mendes (2010, p. 2) relata que, em 1874, foi criado na Bahia o Hospital Juliano Moreira, destinado a pessoas com deficiência intelectual. Em 1887, no Rio de Janeiro, foi inaugurada a Escola México, voltada para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais.

Nas primeiras instituições voltadas ao atendimento de crianças com deficiência no Brasil, especialmente aquelas vinculadas às camadas sociais mais privilegiadas, desenvolviam-se práticas pedagógicas marcadas pela influência francesa, notadamente pelos trabalhos de Itard e Séguin. Essas ações envolviam métodos individualizados, uso de materiais sensoriais, ênfase na formação moral e integração entre saberes médicos e educacionais (Jannuzzi, 2012, p. 15).

Apesar da existência de algumas iniciativas pontuais nas primeiras décadas do século XX, as políticas públicas brasileiras até meados da década de 1950 eram excludentes. Como evidência desse cenário, Mazzotta (1996) aponta que, entre 1900 e 1950, apenas quarenta instituições públicas de ensino regular ofereciam algum atendimento voltado a educandos com deficiência intelectual, enquanto apenas quatorze atendiam outras deficiências específicas, indicando a fragmentação e escassez das ações governamentais voltadas à Educação Especial.

Pouco a pouco, principalmente por pressão política de Organizações não governamentais (ONG's), como Sociedade Pestalozzi, Associação de Assistência à Criança com Deficiência (AACD) e a Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), a questão da deficiência no Brasil começa a ser tratada para além da saúde mental, e passa a agregar uma perspectiva educacional.

A criação dessas instituições e movimentos representou avanços no acesso à escolarização, mas manteve o caráter segregador, destinado majoritariamente às elites. Esses marcos demonstram que a Educação Especial brasileira estruturou-se sob forte influência de práticas segregadoras legitimadas pelas instituições, as quais reforçavam a diferença ao manter os estudantes em espaços separados do ensino regular.

Assim, a partir da década de 1960 e 1970, ocorreu um grande aumento do número de instituições, com o predomínio de instituições voltadas para o alunado com deficiência mental. Esse aumento foi marcado pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei 4.024/61). Nessa lei, a educação das pessoas com deficiência é abordada de forma explícita em dois artigos:

Art. 88. A educação de excepcionais deve no que for possível enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo e subvenções (Brasil, 1961).

Esta lei aponta Kassar (1999), começa a explicitar o interesse pela pessoa com deficiência e seu espaço na sociedade, bem como o seu ingresso na escola. Todavia, essa camada da população, que economicamente era menos favorecida, teve a sua escolarização relegada a iniciativa privada com recursos estatais, permanecendo o perfil segregador a educação especial.

Vemos neste contexto que o Estado institucionaliza o ensino das pessoas com deficiência, sem, no entanto, garantir a especificidade do atendimento, apoiando-se no

discurso de promoção da integração, refletindo os limites de época, tanto em terminologia quanto em concepção de inclusão.

A LDB de 1961 inaugura a presença formal da Educação Especial no ordenamento jurídico brasileiro, porém sob uma lógica integracionista ambígua. Ao mesmo tempo em que sinaliza a inserção no sistema geral de ensino, mantém a centralidade da iniciativa privada e não redefine estruturalmente a organização escolar. Observa-se, assim, uma transição paradigmática ainda incompleta: o Estado reconhece o direito à escolarização, mas preserva dispositivos que legitimam a manutenção de espaços segregados.

O movimento pela unificação da educação especial ao sistema educacional comum passou a ser sustentada por fundamentos ético-políticos e científicos, especialmente no que se refere ao reconhecimento dos direitos humanos e à valorização da diversidade. Como destaca Mendes (2006, p.26), “razões de natureza moral, lógica, científica, política, econômica e legal impulsionaram uma nova concepção de atendimento educacional, pautada na equidade e na democratização do ensino”

Nesta linha, a partir da década de 1970, a filosofia da normalização e da integração começam a tomar forma nos discursos e políticas nacionais. A filosofia da normalização, originada na Escandinávia com Nirje (1969) defendia o direito das pessoas com deficiência a viverem experiências semelhantes às dos demais cidadãos.

O princípio da normalização significa tornar disponíveis para pessoas com deficiência mental padrões e condições da vida cotidiana que sejam o mais próximas possível das normas e padrões da sociedade em geral. Esse princípio deve ser aplicado a todas as pessoas com deficiência, independentemente de apresentarem deficiência leve ou profunda, ou se vivem com suas famílias ou em residências coletivas com outros deficientes. O princípio é útil em todas as sociedades, para todas as faixas etárias, e pode ser adaptado às mudanças sociais e ao desenvolvimento individual (Nirje, 1969, p.186).

Essa perspectiva culminou no movimento pela integração escolar, que se consolidou nas décadas seguintes promovendo a transição de modelos segregadores para práticas educacionais mais inclusivas.

Dessa forma, no Brasil, assim como em diferentes países, dispositivos legais começam a ser aprovados garantindo para a pessoa com deficiência o direito de frequentar as classes especiais das escolas regulares.

Em 1971, a Lei nº 5.692/1971, que estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no Brasil, não tratou diretamente do atendimento à pessoa com deficiência de forma específica ou detalhada, apenas fez menção a educação oferecida às pessoas com deficiência em seu artigo 9º:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971).

O seu foco principal era a organização do sistema educacional da época, com ênfase na formação geral do educando, qualificação para o trabalho e exercício da cidadania. Nesta lógica, a pessoa com deficiência também deveria ser produtiva, seguindo o que preconizava a lógica produtivista predominante. Sua formulação ainda se insere em uma lógica predominantemente integracionista, em que o tratamento especial não está claramente definido em termos pedagógicos, nem amparado por políticas públicas efetivas de suporte, estando ainda sustentado pelo modelo médico da deficiência, no qual a adaptação é exigida do sujeito e não da escola. A tensão interna desses marcos legais reside na ambiguidade entre a intenção de inserção no sistema geral e a ausência de mecanismos estruturais que garantam reorganização curricular, formação docente específica e transformação institucional do ensino comum.

Neste momento no Brasil, as instituições escolares demonstravam uma estrutura voltada majoritariamente ao atendimento de crianças pertencentes às camadas sociais mais favorecidas e com desempenho acadêmico compatível aos padrões escolares predominantes de aprendizagem. Já os estudantes alocados em salas especiais, em sua maioria, permaneciam nesse espaço por longos períodos sem transição para o ensino comum, o que perpetuava sua condição de segregação educacional.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representa um marco fundamental na história da educação brasileira. Essa legislação conferiu novo significado ao ordenamento jurídico nacional ao reafirmar os princípios de justiça social e igualdade de direitos, conforme destaca Mendes (2010, p. 101).

A Constituição Federal Brasileira de 1988 traçou as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira, e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado.

A Constituição de 1988 marcou uma virada paradigmática ao reconhecer a Educação Especial como modalidade da Educação Básica. Entretanto, a expressão “preferencialmente na rede regular” manteve uma ambiguidade que legitimou práticas segregadoras. Assim, mesmo em um marco democrático, a legislação revela avanços formais, mas limites estruturais, pois a inclusão dependia da vontade política dos sistemas de ensino e da formação dos profissionais. Como aponta Mendes (2010), o desafio maior não está apenas na matrícula dessas pessoas na escola comum, mas na efetivação de condições reais de permanência, aprendizagem e participação com equidade.

A Constituição de 1988 representa inflexão decisiva ao deslocar a Educação Especial do campo assistencial para o campo dos direitos fundamentais. Contudo, a manutenção da expressão “preferencialmente” revela permanência de margem interpretativa que permitiu a continuidade de práticas segregadoras. Nesse sentido, o marco constitucional consolida juridicamente o direito à inclusão, mas não elimina a tensão entre universalização formal e transformação concreta das estruturas escolares.

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 declara que a educação é "dever da família e do Estado, sendo um direito fundamental de cada cidadão visando seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988). Além disso, o artigo 206 assegura às pessoas com deficiência o direito ao atendimento educacional especializado, abrangendo os direitos de acesso, permanência e conclusão do processo de escolarização.

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação a qual orientava o processo de “integração instrucional”, condicionado ao desempenho do estudante com deficiência. Segundo o documento, apenas teriam acesso às classes comuns do ensino regular aqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1994, p. 19).

Em decorrência da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, estabeleceu que a Educação nacional é inclusiva ao reconhecer a educação especial como uma modalidade transversal que deve estar presente em todos os níveis e etapas da educação básica. A Lei nº 9.394/1996 dedicou um capítulo específico à Educação Especial.

Em seu artigo 58 define a educação especial como modalidade oferecida

preferencialmente na rede regular de ensino, reconhece que o atendimento deve ser voltado a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme segue:

1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (Brasil, 1996).

No artigo 59, que trata dos sistemas de ensino, estabelece que eles devem assegurar currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos alunos com deficiência, oferecer professores com formação adequada para o atendimento especializado, promover a participação da família e da comunidade no processo educativo e ainda garantir serviços de apoio especializado, como intérpretes de Libras, materiais adaptados, tecnologia assistiva, entre outros.

A LDB estabelece que a inclusão não é opcional, mas um direito garantido por lei. A escola deve se adaptar para receber todos os alunos, oferecendo os apoios necessários para que aprendam juntos, no mesmo espaço, com respeito às suas diferenças.

De acordo com Aranha (2004), o Brasil destacou-se como um dos países pioneiros na América Latina ao incorporar os princípios da Educação Inclusiva em seu arcabouço legal, assim como ao elaborar documentos orientadores voltados à inserção de estudantes com deficiência no sistema educacional comum.

Nesse contexto, merece destaque a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, instituída pelo Decreto nº 3.298/1999, a qual consolida um conjunto normativo com o objetivo de garantir o exercício pleno dos direitos das pessoas com deficiência, inclusive no âmbito educacional (Brasil, 1999).

Nessa direção, observa-se que, ao longo dos anos 2000, o Brasil avançou na consolidação de políticas públicas voltadas à valorização da diversidade e ao fortalecimento de práticas inclusivas no âmbito educacional.

Em 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação e institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, reconhecendo a educação especial como parte integrante da educação básica, abrangendo todas as suas etapas: educação infantil, ensino fundamental e médio, determinando que os sistemas de ensino

deveriam matricular todos os alunos, organizando-se para atender às necessidades educacionais especiais com qualidade, definindo que o AEE deveria ser oferecido complementarmente ou suplementarmente ao ensino regular, com recursos e serviços específicos, exigindo que cada sistema de ensino tenha um setor responsável pela educação especial, com recursos humanos, materiais e financeiros adequados e ainda valorizando a avaliação conjunta com a família e a comunidade para identificar a necessidade de atendimento especializado.

Outra política importante da época foi a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, assegurando sua difusão e o apoio institucional necessário à sua implementação (BRASIL, 2002). Esses avanços culminaram em ações estruturantes, como o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, voltado à formação docente, à implantação de salas de recursos multifuncionais e à acessibilidade física e pedagógica nas escolas.

A políticas anteriores influenciaram e conduziram para que em 2008, fosse publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída pelo Decreto nº 6.571/2008, que se estabeleceu, de maneira sistemática, o compromisso do Estado brasileiro com a inclusão plena de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular (BRASIL, 2008).

A publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representa um momento de sistematização do paradigma inclusivo no país. O documento reafirma a transversalidade da Educação Especial em todos os níveis e etapas de ensino, deslocando-a da condição de subsistema paralelo para modalidade articulada ao ensino comum. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passa a ser concebido como serviço complementar e suplementar à escolarização, com a função de identificar, organizar e disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade. A política também enfatiza a formação docente como condição estruturante para a consolidação de práticas inclusivas, bem como a necessidade de eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. Assim, a PNEEPEI/2008 não apenas amplia garantias normativas, mas redefine responsabilidades institucionais, atribuindo à escola o dever de reorganizar suas práticas para assegurar acesso, participação e aprendizagem com equidade.

Ao deslocar o foco das limitações individuais para as barreiras estruturais, a política consolida a inflexão do modelo médico para o modelo social da deficiência, reposicionando a inclusão como responsabilidade institucional e não como adaptação do estudante ao padrão escolar (Santos et al., 2023).

A PNEEPEI/2008 consolida, no plano normativo, a hegemonia do paradigma inclusivo ao redefinir a Educação Especial como modalidade transversal e ao atribuir à escola a responsabilidade pela eliminação de barreiras. Diferentemente dos marcos anteriores, a política explicita a necessidade de reorganização do trabalho pedagógico e de articulação entre profissionais. Todavia, sua implementação evidencia que a densificação normativa não assegura, por si só, mudança estrutural, permanecendo o desafio de converter diretrizes em práticas efetivas nos sistemas de ensino.

O compromisso da PNEEPEI/2008 com o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem resgatam o princípio constitucional da educação como direito de todos, superando a visão segregadora que marginalizou estudantes em função de suas diferenças. Essa política representou um avanço normativo e pedagógico ao propor uma mudança estrutural e cultural na organização da escola, apontando para a necessidade de formação docente contínua, articulação intersetorial e planejamento curricular que valorize a singularidade.

Em consequência, os dispositivos legais e normativos posteriores a PNEEPEI/2008 buscaram não apenas fortalecer seus princípios, mas operacionalizá-los nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (CNE/CEB nº 4/2009) detalham o papel do AEE como um serviço articulador da Educação Especial, comprometido com a eliminação de barreiras e a garantia do direito à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento pleno dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Essas diretrizes reforçam a amplitude do AEE, que deve ser ofertado de forma complementar ao ensino regular, em espaços adequados e preferencialmente em salas de recursos multifuncionais, sinalizando uma perspectiva de transversalidade e corresponsabilidade entre os segmentos educacionais. Avançando nesse processo, o Decreto nº 7.612/2011, ao instituir o Plano Viver sem Limite, reafirma a centralidade da educação ao prever, entre seus eixos estruturantes, o acesso a ambientes escolares acessíveis e a oferta de transporte adequado, garantindo condições efetivas para a inclusão.

Com essa mesma intenção, o Plano Nacional de Educação – PNE (2014–2024) foi concebido como um instrumento norteador das políticas públicas educacionais para a década seguinte. Através de amplos debates e deliberações em conferências municipais, estaduais e nacionais, o documento incorporou metas e estratégias voltadas à promoção da equidade, sendo a Meta 4 dedicada à universalização do acesso e da permanência de estudantes da Educação Especial no ensino regular, com aprendizagem e participação asseguradas (Brasil, 2014, p. 23).

Em 2015, dialogando diretamente com os princípios delineados pela Declaração de Incheon, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, sob o nº 13.146 de 2015 (Brasil, 2015). Esta lei consolida juridicamente o paradigma inclusivo no ordenamento brasileiro, com especial destaque para o capítulo IV, que trata da inclusão escolar, embora sua efetivação permaneça condicionada às condições estruturais, formativas e organizacionais dos sistemas educacionais.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando 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.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015).

A LBI ainda determina a obrigatoriedade de oferta de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, com a adoção de um projeto pedagógico que incorpore o Atendimento Educacional Especializado (AEE), assegure a presença de profissionais de apoio e proíba a cobrança de valores adicionais pelas escolas privadas para a prestação desses serviços.

Embora represente importante densificação normativa no campo dos direitos educacionais, a efetivação dos princípios estabelecidos pela LBI depende da superação de barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais ainda presentes nos sistemas de ensino. Nesse sentido, a construção de uma cultura inclusiva exige não apenas garantias legais, mas também mudanças institucionais e pedagógicas capazes de assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes (Mantoan, 2003; Santos et al., 2023).

Em 2023, o Decreto nº 11.793/2023 institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência , Novo Viver sem Limite, reafirmando o compromisso do Estado brasileiro com a promoção da equidade e da inclusão por meio da articulação de políticas públicas em âmbito nacional. Entre suas diretrizes destacam-se o enfrentamento ao capacitismo, a redução de barreiras estruturais e a promoção de adaptações razoáveis. A incorporação explícita do termo “capacitismo” ao texto normativo representa avanço simbólico e político relevante, ao reconhecer a dimensão estrutural da discriminação. Entretanto, a efetividade do plano depende da articulação intersetorial concreta entre educação, saúde, assistência social e demais políticas públicas, bem como da capacidade dos entes federados de traduzirem suas diretrizes em ações operacionais nos sistemas de ensino. Sem mecanismos consistentes de financiamento, formação continuada e monitoramento, há o risco de que a densificação normativa não se converta, necessariamente, em transformação das práticas escolares.

Em 2025, a publicação da nova Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva reposiciona o debate no cenário educacional brasileiro ao reafirmar os fundamentos do paradigma inclusivo e atualizar diretrizes para sua implementação nos sistemas de ensino. O documento enfatiza a consolidação da educação inclusiva como política de Estado, reforçando a transversalidade da Educação Especial, o fortalecimento do AEE e a ampliação de estratégias de formação docente inicial e continuada. Além disso, explicita a necessidade de monitoramento, avaliação e cooperação federativa para assegurar que os princípios normativos se convertam em práticas pedagógicas efetivas. Contudo, assim como observado em marcos anteriores, a materialização de seus objetivos dependerá da capacidade dos entes federados de garantir financiamento adequado, reorganização do trabalho pedagógico e articulação intersetorial consistente. Desse modo, a política de 2025 reafirma a trajetória de consolidação jurídica do paradigma inclusivo no Brasil, mas mantém em aberto o desafio histórico de sua efetiva implementação nas escolas.

A trajetória normativa da Educação Especial e Inclusiva no Brasil pode ser compreendida não apenas como sucessão cronológica de dispositivos legais, mas como campo de disputas paradigmáticas entre modelos de exclusão, integração e inclusão. O quadro a seguir organiza os principais marcos legais revelando a complexidade da consolidação do direito à educação inclusiva.

Quadro 1 - Linha do tempo com as principais legislações, políticas públicas e documentos internacionais que marcaram o desenvolvimento da Educação Especial e Inclusiva no Brasil

Marco Legal	Ano	Diretrizes sobre a Educação Especial e Inclusiva
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1961	Estabelece que a educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-lo na comunidade. Além de que toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais, receberá dos poderes políticos, tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação	1971	Determina que alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.
Constituição Federal	1988	Estabelece “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208)
Lei Federal Nº 7.855/89	1989	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. A pena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa.
Estatuto da criança e do adolescente	1990	O artigo 55 reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.
Política Nacional de Educação Especial	1994	Em movimento contrário ao da inclusão, demarca retrocesso das políticas pública ao orientar o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.
Lei de Diretrizes e Bases 9.394	1996	Prevê currículo e organização específica para atender necessidades educacionais especiais, aceleração para superdotados e atendimento educacional especializado em casos de não integração.
Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência	1999	Define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.
Plano Nacional de Educação	2001	Destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.
Diretrizes Nacionais para Educação	2001	Determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), o

Especial na Educação Básica		que contempla, portanto, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, acaba por não potencializar a educação inclusiva prevista no seu artigo 2º.
Lei nº 10.436, reconhece a Língua Brasileira de Sinais– Libras	2002	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE	2007	Prioriza acessibilidade nas escolas, salas de recursos multifuncionais e formação de professores para AEE.
Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva".	2008	Traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.
Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado	2009	Define que o AEE é uma parte integrante do processo educacional e tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno, disponibilizando serviços e recursos de acessibilidade para eliminar barreiras e promover a sua plena participação na sociedade e no desenvolvimento da sociedade.
Plano Nacional de Educação	2014	A Meta 4: Universalizar o atendimento escolar a alunos com deficiência no ensino regular; estratégias incluem expansão do AEE, formação docente e acessibilidade.
Lei Brasileira de Inclusão também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência	2015	Destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.
Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite	2023	Tem por finalidade de promover, por meio da integração e da articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência.
Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva	2025	Estabelece que a Educação Especial deve ser transversal em todos os níveis e etapas da educação básica, garantindo que estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham acesso, permanência e aprendizagem em condições de equidade. reforçando o papel do AEE como serviço complementar e suplementar.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A análise da trajetória normativa evidencia que o Brasil avançou significativamente na consolidação jurídica do paradigma inclusivo, especialmente a partir da incorporação de referenciais internacionais e da promulgação de legislações que reconhecem a educação como direito incondicional das pessoas com deficiência. Contudo, tais avanços não eliminam as tensões históricas entre modelos segregadores, integracionistas e inclusivos, que ainda coexistem nas práticas escolares. A consolidação legal representa condição necessária, mas não suficiente,

para a efetivação da inclusão, cuja materialização depende da reorganização do trabalho pedagógico, da formação continuada dos profissionais e da articulação entre escola e redes de apoio. É nesse intervalo entre normatização e prática que se situam os desafios contemporâneos da educação inclusiva.

1.3 Mudanças de Paradigmas e conceituações da Educação Especial e Inclusiva

O percurso histórico da Educação Especial e Inclusiva pode ser compreendido a partir de quatro grandes paradigmas que expressam visões de mundo distintas sobre a deficiência e sua relação com a escola: exclusão, segregação, integração e inclusão.

O Paradigma da Exclusão ocorreu predominante até meados do século XX, considerava pessoas com deficiência incapazes de aprender. A resposta social era a institucionalização, o abandono ou a marginalização. Baseado em ideais de normalidade e perfeição, legitimava práticas de invisibilização e exclusão de qualquer forma de participação escolar.

O Paradigma da Segregação, foi consolidado entre o século XIX e a primeira metade do século XX, representou um avanço parcial ao oferecer acesso educacional em escolas especiais. No entanto, reforçava a ideia de que a deficiência deveria ser tratada “à parte”, separada do ensino comum. Ainda que tenha garantido alguma escolarização, manteve os sujeitos à margem da vida comunitária e escolar.

O Paradigma da Integração foi difundido entre as décadas de 1960 e 1980, permitiu que estudantes com deficiência frequentassem escolas comuns. Porém, sua presença era condicional, ou seja, apenas os que se ajustassem ao currículo e às normas escolares poderiam permanecer. Muitos eram retirados de sala em parte do tempo para atendimentos especializados ou ficavam em classes especiais sem perspectiva de retorno, o que reforçava sua condição de “quase incluídos”. Esse modelo, embora simbolizasse um avanço formal, manteve a responsabilidade da adaptação sobre o aluno e não sobre a escola.

E recentemente, o Paradigma da Inclusão que emergiu a partir da década de 1990, deslocando o foco da adaptação individual para a transformação da própria escola. Nesta visão, a educação inclusiva configura-se como uma proposta político-pedagógica que reconhece a diversidade humana como princípio estruturante. Para

Mantoan (2003, p.65). “a inclusão se materializa quando a escola é repensada e organizada para promover a aprendizagem de todos os alunos, sem exceção, com qualidade e equidade”. Nessa lógica, a escola deve remover barreiras físicas, pedagógicas, atitudinais e comunicacionais e ofertar apoios adequados, de modo que cada estudante tenha assegurado o direito à aprendizagem e à participação. Para Stainback e Stainback (1999, p.25), trata-se de “uma escola centrada na cooperação, no diálogo e na crença de que as diferenças enriquecem a aprendizagem”.

A coexistência desses paradigmas revela que a transição para a inclusão não é apenas normativa, mas cultural e institucional. Em muitas redes de ensino, práticas integracionistas permanecem sob discurso inclusivo, evidenciando que a mudança terminológica nem sempre implica mudança estrutural.

No quadro 2 a seguir, verifica-se como a forma de designar a pessoa com deficiência exprime os paradigmas que sustentaram a Educação Especial e Inclusiva:

Quadro 2 - Evolução histórica dos termos utilizados para designar pessoas com deficiência

PERÍODO HISTÓRICO	TERMOS UTILIZADOS	CONTEXTO E CARACTERÍSTICAS
Antiguidade - Idade Média	“Monstros”, “aberrações”, “amaldiçoados”, “incapazes”	Deficiência vista como punição divina; marginalização intensa; ausência de direitos.
Sécs. XVII–XIX (Segregação inicial)	“Anormais”, “lunáticos”, “idiotas”, “imbecis”, “cretinos”	Categorização científica inicial; surgimento de asilos; início da medicalização da diferença.
Início séc. XX (Modelo Médico/Segregação)	“Defeituosos”, “excepcionais”, “portadores de deficiência”	Ênfase em diagnóstico clínico e reabilitação; reforço da dicotomia normal/anormal.
1970–1990 (Integração)	“Portadores de necessidades especiais”, “pessoas com necessidades educacionais especiais”	Avanço dos direitos civis; termos mais inclusivos, mas ainda genéricos/eufemísticos.
Século XXI (Inclusão e direitos humanos)	“Pessoas com deficiência”	Oficializado pela Convenção da ONU (2006) e LBI (2015); foco na pessoa em primeiro lugar.
Atualidade (Diversidade funcional)	“Pessoas com deficiência”	Ênfase nas potencialidades e não apenas nas limitações; termo em debate, ainda não reconhecido juridicamente no Brasil.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A análise do Quadro 2 evidencia que a terminologia utilizada para designar

peessoas com deficiência não é apenas uma questão linguística, mas reflete concepções sociais, científicas e políticas dominantes em cada período histórico. A forma como esses sujeitos foram nomeados esteve sempre atrelada a modelos de compreensão da deficiência. Quando associada à punição divina, justificava-se a exclusão; quando definida como doença, legitimava-se a segregação e a medicalização; quando vinculada à adaptação, sustentava-se a integração; e, ao ser reconhecida como expressão da diversidade humana, fundamenta-se a inclusão.

As transformações terminológicas observadas ao longo da história refletem mudanças nas concepções de deficiência, diversidade e inclusão. Nesse contexto, tem ganhado espaço nos debates educacionais o conceito de neurodivergência, utilizado para designar diferentes formas de funcionamento neurológico e cognitivo que se afastam dos padrões considerados típicos pela sociedade. Essa perspectiva compreende condições como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), a dislexia e outras condições do neurodesenvolvimento não apenas sob a ótica do déficit, mas também como expressões da diversidade humana. Embora a legislação brasileira da Educação Especial utilize categorias específicas, como deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o conceito de neurodivergência contribui para ampliar a compreensão das diferenças e fortalecer práticas educacionais pautadas no respeito à singularidade dos sujeitos.

Essa trajetória revela que a mudança de nomenclatura acompanha mudanças de paradigma. Por isso, para compreender não apenas as palavras, mas também os modelos educacionais que orientaram a prática escolar, apresenta-se a seguir o Quadro 3, que sintetiza e compara os quatro paradigmas da Educação Especial e Inclusiva.

Quadro 3 - Comparação dos paradigmas na educação de pessoas com deficiência

PARADIGMA	CARACTERÍSTICAS	IMPLICAÇÕES ESCOLARES
Exclusão (até meados do séc. XX)	Incapacidade presumida; institucionalização; ausência de direitos educacionais.	Pessoas com deficiência não frequentavam a escola.
Segregação (séc. XIX – meados séc. XX)	Criação de escolas/classes especiais separadas; Deficiência como problema “à parte”.	Acesso restrito; reforço da marginalização.

Integração (décadas de 1960–1980)	Presença permitida nas escolas comuns, desde que se adaptassem ao modelo vigente.	Presença condicional e parcial; retiradas para atendimento especializado; autonomia limitada.
Inclusão (anos 1990 em diante)	Escola se transforma para remover barreiras; direito incondicional; diversidade como valor.	Acessibilidade universal; Práticas colaborativas; protagonismo estudantil.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A sistematização apresentada permite compreender que os paradigmas da Educação Especial e Inclusiva não se sucedem de maneira linear, mas coexistem historicamente no interior das práticas e políticas educacionais. Observa-se que o paradigma da exclusão e da segregação estruturou-se a partir de uma racionalidade assistencial e médica, enquanto o paradigma da integração promoveu ampliação do acesso à escola comum, ainda sob lógica adaptativa centrada no sujeito. O paradigma inclusivo, por sua vez, representa inflexão epistemológica ao deslocar o foco da deficiência como atributo individual para as barreiras produzidas social e institucionalmente. Contudo, a permanência de práticas integracionistas sob discurso inclusivo revela que a transição paradigmática é tensionada por resistências culturais, estruturais e formativas, evidenciando que mudança conceitual não implica, necessariamente, transformação efetiva da organização escolar.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que organiza serviços, recursos e apoios específicos destinados ao público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação). Seu papel é suplementar ou complementar o ensino comum, garantindo recursos pedagógicos, tecnológicos e humanos adequados às necessidades de cada estudante (Mazzotta, 1999).

A Educação Inclusiva, por sua vez, é um princípio político-pedagógico mais amplo, que orienta a transformação da escola como um todo. Diferentemente da Educação Especial, que se volta a um grupo específico, a inclusão abarca toda a diversidade humana, estudantes com deficiência, mas também indígenas, quilombolas, imigrantes, refugiados, grupos em vulnerabilidade social, entre outros. Ela propõe que a escola se reorganize curricular, cultural e institucionalmente para acolher a todos, sem exceção.

Nesta linha, enquanto a Educação Especial mantém-se necessária para

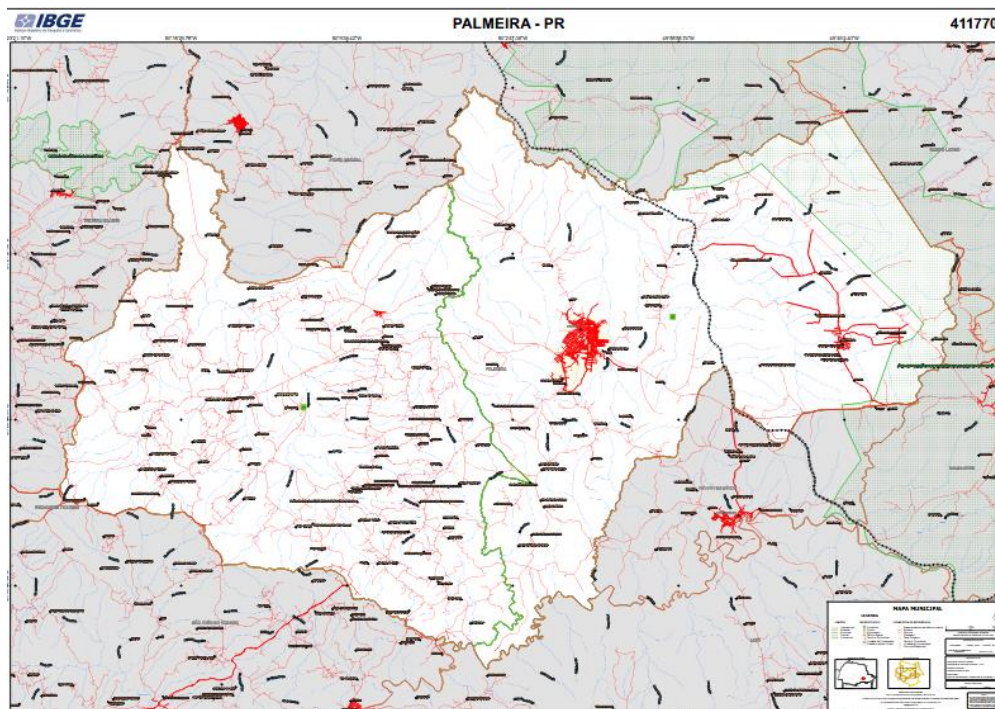
oferecer os apoios individualizados, a Educação Inclusiva constitui o horizonte universal que dá sentido às práticas educativas em sociedades democráticas. Assim, a inclusão não elimina a Educação Especial, mas a ressignifica, em vez de justificar a segregação, passa a integrar seus serviços ao cotidiano escolar comum, fortalecendo o direito de todos a aprenderem juntos em condições de equidade.

Portanto, compreender os paradigmas é fundamental não apenas para historicizar a Educação Especial e Inclusiva, mas para reconhecer que a luta pela inclusão ainda está em disputa. Há avanços legais, mas também resistências institucionais e culturais, que precisam ser enfrentadas por meio de formação docente continuada, colaboração interprofissional e compromisso político com a justiça social.

1.4 Implementação das políticas de Educação Especial e Inclusiva em Palmeira-PR

O Município de Palmeira está localizado no Estado do Paraná, na região dos Campos Gerais. A cidade possui uma população de aproximadamente 34.109 habitantes (estimativa de 2021) e uma área de 1.465,1 km², segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE (2020), apresenta uma trajetória que reflete, em escala local, as tensões entre avanços normativos e limites práticos da Educação Inclusiva no Brasil.

Figura 1 - Mapa do município de Palmeira – PR



Fonte: Disponível em:

https://geoftp.ibge.gov.br/cartas_e_mapas/mapas_municipais/colecao_de_mapas_municipais/2020/PR/palmeira/4117701_MM.pdf. Acesso:03 mar 2026

As primeiras iniciativas datam de 1981, com Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que foi fundada em 24 de setembro de 1981. Em 1981 começou a funcionar a primeira Classe Especial – Deficiência Auditiva, em 1988 iniciou o funcionamento do Centro de Atendimento Especializado na área de Deficiência Visual (CAE). A Classe Especial na área cognitiva teve sua implantação no município no ano de 1996. As Salas de Recursos foram implantadas inicialmente na Rede Municipal de Ensino no ano de 1999, visando oferecer atendimento aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, cujas peculiaridades não recomendavam atendimento em Classe Especial, mas atendimento especializado, permanecendo incluídos em classes do Ensino Regular em turno contrário.

Os profissionais que atuam nas Classes Especiais e Sala de Recursos são professoras do quadro próprio do magistério da Prefeitura Municipal de Palmeira, que possuem Adicional em Educação Especial e/ou Especialização em Educação Especial.

A trajetória histórica do município revela movimento semelhante ao cenário nacional, inicialmente marcado pela centralidade das instituições especializadas e, posteriormente, pela ampliação de serviços vinculados à rede regular de ensino. Contudo, a coexistência entre classes especiais, atendimentos complementares e

instituições especializadas suscita reflexão acerca de como se organiza, na prática, a articulação entre esses dispositivos. A mera expansão de serviços não assegura integração pedagógica, podendo manter lógicas paralelas de atendimento se não houver planejamento colaborativo estruturado.

O município dispõe atualmente de treze escolas de ensino fundamental, sendo quatro localizadas na área urbana e nove na zona rural. As escolas do campo também oferecem atendimento à educação infantil para crianças de 4 a 5 anos. Na área urbana, duas escolas atendem crianças nessa mesma faixa etária, enquanto as demais crianças de 0 a 5 anos são acolhidas em cinco Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

Em 2015, com a influência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Palmeira reestruturou sua rede, criando a Coordenação de Educação Especial e Inclusão e ampliando os serviços especializados.

Desde 2023, o município de Palmeira passou a contar com o apoio da Associação de Suporte ao Educando de Palmeira (ASSEP), que implantou o Projeto Centro Especializado de Atendimento à Diversidade (CEAD). O projeto tem como objetivo oferecer atendimentos clínicos aos estudantes da Rede Municipal de Ensino, por meio de uma equipe formada por terapeuta ocupacional, psicólogo, fonoaudiólogo e médico pediatra. Esses profissionais atuam diretamente no acompanhamento dos alunos, além de oferecer orientação e suporte às suas famílias.

A implantação do CEAD amplia o suporte técnico-clínico aos estudantes da rede municipal, configurando importante investimento na atenção à diversidade. Entretanto, torna-se necessário analisar em que medida essa atuação se articula ao planejamento pedagógico das escolas. Quando o atendimento especializado se desenvolve predominantemente sob perspectiva clínica, sem institucionalização de espaços de diálogo com os professores regentes, há risco de reforço de uma racionalidade medicalizante, ainda que sob o discurso da inclusão

O Plano Municipal de Educação (2015–2025) assumiu a Meta 4 do PNE, a saber:

META 4 - Universalizar para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Assim, propôs as seguintes estratégias:

- Ampliar programas de identificação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades em todas as modalidades de ensino.
- Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
- Articular avaliação e monitoramento da qualidade do atendimento educacional especializado entre redes estadual e municipal.
- Desenvolver projetos com instituições de ensino superior para pesquisa, metodologias e tecnologias assistivas.
- Reforçar parcerias com entidades mantenedoras de escolas de Educação Especial para ampliar investimentos em infraestrutura e materiais didáticos.
- Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas para apoiar o atendimento escolar integral.
- Proporcionar formação continuada para professores da Educação Básica com foco em práticas pedagógicas inclusivas.
- Implantar grupos de gestores para acompanhar estudantes beneficiários do BPC e garantir sua permanência na escola.
- Implantar atendimento educacional especializado no turno e contraturno, com formação continuada de profissionais.
- Expandir e fortalecer o atendimento educacional especializado com foco em autonomia e enriquecimento curricular.
- Garantir oferta de educação bilíngue para estudantes surdos, com Libras como primeira língua e português como segunda língua.
- Fomentar ações de combate à discriminação, preconceito e violência, com apoio das famílias e órgãos públicos.
- Promover a criação de centros profissionalizantes para adolescentes com deficiência.
- Definir indicadores de qualidade e políticas de avaliação para instituições que atendem esse público.
- Incluir itens específicos nos censos para identificar indicadores de qualidade de vida da população com deficiência.
- Obter informações detalhadas sobre o perfil de estudantes com deficiência e altas habilidades de zero a 17 anos.
- Estimular a participação de professores, intérpretes de Libras e comunidades surdas

na formulação de políticas linguísticas.

- Promover a inclusão de disciplinas sobre Educação Especial e Libras nos cursos de licenciatura.
- Incentivar a participação de estudantes com necessidades específicas em cursos superiores e de qualificação profissional.
- Garantir educação inclusiva, vedando exclusão do ensino regular por deficiência ou superdotação.
- Promover cursos de qualificação profissional para jovens e adultos com deficiência em parceria com escolas especializadas.

Estas estratégias buscam garantir que crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação tenham acesso a um ensino de qualidade, que respeite suas singularidades e promova seu pleno desenvolvimento.

Embora as estratégias previstas no Plano Municipal de Educação estejam alinhadas ao paradigma inclusivo e demonstrem compromisso normativo com a universalização do atendimento, a efetividade dessas ações depende da capacidade da rede de ensino de institucionalizar práticas colaborativas entre professores, gestores e profissionais de apoio. A existência de diretrizes formais não garante, por si só, integração entre os diferentes atores envolvidos no processo educacional, sendo necessário investigar como essas orientações se traduzem no cotidiano escolar.

Para isso, propõem ações que vão desde a identificação e inclusão desses alunos nas escolas, até a oferta de apoio especializado, como salas de recursos multifuncionais e atendimento educacional complementar. Também enfatizam a importância da formação contínua de professores e gestores, preparando-os para atuar com diferentes realidades e promover práticas pedagógicas mais sensíveis e eficazes. Além do aspecto pedagógico, essas estratégias se articulam com outras políticas públicas, como saúde, assistência social e direitos humanos, para garantir um atendimento integral.

O Documento Orientador Curricular Municipal de Palmeira (DOCMP), que normatiza sobre a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), a partir da BNCC, estabelece que o objetivo da Coordenadoria de Atenção a Diversidade Escolar e Inclusão de Palmeira é atender as demandas referentes a superação de obstáculos no processo ensino-aprendizagem, cujo público-alvo são estudantes com deficiência, com transtornos ou dificuldades acentuadas de aprendizagem e com altas

habilidades/superdotação.

No Sistema de Ensino de Palmeira, os alunos público-alvo dos atendimentos e serviços especializados são atendidos adicionalmente, com duas formas de complementação ou suplementação ao processo de escolarização:

Além dos atendimentos especializados ofertados pela rede municipal, a articulação entre educação e saúde é fortalecida por políticas intersetoriais, como o Programa Saúde na Escola (PSE), instituído pelo Decreto nº 6.286/2007. O programa promove ações integradas entre os setores da educação e da saúde, contribuindo para a identificação de necessidades, o acompanhamento dos estudantes e a construção de estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral e a inclusão escolar. Nessa perspectiva, a atuação colaborativa entre profissionais de diferentes áreas fortalece a rede de apoio e amplia as possibilidades de atendimento às demandas educacionais dos estudantes.

Os Atendimentos especializados que compreendem:

- Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recursos Multifuncional;
- Sala de Apoio Pedagógico Especializado Inicial na Área Visual;
- Mediação Escolar;
- Atendimento Pedagógico Domiciliar;
- Atendimento Psicopedagógico;
- Instrutor de Libras;
- Psicologia Educacional e Escolar;

E os serviços educacionais especializados que compreendem a Escola Especializada.

Segundo o Documento Orientador da Educação Especial do Município de Palmeira (Palmeira, 2015), a Educação Especial no Município tem como princípio a Política Inclusiva, que ultrapassa a ideia do ajustamento da pessoa com Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física Neuromotora (DFN), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Transtornos Funcionais Específicos (TFE e TDAH) e/ou Altas Habilidades/Superdotação para a sua participação no processo educativo. A inclusão no município é concebida enquanto um processo no qual a escola, consciente de sua função, coloca-se a disposição do estudante, revendo suas concepções para desenvolver as potencialidades de todos que apresentam necessidades educacionais especiais, sejam elas transitórias ou permanentes.

A seguridade dos atendimentos e serviços especializados é garantida pelos recursos metodológicos que a escola dispõe e que a Secretaria Municipal de Educação oferece, as quais promovem: atendimentos, encaminhamentos, formação continuada aos docentes, acompanhamento dos planejamentos e dos Projetos Políticos Pedagógicos (Palmeira, 2015).

Com base no que estabelece o Plano Municipal de Educação de Palmeira e o Documento Orientador Curricular Municipal, observa-se que a eficácia da escola regular no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos está diretamente relacionada à preparação de seus profissionais. Para atender adequadamente os alunos, especialmente aqueles com deficiência, é essencial que professores, técnicos e toda a rede de apoio estejam capacitados e alinhados com práticas pedagógicas inclusivas.

A realidade de Palmeira evidencia significativa ampliação de serviços e dispositivos voltados à Educação Especial, alinhando-se às diretrizes nacionais de inclusão. Contudo, a consolidação do paradigma inclusivo não se sustenta apenas na criação de estruturas formais, mas na qualidade das interações estabelecidas entre os profissionais que compõem a rede de atendimento. Nesse sentido, emerge como questão central compreender se o trabalho colaborativo entre escola e rede de apoio se constitui como prática institucionalizada, orientadora do planejamento pedagógico, ou se permanece restrito a ações pontuais e fragmentadas. É nesse tensionamento que se insere a presente investigação.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA, TRABALHO COLABORATIVO E REDES DE APOIO

Os fundamentos teóricos subjacentes à Educação Inclusiva, amparados pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, propõe claramente que a nova abordagem educacional preconiza a matrícula de todos os alunos considerados público-alvo em turmas regulares, fundamentada no princípio da educação para todos. Nesse contexto, o Ministério da Educação enfatiza a necessidade premente de envolvimento consciente e responsável de todos os agentes que permeiam o ambiente educacional, incluindo gestores, professores, familiares e membros da comunidade local onde cada aluno está inserido (Aranha, 2004, p. 8).

Considerando por esse prisma, é notório que a formação de professores não se estabelece apenas na formação inicial, mas que deve ser aprimorada e aprofundada na formação continuada, considerando a diversidade de seu alunado. Essa é uma das questões mais complexas para o sucesso da proposta da Educação Inclusiva, visto que, é um dos fatores fundamentais para a efetivação de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Prieto, Mantoan e Arantes (2006, p. 50), destacam a necessidade da formação continuada do professor ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade educacional, assegurando que os professores sejam capazes de elaborar e implementar novas propostas e práticas de ensino para atender às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos estudantes que integram o público-alvo da educação especial e inclusiva.

Diante dos desafios impostos pela diversidade presente nas salas de aula, torna-se imprescindível refletir sobre o papel da formação continuada na preparação dos professores para atuarem de maneira inclusiva. Nesse sentido, o presente capítulo busca compreender de que forma a formação continuada de professores pode efetivamente promover mudanças nas práticas pedagógicas, contribuindo para a consolidação da educação inclusiva e a importância das políticas públicas na formação de professores.

2.1 Conceitos e Fundamentos da formação continuada na Educação Inclusiva

A consolidação da educação inclusiva no contexto escolar implica transformações significativas nas práticas pedagógicas, na organização institucional da escola e, sobretudo, nos processos de formação docente. A presença crescente de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas comuns desafia concepções tradicionais de ensino, exigindo dos professores competências pedagógicas capazes de responder à diversidade presente nas salas de aula. Nesse cenário, a formação continuada assume papel central na construção de práticas educacionais que garantam não apenas o acesso à escola, mas também a permanência, a participação e a aprendizagem significativa de todos os estudantes.

A escola, ao buscar dar legitimidade ao princípio da inclusão, tem procurado adequar-se em seus aspectos estruturais, pedagógicos e organizacionais. Contudo, esse processo não se configura como tarefa simples, uma vez que envolve a

superação de práticas historicamente marcadas por processos de exclusão e pela homogeneização do ensino. Nesse sentido, garantir matrícula, acesso, permanência, aprendizagem e progresso escolar para todos os alunos requer mudanças que ultrapassam adaptações pontuais, demandando transformações mais profundas nas concepções pedagógicas e nas práticas docentes.

Nesse contexto, diversos estudos apontam que um dos principais desafios para a efetivação da educação inclusiva está relacionado à formação dos profissionais da educação. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam que a falta de formação específica dos profissionais envolvidos, associada à limitada participação das famílias e à fragilidade na constituição de redes de apoio interprofissionais, constitui um dos entraves para que o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas se concretize de forma efetiva no cotidiano escolar.

Essa perspectiva dialoga com as reflexões de Peter Mittler (2003, p.37), que enfatiza que a qualidade da inclusão depende diretamente da capacidade dos professores de reconhecer e responder às diferenças presentes em suas turmas. Para o autor, a efetivação de práticas inclusivas está intrinsecamente relacionada à habilidade docente de adaptar o currículo e organizar estratégias pedagógicas que possibilitem a participação de todos os estudantes no processo de aprendizagem. Desse modo, a inclusão não se reduz à presença física do aluno na escola, mas envolve a construção de condições pedagógicas que favoreçam seu desenvolvimento educacional.

No entanto, apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas à inclusão, a realidade escolar ainda revela desafios significativos no que se refere à preparação dos professores para lidar com a diversidade.

Santos *et al.* (2023, p. 01) destaca:

Ainda vivenciamos no contexto escolar contemporâneo as dificuldades e o despreparo dos professores para o acolhimento e a inclusão das pessoas com deficiência. Prevalecendo muitas vezes nos discursos, diálogos e nas práticas docentes a concepção do modelo médico da deficiência. [...] Esquece-se que, pensar a escola das diferenças exige que os professores compreendam o estudante com deficiência como pessoa, com seus sentimentos, potencialidades, e habilidades, percebendo assim sua singularidade em meio as pluralidades.

A superação dessa lógica exige que os professores desenvolvam uma compreensão mais ampla da diversidade humana, reconhecendo os estudantes com deficiência como sujeitos de direitos, dotados de potencialidades, singularidades e

formas próprias de aprendizagem. Nesse sentido, a construção de práticas inclusivas requer sensibilidade pedagógica para identificar as necessidades específicas de cada aluno, compreendendo que não existem estratégias universais capazes de atender igualmente a todos os estudantes. Tal compreensão implica reconhecer a diferença como elemento constitutivo do processo educativo e não como obstáculo ao ensino.

Diante desse cenário, a formação continuada destaca-se como um dos principais instrumentos de fortalecimento das práticas pedagógicas voltadas à inclusão. Trata-se de um processo permanente de desenvolvimento profissional que acompanha o docente ao longo de sua trajetória na carreira, possibilitando a atualização de conhecimentos, a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a construção de novas estratégias de ensino. Nesse sentido, a formação continuada não deve ser compreendida apenas como um conjunto de cursos ou capacitações eventuais, mas como um processo contínuo de aprendizagem profissional articulado às demandas concretas do contexto escolar.

Silva et al. (2024) ressaltam que a formação continuada constitui um recurso importante para a qualificação do trabalho pedagógico, uma vez que oferece aos professores suporte para lidar com diferentes realidades educacionais. Além de contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos, a formação também favorece a construção de valores relacionados ao respeito à diversidade, à equidade e à justiça social, aspectos fundamentais para a consolidação de práticas educacionais inclusivas.

Entretanto, é necessário reconhecer que, apesar de sua relevância, a formação continuada nem sempre tem sido organizada de maneira a responder de forma efetiva aos desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar. Em muitos casos, os programas formativos apresentam caráter pontual e desarticulado da prática pedagógica, limitando-se à transmissão de conteúdos teóricos que pouco dialogam com as demandas concretas das escolas (Souza, 2021).

Segundo Oliveira e Araújo (2020, p. 85), “ações pontuais e desvinculadas do contexto de atuação dos professores tendem a ter pouco impacto nas práticas pedagógicas”, o que reforça a necessidade de uma formação situada e contínua. Os autores apontam a fragmentação e a falta de contextualização das ações formativas como um desafio na formação continuada de professores para a inclusão.

No contexto da educação inclusiva, essa fragmentação torna-se ainda mais problemática, uma vez que a atuação docente exige a articulação de múltiplos

saberes, pedagógicos, sociais, culturais, legais e técnicos, que dialoguem entre si e com a realidade dos estudantes. A ausência de uma abordagem integrada pode levar o professor a compreender a inclusão como um conjunto de procedimentos isolados ou adaptações pontuais, sem reconhecer sua dimensão estrutural e transversal no ambiente escolar.

Conforme defende Gatti (2010, p. 56), “as ações de formação que mais impactam a prática docente são aquelas que se organizam em torno da realidade concreta dos professores, envolvendo-os na produção de conhecimentos e soluções para os problemas do cotidiano escolar”. Formações que partem dos desafios concretos enfrentados no cotidiano escolar tendem a ser mais significativas, pois envolvem os educadores de forma ativa na construção do conhecimento, ao invés de apresentarem conteúdos teóricos desconectados da prática.

Dessa forma, a formação continuada, quando concebida como processo reflexivo e contextualizado, pode constituir um importante espaço de desenvolvimento profissional e de construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Mais do que uma exigência institucional, trata-se de um movimento permanente de reconstrução da identidade profissional docente, no qual os professores ampliam seus saberes, revisitam suas concepções pedagógicas e fortalecem seu compromisso ético com uma educação que reconheça e valorize a diversidade humana.

Por fim, a literatura analisada evidencia que a efetivação da educação inclusiva depende não apenas da existência de políticas educacionais ou de diretrizes normativas, mas também da capacidade das instituições escolares de promover processos formativos que dialoguem com os desafios concretos do trabalho docente. Nesse sentido, compreender os fundamentos da formação continuada torna-se essencial para analisar de que maneira os professores constroem práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade presente no contexto escolar e de contribuir para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

2.2 Políticas Públicas e Diretrizes para a Formação Docente no Brasil

Compreender os caminhos da formação docente na atualidade exige revisitar sua trajetória histórica, marcada por diferentes concepções pedagógicas, disputas institucionais e transformações nas políticas educacionais. No Brasil, a formação de

professores para atuar com estudantes público-alvo da educação especial passou por mudanças significativas ao longo das últimas décadas, acompanhando a transição de modelos educacionais baseados na segregação e na integração para uma perspectiva orientada pelos princípios da educação inclusiva.

As primeiras iniciativas voltadas à formação de professores para atuar com estudantes com deficiência começaram a ganhar maior visibilidade a partir da década de 1960. Nesse período, as ações formativas tinham caráter predominantemente técnico e estavam voltadas especialmente à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, com foco na oferta de treinamentos específicos aos educadores. A organização da formação docente refletia, em grande medida, a influência de concepções médico-psicológicas da deficiência, que priorizavam o diagnóstico e a categorização dos estudantes em detrimento da construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Durante as décadas de 1960 e 1970, a formação de professores para a Educação Especial no Brasil começou a se estruturar no ensino superior. Um marco importante nesse processo foi a criação, em 1972, da habilitação em Educação Especial nos cursos de Pedagogia, decorrente do Parecer CFE nº 252/1969, elaborado por Valnir Chagas no contexto da Reforma Universitária de 1968. Conforme destacam Bueno (2017) e Mendes (2017), essa proposta inicial estava fortemente marcada por uma lógica de especialização técnica centrada no estudo das deficiências, sem assegurar, entretanto, uma formação pedagógica consistente. Como resultado, muitos profissionais formados nesse período possuíam conhecimentos sobre os aspectos clínicos da deficiência, mas apresentavam lacunas na preparação para o trabalho pedagógico no contexto escolar.

Nesse mesmo período, predominava no campo educacional o princípio da normalização e o movimento de integração escolar. Segundo Jannuzzi (2017), a formação docente nesse contexto foi fortemente influenciada pela medicina e pela psicologia comportamental, reforçando a concepção de que caberia ao aluno adaptar-se às exigências da escola, e não o contrário. Tal perspectiva contribuiu para a consolidação de práticas educacionais que, embora buscassem ampliar o acesso à escolarização, ainda mantinham estruturas pedagógicas pouco sensíveis às diferenças e às necessidades educacionais específicas dos estudantes.

Um marco relevante na história da formação docente para a Educação Especial foi a criação, em 1980, do curso de Licenciatura em Educação Especial da

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), considerado o primeiro no Brasil a oferecer uma formação específica independente do curso de Pedagogia. Essa iniciativa representou um avanço importante na consolidação da área, abrindo caminho para uma formação mais estruturada e articulada às demandas educacionais emergentes. No entanto, conforme analisa Mazzotta (2017), a trajetória da formação docente em Educação Especial foi marcada por ambiguidades, oscilando entre propostas de caráter tecnicista e fragmentado e movimentos que buscavam ampliar a perspectiva pedagógica e social da escolarização de estudantes com deficiência.

A partir da década de 1990, observa-se um processo mais intenso de mobilização em torno da necessidade de consolidar políticas públicas voltadas à formação docente, reconhecendo a formação continuada como componente essencial do desenvolvimento profissional. Esse período foi fortemente influenciado por debates internacionais sobre o direito à educação e pela emergência de novos paradigmas educacionais centrados na inclusão e na valorização da diversidade.

Um marco fundamental nesse contexto foi a Declaração de Salamanca (1994), documento que afirmou o direito de todos os estudantes à educação em escolas comuns e incentivou os sistemas educacionais a reorganizarem suas práticas pedagógicas de modo a garantir a participação e a aprendizagem de todos. A repercussão desse documento no cenário educacional brasileiro contribuiu para ampliar o debate sobre a necessidade de reformulação dos currículos de formação docente e para fortalecer a ideia de que a inclusão deveria constituir princípio estruturante das políticas educacionais.

No plano legislativo nacional, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996, representou um marco importante ao reconhecer a Educação Especial como modalidade da Educação Básica e ao estabelecer que os sistemas de ensino deveriam assegurar atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Conforme observa Gatti (2021), esse período também evidenciou lacunas importantes na formação inicial dos professores, o que impulsionou a criação de políticas voltadas à formação continuada e à valorização do magistério.

Apesar desses avanços, autores como Bueno (2017) e Mendes (2017) destacam que a formação docente para a Educação Especial ainda se mantinha marcada por ambiguidades. De um lado, buscava-se superar a visão estritamente clínica herdada das décadas anteriores; de outro, persistiam a fragmentação curricular e a ênfase em

aspectos técnicos, muitas vezes sem integração efetiva com os cursos de licenciatura e com as demandas da prática pedagógica.

Com o objetivo de orientar a organização da formação docente no país, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de licenciatura. A Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabeleceu as primeiras diretrizes específicas para a formação de professores da Educação Básica, determinando que os cursos deveriam contemplar o trabalho com a diversidade e preparar os futuros docentes para atuar com estudantes com necessidades educacionais especiais. Entre suas proposições mais relevantes destaca-se o conceito de “simetria invertida”, que propõe alinhar os processos de formação docente às realidades concretas das escolas, aproximando o ensino superior das práticas educacionais desenvolvidas no cotidiano escolar.

Posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 ampliou essa perspectiva ao reforçar a articulação entre teoria e prática, a interdisciplinaridade e o compromisso com a educação inclusiva. O documento também enfatizou a necessidade de cooperação entre universidades, redes de ensino e instituições escolares, buscando aproximar o conhecimento acadêmico das demandas reais da prática pedagógica.

Em 2019, a Resolução CNE/CP nº 2 instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, conhecida como BNC-Formação. Esse documento estabeleceu um conjunto de competências profissionais docentes, incluindo o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, o uso de tecnologias educacionais e a adoção de estratégias voltadas à acessibilidade e à diversidade. Apesar de sua relevância normativa, a BNC-Formação foi alvo de críticas por parte da comunidade acadêmica, especialmente em razão de seu caráter fortemente orientado por competências e de sua tendência à padronização dos currículos de formação docente.

Mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos profissionais do magistério da Educação Básica. Essa normativa atualiza e amplia as diretrizes anteriores ao enfatizar princípios como diversidade, inclusão, interdisciplinaridade e articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O documento também destaca a importância da formação ética, pedagógica e científica do professor, bem como a necessidade de preparar os docentes para atuar na

elaboração e implementação de propostas pedagógicas comprometidas com a melhoria da qualidade da educação.

No contexto mais recente das políticas educacionais brasileiras, destaca-se ainda a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída em 2025, que reafirma o compromisso do Estado brasileiro com a construção de sistemas educacionais inclusivos. Entre suas diretrizes, o documento enfatiza a centralidade da formação docente para a efetivação da inclusão escolar, estabelecendo a necessidade de fortalecer programas de formação inicial e continuada voltados à educação inclusiva. A política também prevê parâmetros de formação para profissionais que atuam no AEE e incentiva a articulação entre universidades, sistemas de ensino e instituições escolares na promoção de processos formativos capazes de responder às demandas da diversidade presente nas escolas.

Entretanto, apesar dos avanços conceituais e normativos observados nas últimas décadas, diversos estudos apontam que ainda persistem desafios significativos no que se refere à formação docente para a educação inclusiva. Em muitos cursos de licenciatura, a temática da inclusão permanece tratada de forma pontual ou periférica, sem integrar de maneira estruturante os currículos formativos. Esse cenário evidencia a necessidade de políticas mais consistentes de formação inicial e continuada que articulem fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e trabalho colaborativo, possibilitando aos professores desenvolver conhecimentos e competências profissionais capazes de responder às demandas da diversidade no contexto escolar.

Quadro 4 - Evolução das políticas de formação docente e educação inclusiva no Brasil (1969–2025)

ANO	MARCO LEGAL OU POLÍTICO	CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE
1969	Parecer CFE nº 252	Instituiu a habilitação em Educação Especial nos cursos de Pedagogia, marcando o início da formação específica para atuação com estudantes com deficiência no ensino superior.
1988	Constituição Federal	Estabeleceu a educação como direito de todos e garantiu o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.
1994	Declaração de Salamanca	Documento internacional que influenciou as políticas educacionais brasileiras ao afirmar o direito de todos os estudantes à educação em escolas comuns inclusivas.

1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394)	Reconheceu a Educação Especial como modalidade da Educação Básica e determinou a necessidade de formação adequada para professores que atuam com estudantes com deficiência.
2002	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 1/2002)	Estabeleceu que os cursos de licenciatura devem contemplar a diversidade e preparar docentes para trabalhar com estudantes com necessidades educacionais especiais.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Consolidou o princípio da inclusão escolar, orientando a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns e ampliando o Atendimento Educacional Especializado (AEE).
2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores (Resolução CNE/CP nº 2/2015)	Reforçou a necessidade de formação docente voltada à diversidade, à inclusão e ao trabalho colaborativo entre profissionais da educação.
2019	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores – BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 2/2019)	Definiu competências docentes que incluem práticas inclusivas, acessibilidade, uso de tecnologias educacionais e estratégias pedagógicas diversificadas.
2024	Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (Resolução CNE/CP nº 4/2024)	Atualizou as diretrizes de formação docente, reforçando princípios como diversidade, inclusão, interdisciplinaridade e articulação entre ensino, pesquisa e extensão.
2025	Política Nacional de Educação Especial Inclusiva	Estabelece diretrizes para fortalecer a formação inicial e continuada de professores, define parâmetros de formação para atuação no Atendimento Educacional Especializado e incentiva programas de qualificação docente voltados à educação inclusiva.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

A trajetória apresentada evidencia que a formação docente no Brasil passou por um processo gradual de transformação, deslocando-se de uma perspectiva centrada na especialização técnica da deficiência para uma abordagem orientada pelos princípios da educação inclusiva. Ao longo das últimas décadas, políticas educacionais e diretrizes curriculares passaram a reconhecer a necessidade de preparar professores para atuar em contextos marcados pela diversidade.

Contudo, apesar dos avanços normativos, a literatura aponta que ainda persistem desafios relacionados à efetiva implementação dessas políticas nos cursos de formação inicial e continuada, indicando a necessidade de fortalecer processos formativos que articulem fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e trabalho colaborativo no contexto escolar.

2.3 A Formação Continuada para a Educação Inclusiva

Enquanto a seção anterior abordou a trajetória histórica das políticas de formação docente no Brasil, esta seção concentra-se especificamente nas diretrizes e normativas relacionadas à formação continuada de professores para a educação inclusiva, compreendida como elemento estratégico para a efetivação do direito à educação de todos os estudantes.

A formação continuada constitui um processo permanente de desenvolvimento profissional docente, voltado à atualização de conhecimentos, ao aprimoramento das práticas pedagógicas e à reflexão crítica sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar. No contexto da educação inclusiva, essa formação assume relevância ainda maior, considerando que a diversidade presente nas salas de aula exige dos professores conhecimentos pedagógicos, metodológicos e atitudinais que nem sempre são plenamente contemplados na formação inicial.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 representa um marco importante ao reconhecer que a formação docente deve responder às transformações sociais e educacionais, enfatizando a necessidade de preparar os professores para atuar com a diversidade presente nas escolas. O documento destaca que os programas de formação inicial e continuada precisam estar voltados ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos estudantes, reconhecendo que a inclusão escolar exige mudanças estruturais nas práticas pedagógicas e na organização das instituições educacionais.

De modo convergente, a Resolução CNE/CP nº 01/2002 reafirma a importância da formação docente voltada ao ensino na diversidade e ao desenvolvimento de práticas colaborativas no contexto escolar. Ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, o documento destaca que a formação docente deve promover a articulação entre teoria e prática, bem como estimular o trabalho em equipe entre os diferentes profissionais que atuam no espaço escolar. Tal perspectiva dialoga com as discussões contemporâneas sobre educação inclusiva, que reconhecem a colaboração entre professores, gestores e equipes de apoio como elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Na mesma direção, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consolidou a formação continuada de professores como

uma das prioridades para a implementação da inclusão escolar no Brasil. A política destacou o papel do Ministério da Educação na promoção de programas de capacitação e especialização voltados à qualificação docente para o atendimento educacional especializado e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas acessíveis aos estudantes público-alvo da educação especial

Complementando este marco normativo, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 determinou que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser ofertado por professores com formação específica, a ser garantida tanto pela formação inicial quanto pela continuada, desenvolvendo:

V – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Outro marco relevante no campo das políticas educacionais foi o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que estabeleceu metas e estratégias para a melhoria da qualidade da educação brasileira no período de 2014 a 2024. No que se refere à formação docente, a Meta 15 prevê que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica em nível superior e tenham acesso a programas de formação continuada. Já a Meta 4, voltada à educação inclusiva, estabelece a necessidade de ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado, bem como fomentar a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação continuada de professores para atuar nesse contexto.

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (BRASIL, 2014).

Mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 1/2020 reafirmou a importância da formação continuada como estratégia para apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das metas do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) da Agenda 2030, que estabelece o compromisso internacional

de assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos. Nesse sentido, a formação docente passa a ser compreendida não apenas como atualização pedagógica, mas como instrumento fundamental para a promoção da equidade educacional.

No contexto mais recente das políticas públicas brasileiras, destaca-se ainda a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (2025), que reafirma o compromisso do Estado com a consolidação de sistemas educacionais inclusivos. Entre suas diretrizes, o documento enfatiza a centralidade da formação inicial e continuada de professores para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, incentivando a criação de programas formativos articulados entre universidades, sistemas de ensino e instituições escolares.

A Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva (2025) também ressalta a importância da formação de profissionais para atuar no AEE e da constituição de redes de apoio interdisciplinares que contribuam para o desenvolvimento integral dos estudantes. Essa diretriz reforça a necessidade de articulação entre diferentes setores e profissionais, aproximando-se dos princípios do Programa Saúde na Escola (PSE), instituído pelo Decreto nº 6.286/2007, que promove ações integradas entre educação e saúde para favorecer o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes em contextos inclusivos (Brasil, 2025; Brasil, 2007).

Apesar dos avanços normativos observados nas últimas décadas, diversos estudos apontam que a existência de dispositivos legais não garante, por si só, a efetivação das diretrizes propostas no cotidiano escolar. Conforme destaca Gatti (2010), a formação continuada muitas vezes ocorre de maneira fragmentada, desvinculada das demandas reais das escolas e sem articulação consistente com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Nesse cenário, programas formativos centrados apenas na transmissão de conteúdos tendem a produzir impactos limitados na transformação das práticas educacionais.

Nessa perspectiva, autores como Mendes (2010) e Mantoan(2015) defendem que a formação continuada para a educação inclusiva deve ser concebida como um processo coletivo e contextualizado, que envolva não apenas os professores, mas toda a comunidade escolar. A construção de práticas inclusivas requer não apenas iniciativas individuais dos profissionais envolvidos, mas também políticas públicas que favoreçam a articulação entre educação, saúde e demais setores da rede de apoio, criando condições para o desenvolvimento de ações colaborativas voltadas ao

atendimento integral dos estudantes.

Com o objetivo de sintetizar os principais marcos normativos relacionados à formação continuada de professores no Brasil, apresenta-se, a seguir, o quadro 5.

Quadro 5 - Legislação sobre Formação Continuada de Professores no Brasil

DOCUMENTO	ANO	OBJETIVO	CONTEÚDO
Lei nº 9.394/1996 (LDB)	1996	Estabelecer diretrizes para a educação nacional	Define que a formação docente deve ocorrer em nível superior, preferencialmente por licenciatura plena. Reconhece a importância da formação continuada e incentiva o uso de tecnologias e ensino a distância.
Parecer CNE/CEB nº 17/2001	2001	Orientar a formação para a diversidade e inclusão	Enfatiza a formação inicial e continuada voltada às necessidades educacionais especiais. Valoriza o trabalho em equipe e o ensino na diversidade como pilares da inclusão.
Resolução CNE/CP nº 01/2002	2002	Reformular a formação docente com foco em competências	Propõe articulação entre teoria e prática, valorização da pesquisa como princípio educativo e introduz o conceito de “simetria invertida”. Destaca diversidade, avaliação formativa e trabalho colaborativo.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Promover formação para o atendimento educacional especializado	Incentiva redes de apoio, uso de tecnologia assistiva, articulação entre professores da sala comum e AEE, e orientação a famílias sobre recursos pedagógicos e de acessibilidade.
Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Diretrizes do AEE)	2009	Detalhar ações para efetivar a inclusão escolar	Define o AEE como serviço complementar/suplementar ao ensino comum, exige professores com formação específica e prevê formação continuada para eliminar barreiras pedagógicas e comunicacionais.

Fonte:Elaborado pela autora (2026)

A existência de dispositivos legais não garante a efetivação das diretrizes propostas, e, em alguns casos, essa formalidade pode servir como um alívio momentâneo para os docentes, sem gerar impactos concretos em sua prática profissional. Para que a formação continuada cumpra seu papel transformador, é necessário que vá além da normatividade, promovendo benefícios reais para o desenvolvimento profissional dos professores e contribuindo para mudanças efetivas no cenário educacional. Esse processo deve ser dinâmico e contínuo, atendendo às necessidades e interesses dos participantes, considerando os diferentes contextos de

atuação e incentivando a participação ativa, a reflexão crítica e o aprimoramento constante da prática pedagógica.

Assim, mais do que um conjunto de cursos ou capacitações pontuais, a formação continuada precisa ser compreendida como um processo permanente de aprendizagem profissional, desenvolvido no interior das próprias escolas e orientado pela reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Como destacam Moraes e Cenci (2023), a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva não pode ocorrer de forma isolada ou individual, mas exige a participação colaborativa de diferentes atores sociais envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, a formação docente assume papel estratégico na promoção de culturas escolares mais abertas à diversidade e comprometidas com o direito de todos à aprendizagem.

2.3.1 A formação continuada em Palmeira

No município de Palmeira, a Secretaria Municipal de Educação (SME) assume a formação continuada como uma das estratégias centrais para o desenvolvimento profissional dos servidores da rede. Essa política articula diferentes modalidades de formação destinadas a professores, gestores e profissionais de apoio, orientando-se pela associação entre teoria e prática, pelo reconhecimento da experiência docente e pela valorização da carreira, conforme estabelecido na Lei Complementar nº 4.133/2016.

As ações formativas desenvolvidas pela rede municipal abrangem diferentes formatos, entre os quais se destacam palestras, oficinas, semanas pedagógicas, fóruns e conferências. Além dessas iniciativas, a SME também participa de programas nacionais voltados ao aperfeiçoamento da prática docente, como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o ProInfo Integrado e a Política de Inovação Educação Conectada. A presença dessas iniciativas evidencia o esforço da gestão educacional em promover oportunidades permanentes de atualização profissional e em alinhar as ações formativas às orientações das políticas educacionais vigentes e às demandas do cotidiano escolar.

Ao longo de sua trajetória, a rede municipal também buscou estabelecer parcerias com universidades e com programas federais e estaduais, ampliando as possibilidades de formação para os profissionais da educação. Nesse contexto, destacam-se iniciativas como o Programa de Formação de Professores

Alfabetizadores (PROFA), o Programa Mais Educação, a Rede de Formação Continuada do Ministério da Educação, além de projetos desenvolvidos em âmbito local, como o “Ler e Pensar” e o “Televisando”. Essas experiências contribuíram para ampliar o acesso dos docentes a processos formativos diversificados e para fortalecer a articulação entre políticas educacionais nacionais e as ações desenvolvidas no âmbito municipal.

Entretanto, embora essas iniciativas tenham contribuído para ampliar as oportunidades de formação na rede municipal, observa-se que grande parte das ações formativas ainda se organiza a partir da adesão a programas e projetos externos. Essa característica pode limitar a consolidação de uma política municipal de formação continuada mais estruturada e alinhada às especificidades do contexto local. Diante disso, torna-se relevante que a Secretaria Municipal de Educação avance na construção de estratégias formativas mais sistemáticas, baseadas em planejamento contínuo, acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas.

Nesse sentido, o fortalecimento de uma política municipal de formação continuada requer não apenas a ampliação das oportunidades formativas, mas também a construção de processos que favoreçam a reflexão sobre a prática pedagógica e a articulação entre as demandas das escolas e as propostas de desenvolvimento profissional docente. A consolidação de uma política com essas características pode contribuir para que as ações formativas ultrapassem o caráter pontual de cursos e capacitações isoladas, configurando-se como um processo permanente de aprimoramento das práticas educativas e de fortalecimento da qualidade do ensino na rede municipal.

2.4 Contribuições e desafios da Formação Continuada de Professores

A formação continuada de professores tem sido amplamente reconhecida como elemento fundamental para o desenvolvimento profissional docente e para o aprimoramento das práticas pedagógicas no contexto escolar. Em um cenário educacional marcado por constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas, torna-se imprescindível que os educadores tenham acesso a processos formativos que lhes permitam refletir sobre sua prática, atualizar conhecimentos e ampliar suas possibilidades de intervenção pedagógica. Nesse sentido, a formação continuada

contribui para o fortalecimento de práticas educativas mais críticas, contextualizadas e comprometidas com as demandas contemporâneas da educação.

Nas últimas décadas, esse processo formativo passou a assumir papel ainda mais relevante diante da crescente diversidade presente nas salas de aula. Por meio de processos formativos permanentes, os professores podem ampliar suas competências pedagógicas, desenvolvendo estratégias que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. A formação continuada possibilita, assim, a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades educacionais específicas, estimulando um olhar atento às singularidades dos alunos e promovendo intervenções educativas mais adequadas aos diferentes contextos escolares.

Entre os benefícios associados à formação continuada, destaca-se o fortalecimento das competências docentes voltadas à identificação e ao atendimento das necessidades educacionais específicas dos estudantes. Além disso, tais processos formativos favorecem o acesso a novas abordagens pedagógicas, ao uso de tecnologias educacionais e ao desenvolvimento de metodologias diferenciadas que podem contribuir para ampliar as possibilidades de aprendizagem no ambiente escolar. Nesse contexto, a formação docente também se configura como um espaço de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, permitindo que os professores analisem suas experiências, compartilhem saberes profissionais e construam coletivamente novas formas de atuação.

Outro aspecto relevante refere-se ao potencial da formação continuada para estimular o trabalho colaborativo no interior das instituições escolares. A interação entre professores da sala comum, docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), gestores e famílias pode favorecer a construção de redes de apoio que fortalecem os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, a formação continuada ultrapassa a dimensão técnica do aperfeiçoamento profissional, contribuindo também para a ressignificação da identidade docente e para o fortalecimento do compromisso ético e social da profissão.

Entretanto, apesar de seus reconhecidos benefícios, a formação continuada de professores enfrenta diversos desafios. Um dos principais refere-se à dificuldade de articular os processos formativos às necessidades concretas vivenciadas pelos docentes em seu cotidiano profissional. Conforme observa Souza (2021), propostas de formação que não consideram os contextos escolares e as experiências dos

professores tendem a gerar desmotivação e baixa participação dos profissionais envolvidos.

De modo semelhante, Gatti (2009) aponta que muitos programas de formação continuada apresentam fragilidades estruturais, especialmente no que se refere à sua organização e implementação. Segundo a autora, é comum que tais formações ocorram com pouca sintonia em relação às necessidades reais das escolas, sem a participação efetiva dos professores na definição dos temas abordados e sem acompanhamento sistemático das práticas pedagógicas desenvolvidas após os cursos. Além disso, a descontinuidade das políticas educacionais e a ausência de mecanismos de avaliação dificultam a consolidação de avanços obtidos nos processos formativos.

A formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de atender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa; a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados; falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada. (Gatti, 2009, p.221)

Essas reflexões evidenciam que a eficácia da formação continuada depende não apenas da oferta de cursos ou programas, mas da construção de propostas formativas contextualizadas, capazes de dialogar com os desafios enfrentados pelos professores em sua prática cotidiana. Quando os processos formativos não estabelecem relação direta com a realidade escolar, os docentes tendem a encontrar dificuldades para incorporar os conhecimentos adquiridos em suas ações pedagógicas.

Outro desafio recorrente refere-se à incorporação das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. Embora tais recursos sejam cada vez mais necessários no contexto educacional contemporâneo, sua utilização ainda encontra obstáculos relacionados à oferta de formações pontuais e pouco articuladas às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Nesse sentido, Aureliano e Queiroz (2023) destacam que a ausência de processos formativos contínuos e contextualizados pode gerar insegurança entre os docentes no uso dessas

ferramentas.

Além disso, a abordagem genérica de temas relacionados à inclusão educacional constitui outro limite frequentemente identificado nos processos de formação docente. Em muitos casos, as propostas formativas não contemplam de forma aprofundada as especificidades das diferentes necessidades educacionais, o que dificulta a elaboração de estratégias pedagógicas adequadas às realidades vivenciadas nas escolas. Soma-se a esse cenário a sobrecarga de trabalho e a escassez de tempo disponível para participação em atividades formativas, fatores que também interferem na efetividade das políticas de formação continuada.

Outro aspecto que merece destaque é a ausência de mecanismos sistemáticos de acompanhamento e avaliação dos impactos das formações na prática docente. Sem instrumentos que permitam analisar os efeitos dessas ações no cotidiano escolar, torna-se difícil identificar avanços, limites e possibilidades de aprimoramento das políticas formativas.

Diante desse conjunto de desafios, torna-se fundamental repensar os modelos de formação continuada, buscando desenvolver propostas que valorizem a participação ativa dos professores e promovam espaços de diálogo, reflexão e colaboração. Nesse contexto, o trabalho colaborativo entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo surge como estratégia relevante para fortalecer práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas. Conforme ressaltam Pletsch e Glat (2012) o desenvolvimento de práticas colaborativas no interior das escolas possibilita que os professores compartilhem experiências, discutam desafios comuns e construam coletivamente estratégias de intervenção pedagógica.

Assim, refletir sobre os benefícios e desafios da formação continuada permite compreender que seu potencial transformador depende da construção de políticas formativas capazes de articular teoria e prática, considerar as demandas do contexto escolar e promover processos colaborativos de desenvolvimento profissional docente. Somente por meio de propostas formativas contínuas, contextualizadas e participativas será possível fortalecer a atuação dos professores e contribuir para a consolidação de uma educação mais democrática e inclusiva.

2.5 Trabalho colaborativo na formação docente inclusiva

A prática do ensino colaborativo, também denominada *coensino*, tem suas origens nas experiências de ensino em equipe (*team teaching*) desenvolvidas nos Estados Unidos a partir das décadas de 1950 e 1960. Essas iniciativas surgiram em um contexto de reorganização dos sistemas educacionais e de busca por novas formas de organização do trabalho docente, nas quais dois ou mais professores compartilhavam responsabilidades no planejamento e na condução das atividades pedagógicas. Segundo Paz e Victor (2020), os primeiros registros dessa prática educacional aparecem em estudos publicados na revista *Education Digest*, vinculados a projetos desenvolvidos pela Associação Nacional de Diretores das Escolas Secundárias em parceria com a Universidade Howard. Uma das experiências pioneiras ocorreu na Franklin Elementary School, tornando-se posteriormente referência para outras instituições educacionais.

No campo da Educação Especial e da educação inclusiva, o ensino colaborativo passou a ganhar maior relevância a partir das últimas décadas do século XX, quando pesquisadores e profissionais da educação passaram a defender modelos de atuação docente baseados na cooperação entre professores da classe comum e professores especializados. Nesse contexto, o ensino colaborativo caracteriza-se como uma estratégia pedagógica em que dois ou mais professores compartilham o planejamento, a execução e a avaliação das atividades desenvolvidas com uma mesma turma. Frequentemente, essa parceria ocorre entre o professor da classe comum e o professor da Educação Especial, com o objetivo de ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes e promover práticas pedagógicas mais inclusivas.

Embora o termo ensino colaborativo seja frequentemente utilizado como sinônimo de trabalho colaborativo, é importante distinguir esses conceitos. O ensino colaborativo refere-se especificamente à atuação conjunta de professores em sala de aula, enquanto o trabalho colaborativo possui um alcance mais amplo, envolvendo a organização das ações educativas de forma integrada entre os diferentes profissionais da comunidade escolar. Nessa perspectiva, Moraes e Cenci (2023) definem o trabalho colaborativo como uma atividade desenvolvida por duas ou mais pessoas que compartilham objetivos comuns, sustentada pelo diálogo, pelo compromisso coletivo e pela corresponsabilização nas decisões e nas ações realizadas no contexto escolar.

No âmbito da educação inclusiva, diferentes estudos têm destacado a importância da colaboração entre profissionais como elemento fundamental para a

construção de práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade presente nas escolas. Conforme ressaltam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), as pesquisas sobre inclusão escolar reforçam o princípio de que os professores não devem atuar de forma isolada, mas integrados em equipes que compartilhem objetivos, responsabilidades e estratégias de intervenção pedagógica. Nesse sentido, o trabalho colaborativo deixa de ser apenas uma técnica de ensino e passa a constituir-se como um princípio organizador da escola inclusiva.

A implementação da educação inclusiva exige, portanto, o comprometimento de todos os atores envolvidos no processo educacional. Professores do ensino comum, docentes da Educação Especial, gestores escolares, técnicos, demais profissionais da educação e as próprias famílias precisam atuar de maneira articulada, constituindo redes de apoio que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes.

Conforme destacam Capellini e Rodrigues, (2009, p.85):

Considerando que escolas refletem a sociedade na qual estão inseridas, dentre as diversas estratégias existentes para remover as barreiras da aprendizagem na escola, a colaboração entre educadores comuns e especialistas em Educação Especial, bem como entre equipes de consultores especialistas, ou mesmo entre os alunos, tem sido uma das ações mais significativas no processo de inclusão escolar.

Entretanto, a consolidação de práticas colaborativas no interior das escolas ainda enfrenta diversos desafios. Entre eles, destaca-se a persistência de modelos tradicionais de organização do trabalho docente, historicamente marcados pelo isolamento profissional e pela fragmentação das responsabilidades pedagógicas. Segundo Mendes (2002) a efetivação da inclusão escolar depende não apenas da formação inicial e continuada dos professores, mas também da construção de parcerias entre o ensino comum, a Educação Especial e os diferentes profissionais que compõem as redes de apoio educacional, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais.

Nessa perspectiva, Rabelo (2012) argumenta que o apoio especializado não deve se basear em uma relação hierárquica na qual apenas o especialista seja considerado detentor do conhecimento. Ao contrário, trata-se de uma prática horizontal de troca de saberes e experiências, na qual diferentes profissionais compartilham conhecimentos e constroem coletivamente estratégias pedagógicas

voltadas à escolarização bem-sucedida dos estudantes.

Para que o trabalho colaborativo se concretize de forma efetiva, algumas condições são consideradas fundamentais. Entre elas destacam-se a definição de objetivos comuns, a equivalência entre os participantes, a participação ativa de todos os envolvidos, o compartilhamento de responsabilidades e recursos, bem como a voluntariedade na construção das parcerias profissionais. Esses princípios foram sistematizados por Friend e Cook (1990) , cujos estudos sobre colaboração educacional contribuíram significativamente para a compreensão das práticas de coensino e cooperação profissional no contexto escolar.

Além de favorecer a organização das práticas pedagógicas inclusivas, o trabalho colaborativo também se configura como um importante espaço de formação continuada em serviço. Ao compartilhar experiências, discutir dificuldades e construir soluções coletivas para os desafios do cotidiano escolar, os profissionais ampliam seus conhecimentos e desenvolvem novas competências pedagógicas. Dessa forma, a colaboração entre diferentes atores da comunidade escolar contribui não apenas para o desenvolvimento integral dos estudantes, mas também para a aprendizagem profissional dos próprios educadores, fortalecendo a construção de uma cultura escolar mais democrática, participativa e inclusiva.

2.6 Rede de Apoio e Trabalho Colaborativo

A noção de rede, no campo das políticas sociais e educacionais, refere-se à articulação entre diferentes atores, instituições e serviços que compartilham responsabilidades na promoção de objetivos comuns. No contexto da educação inclusiva, o trabalho em rede pressupõe a construção de fluxos permanentes de comunicação, cooperação e corresponsabilização entre profissionais e instituições, favorecendo a integração de conhecimentos, recursos e estratégias voltadas à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento dos estudantes. Conforme apontam Rufino e Bonfim (2015) e Teixeira (2002), as redes constituem formas de organização social baseadas na interdependência entre indivíduos e instituições, possibilitando a circulação de informações, o apoio mútuo e a construção coletiva de soluções.

No âmbito desta pesquisa, a rede de apoio é compreendida como o conjunto de profissionais, serviços e instituições que atuam de forma articulada para promover

a inclusão escolar e o desenvolvimento integral dos estudantes. Essa rede envolve a escola, a Secretaria Municipal de Educação, o Centro Especializado de Atendimento à Diversidade, as famílias e os profissionais das áreas da educação e da saúde, constituindo um sistema de apoio voltado à identificação de necessidades, ao planejamento de ações e ao acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem.

A constituição dessas redes está diretamente relacionada à implementação de políticas públicas intersetoriais, que articulam diferentes setores na promoção dos direitos educacionais. Nessa perspectiva, a inclusão escolar deixa de ser responsabilidade exclusiva da escola e passa a ser compreendida como resultado da atuação integrada entre educação, saúde, assistência social, família e comunidade. Iniciativas como o Programa Saúde na Escola (PSE) evidenciam a importância dessa articulação ao promover ações conjuntas voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Apesar dos avanços normativos observados nas últimas décadas, a literatura aponta que a consolidação de redes de apoio ainda representa um desafio para muitos sistemas educacionais. Segundo Mendes (2018), diferentemente de países que dispõem de estruturas diversificadas de apoio diretamente vinculadas às escolas, o contexto brasileiro ainda depende, em grande medida, da articulação entre diferentes setores para responder às demandas educacionais dos estudantes. Embora essa articulação seja fundamental, nem sempre garante a existência de suportes pedagógicos contínuos e sistemáticos voltados ao cotidiano escolar.

Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado assume papel relevante no processo de inclusão, mas não deve ser compreendido como único responsável pelo suporte aos estudantes. A complexidade das demandas educacionais requer a participação de diferentes profissionais e serviços, capazes de contribuir para a construção de estratégias pedagógicas mais abrangentes e contextualizadas.

Diante dessa realidade, a constituição de equipes multiprofissionais tem sido apontada como importante estratégia para o fortalecimento das redes de apoio. Essas equipes podem ser compostas por professores, pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e outros profissionais especializados, cuja atuação colaborativa amplia as possibilidades de identificação das necessidades dos estudantes e de elaboração de respostas educacionais mais

adequadas. Conforme destacam Pelosi e Nunes (2011) e Silva (2016), tais equipes podem atuar por meio das secretarias de educação, oferecendo suporte às escolas por intermédio de consultorias, formações continuadas, acompanhamento pedagógico e planejamento conjunto.

Na mesma direção, Schaffner e Buswell (1999) ressaltam que a atuação colaborativa de equipes multiprofissionais favorece a integração entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educacional, reduz a fragmentação das ações e amplia as possibilidades de construção de práticas inclusivas. Assim, o fortalecimento das redes de apoio não depende apenas da existência de serviços especializados, mas da qualidade das relações estabelecidas entre os diferentes atores que compõem a rede e da capacidade institucional de promover ações colaborativas e intersetoriais em favor da inclusão escolar.

No âmbito das práticas educacionais inclusivas, Stainback e Stainback (1999) apontam alguns princípios fundamentais para a organização de redes de apoio no interior das escolas:

- Os membros da rede de apoio devem apreciar e valorizar a diversidade humana;
- Cada membro possui capacidades, potencialidades, dons e talentos que podem ser usados para proporcionar apoio e ajuda aos companheiros da rede;
- Todos os membros da rede, participantes internos e externos à escola, estão envolvidos em um processo de ajuda e apoio mútuos;
- A relação entre os participantes internos e externos à escola deve ser horizontal, isto é, igualitária, sem hierarquia de poderes;
- A composição da rede de apoio não deve ser estanque e definitiva, outros membros poderão ser acrescentados, sempre que necessário;
- A rede de apoio deve funcionar em turmas e escolas inclusivas e heterogêneas;
- O enfoque da rede de apoio deve estar direcionado para o que os profissionais da escola desejam ou precisam;
- O apoio proporcionado deve visar à capacitação dos membros da equipe apoiada para ajudarem a si mesmos e aos outros. Esse tipo de apoio inclui, também, empoderar uma pessoa a buscar apoio para resolver seus próprios problemas;
- A rede de apoio deve ser uma parte natural e integrante da própria escola;
- O apoio proporcionado pela rede não deve gerar dependência. Os membros devem se tornar independentes e autônomos para resolverem suas demandas e

apoiarem outros a fazerem o mesmo a partir de um trabalho de colaboração.

Entretanto, é importante destacar que a simples existência de uma equipe ou estrutura de apoio não garante, por si só, a efetividade do suporte oferecido. Conforme argumentam York et al. (1992), o apoio só se configura como tal quando é reconhecido pelos sujeitos envolvidos como uma ajuda efetiva para a resolução de problemas concretos. Isso implica a existência de relações baseadas na confiança, no compartilhamento de responsabilidades e na construção conjunta de estratégias para enfrentar os desafios presentes no cotidiano escolar.

Nesse sentido, as redes de apoio encontram no trabalho colaborativo um de seus principais fundamentos de funcionamento. Para Vieira (2020), a colaboração entre profissionais possibilita ampliar competências, promover reflexões coletivas sobre as práticas pedagógicas e construir respostas mais adequadas às demandas educacionais. Quando professores, gestores e especialistas compartilham conhecimentos e experiências, cria-se um ambiente favorável à aprendizagem profissional e ao fortalecimento das práticas inclusivas.

A inclusão escolar, portanto, não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor da classe comum, mas como um compromisso coletivo que envolve diferentes atores da comunidade escolar e das redes de apoio que a sustentam. A atuação articulada entre docentes, gestores, famílias e profissionais especializados contribui para a construção de respostas pedagógicas mais qualificadas diante da diversidade presente nas salas de aula. Dessa forma, o trabalho colaborativo, articulado às redes de apoio, favorece a construção de uma cultura escolar inclusiva baseada na corresponsabilidade, no diálogo e na valorização das diferenças, elementos fundamentais para a consolidação de práticas educacionais mais democráticas e equitativas.

2.7 O trabalho colaborativo sob a perspectiva da teoria Bioecológica de Bronfenbrenner

A análise do trabalho colaborativo entre professores da escola e profissionais do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CEAD) encontra importante sustentação teórica na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, desenvolvida por Urie Bronfenbrenner. Inicialmente apresentada na obra *The Ecology of Human Development* (1979), essa perspectiva teórica foi posteriormente

reformulada e aprofundada, culminando no denominado Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, sistematizado por Bronfenbrenner em parceria com Pamela A. Morris, no qual se destaca o modelo analítico conhecido como PPCT (Processo–Pessoa–Contexto–Tempo) (Bronfenbrenner; Morris, 2006).

A perspectiva bioecológica parte do pressuposto de que o desenvolvimento humano ocorre a partir de interações dinâmicas e recíprocas entre os indivíduos e os múltiplos contextos nos quais estão inseridos. Diferentemente de abordagens que privilegiam explicações exclusivamente individuais ou estruturais, essa teoria enfatiza que o desenvolvimento resulta da articulação entre características pessoais, ambientes sociais e processos interativos que se desenvolvem ao longo do tempo. Nesse sentido, a teoria apresenta grande potencial analítico para compreender fenômenos educacionais complexos, como a construção de práticas colaborativas voltadas à inclusão escolar.

No contexto desta pesquisa, o modelo PPCT permite interpretar o trabalho colaborativo não apenas como uma estratégia pedagógica pontual, mas como um processo relacional que se constrói a partir de interações contínuas entre profissionais, instituições e políticas educacionais. A seguir, apresentam-se os principais componentes do modelo e sua relação com o objeto investigado.

Processo (P)

O processo constitui o elemento central do modelo bioecológico e refere-se aos chamados processos proximais, entendidos como interações regulares, duradouras e progressivamente mais complexas entre os indivíduos e os elementos do ambiente. Segundo Urie Bronfenbrenner, são esses processos que impulsionam o desenvolvimento humano, desde que ocorram de forma frequente e em contextos que favoreçam a participação ativa dos sujeitos.

No âmbito desta investigação, os processos proximais podem ser identificados nas interações estabelecidas entre professores da escola e profissionais do CEAD, tais como reuniões de planejamento, discussões sobre estratégias pedagógicas, trocas de experiências e acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes da Educação Especial e Inclusiva. A qualidade dessas interações, bem como sua frequência e continuidade ao longo do tempo, constitui elemento fundamental para compreender a efetividade do trabalho colaborativo na promoção de práticas educacionais inclusivas.

Pessoa (P)

O componente pessoa refere-se às características individuais que os sujeitos trazem para as interações e que influenciam a maneira como participam dos processos proximais. Na teoria bioecológica, tais características incluem atributos biológicos, disposições pessoais, recursos individuais e experiências acumuladas ao longo da trajetória de vida.

No contexto desta pesquisa, essas características podem estar relacionadas, por exemplo, às experiências prévias dos professores com a educação inclusiva, à formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos, às concepções pedagógicas que orientam suas práticas e às disposições individuais para o trabalho colaborativo. Assim, as características pessoais dos participantes influenciam diretamente a forma como as relações de cooperação se estabelecem no cotidiano escolar.

Contexto (C)

O componente contexto refere-se aos diferentes sistemas ambientais que estruturam o desenvolvimento humano. Na formulação original da teoria, Urie Bronfenbrenner descreve quatro níveis inter-relacionados de organização contextual: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

O microssistema corresponde aos ambientes nos quais ocorrem as interações diretas entre os sujeitos, como as relações estabelecidas entre professores, estudantes, profissionais do CEAD e famílias no cotidiano escolar.

O mesossistema refere-se às inter-relações entre dois ou mais microssistemas. No caso desta pesquisa, destaca-se a articulação entre a escola e o CEAD, bem como as relações entre a escola, as famílias e outros serviços de apoio educacional.

O exossistema abrange contextos nos quais os sujeitos não participam diretamente, mas que influenciam suas experiências. Nesse nível situam-se, por exemplo, as políticas da Secretaria Municipal de Educação, as decisões administrativas da gestão escolar e a organização dos serviços de apoio pedagógico.

Por fim, o macrosistema compreende o conjunto de valores culturais, ideologias e marcos normativos que orientam a organização da sociedade. No campo da educação inclusiva, esse nível inclui os princípios legais e políticos que sustentam a garantia do direito à educação para pessoas com deficiência, como aqueles previstos na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Tempo (T)

O quarto componente do modelo bioecológico refere-se à dimensão temporal,

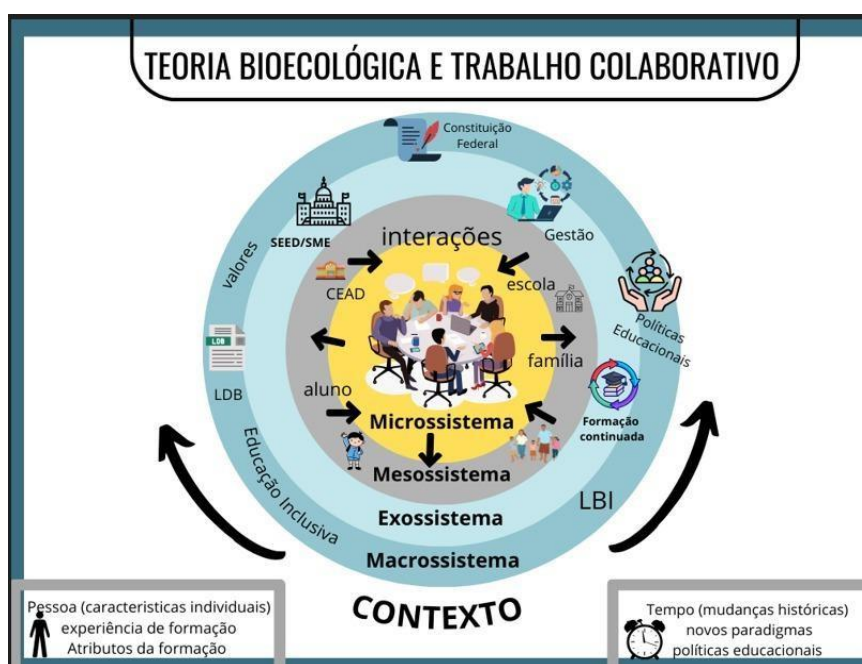
que perpassa e influencia todos os demais elementos da teoria. Bronfenbrenner destaca que o desenvolvimento deve ser analisado considerando diferentes escalas temporais.

O microtempo diz respeito à duração e à periodicidade das interações que ocorrem no cotidiano, como a frequência dos encontros entre professores e profissionais de apoio para discutir estratégias pedagógicas ou acompanhar o desenvolvimento dos estudantes.

Já o macrotempo refere-se às transformações históricas e sociais que moldam os contextos nos quais os indivíduos estão inseridos. No caso da educação brasileira, as mudanças nas políticas públicas voltadas à educação inclusiva ao longo das últimas décadas constituem exemplos de processos históricos que influenciam a forma como o trabalho colaborativo é compreendido e implementado nas instituições escolares.

A Figura 2 apresenta uma síntese da aplicação do modelo bioecológico ao fenômeno do trabalho colaborativo investigado nesta pesquisa, evidenciando como os diferentes componentes do modelo PPCT se articulam na análise das interações entre escola e serviços de apoio educacional.

Figura 2 - Aplicação da Teoria Bioecológica ao trabalho colaborativo



Fonte: elaborada pela autora no Canva (2025)

A utilização da Teoria Bioecológica como referencial analítico permite compreender o trabalho colaborativo em sua complexidade, evidenciando que a construção de práticas inclusivas depende da interação entre múltiplos fatores individuais, institucionais e sociopolíticos. Assim, ao considerar simultaneamente os processos de interação, as características dos sujeitos envolvidos, os contextos institucionais e as transformações históricas que atravessam a educação inclusiva, o modelo PPCT oferece uma estrutura teórica consistente para orientar a análise dos dados produzidos nesta pesquisa, especialmente no que se refere à interpretação dos discursos coletados por meio dos grupos focais.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o percurso metodológico orientou o desenvolvimento da pesquisa, explicitando as escolhas teórico-metodológicas que sustentaram o processo investigativo. Considerando que o objetivo central do estudo consistiu em analisar como a articulação colaborativa entre profissionais da educação e da saúde, no âmbito da rede de apoio, contribui para o cuidado integral e o desenvolvimento de crianças com neurodivergência e/ou deficiência, visando ao fortalecimento de práticas inclusivas no contexto escolar, optou-se por uma abordagem qualitativa, que possibilitou compreender fenômenos sociais complexos a partir das experiências, percepções e interações dos sujeitos envolvidos no contexto investigado.

A abordagem qualitativa mostrou-se particularmente adequada para estudos dedicados à compreensão das dinâmicas institucionais e das relações interpessoais estabelecidas no cotidiano escolar, uma vez que permitiu explorar os significados atribuídos pelos participantes às suas práticas e às condições em que estas se desenvolvem. No campo da educação inclusiva, tal perspectiva mostrou-se especialmente relevante, pois os processos de inclusão escolar se constituem por meio de interações contínuas entre diferentes atores, saberes e instituições, exigindo análises que considerem a complexidade desses contextos.

Além disso, esta investigação assumiu uma perspectiva participativa, na qual os profissionais envolvidos no processo educativo foram compreendidos não apenas como informantes da pesquisa, mas como sujeitos ativos na produção de reflexões sobre suas próprias práticas. Tal perspectiva favoreceu a construção coletiva de

conhecimentos e contribuiu para a identificação de estratégias capazes de fortalecer as ações colaborativas no interior da escola e em sua articulação com a rede de apoio.

Nesse sentido, o percurso metodológico foi organizado de forma a articular a fundamentação teórica da pesquisa com os procedimentos empíricos de coleta e análise de dados. Inicialmente, apresentou-se a caracterização do campo de investigação e dos participantes da pesquisa, seguida da descrição dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados. Entre os procedimentos adotados destacaram-se a aplicação de questionários e a realização de grupos focais, estratégias que possibilitaram captar tanto percepções individuais quanto construções coletivas acerca do trabalho colaborativo e dos desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Posteriormente, foram apresentados os procedimentos de análise dos dados, orientados por uma perspectiva interpretativa que buscou compreender as relações estabelecidas entre os diferentes elementos que compõem o processo de inclusão escolar. A análise dialogou com o referencial teórico da pesquisa, especialmente com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, que ofereceu subsídios para interpretar as interações entre sujeitos, contextos institucionais e políticas educacionais.

Por fim, considerando a natureza aplicada desta investigação, elaborou-se um produto educacional que sistematizou reflexões e práticas construídas ao longo do processo investigativo. Esse produto teve como finalidade contribuir para o fortalecimento do trabalho colaborativo entre os profissionais da escola e da rede de apoio, oferecendo subsídios capazes de favorecer a consolidação de práticas pedagógicas mais inclusivas no contexto educacional.

Assim, este capítulo apresenta de forma detalhada as etapas que compuseram o percurso metodológico da pesquisa, evidenciando as bases epistemológicas que orientaram o estudo e assegurando a coerência entre os objetivos propostos, os procedimentos adotados e a análise dos dados produzidos.

3.1 Natureza e abordagem da pesquisa

A presente investigação caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, de abordagem participativa, orientada pela compreensão de que os fenômenos educacionais, especialmente aqueles relacionados à inclusão escolar e ao trabalho

colaborativo, são construídos socialmente e demandam análise contextualizada e interpretativa.

A opção pela abordagem qualitativa justificou-se pela necessidade de compreender os sentidos atribuídos pelos participantes às suas práticas, experiências e interações no contexto da inclusão escolar. Conforme os pressupostos dessa abordagem, buscou-se apreender a complexidade das relações estabelecidas entre os sujeitos, considerando suas dimensões históricas, sociais e institucionais.

A perspectiva participativa fundamentou-se na valorização dos sujeitos como co-construtores do conhecimento, reconhecendo que professores e profissionais da rede de apoio não foram apenas fontes de dados, mas agentes ativos no processo investigativo. Tal escolha metodológica articulou-se diretamente ao objeto de estudo, na medida em que incorporou, no próprio processo de pesquisa, princípios de diálogo, escuta e construção coletiva.

3.2 Campo da Pesquisa

O campo empírico desta pesquisa compreendeu duas instituições vinculadas à rede municipal de ensino do município de Palmeira, no estado do Paraná. A primeira foi uma escola municipal de ensino integral que atende estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A instituição está localizada em um bairro urbano do município e atende aproximadamente 220 estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A escola possui infraestrutura composta por salas de aula regulares, sala de recursos multifuncionais destinada ao Atendimento Educacional Especializado, sala de atendimento psicopedagógico, biblioteca, espaço destinado a atividades de robótica educacional e quadra poliesportiva, entre outros ambientes pedagógicos. Essa organização institucional busca oferecer condições para o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à inclusão e ao atendimento das diferentes necessidades de aprendizagem dos estudantes.

A segunda instituição que compôs o campo de investigação foi o Centro Especializado de Atendimento à Diversidade (CEAD), serviço vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Palmeira, responsável pelo suporte técnico, pedagógico e especializado às unidades escolares da rede municipal de ensino. O CEAD conta com uma equipe multiprofissional composta por psicólogos, psicopedagogos,

fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais, que atuam em articulação com as unidades escolares por meio de orientações técnicas, avaliações especializadas e acompanhamento de casos.

A escolha desse campo de investigação justificou-se pela existência, desde o ano de 2023, de uma rede interprofissional de colaboração entre a escola municipal investigada e o CEAD. Tal articulação buscou fortalecer práticas colaborativas entre profissionais da educação e da área de apoio especializado, com o objetivo de promover estratégias mais efetivas de acompanhamento e inclusão aos estudantes da Educação Especial e Inclusiva.

Esse contexto institucional constituiu um cenário relevante para a investigação proposta, pois possibilitou analisar as dinâmicas de colaboração entre profissionais da escola e da rede de apoio, bem como compreender os desafios e as potencialidades envolvidos na constituição de práticas colaborativas voltadas à promoção de uma educação inclusiva.

3.3 Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa foram profissionais vinculados à rede municipal de ensino do município de Palmeira-PR, atuantes em uma escola municipal de tempo integral e no Centro Especializado de Atendimento à Diversidade (CEAD), instituição responsável pelo apoio multiprofissional às demandas da educação inclusiva no município. Esses profissionais desenvolvem atividades relacionadas ao acompanhamento pedagógico e ao suporte especializado a estudantes público-alvo da Educação Especial e Inclusiva atuando em articulação com a rede escolar.

A pesquisa contou com a participação de onze profissionais, número considerado adequado para investigações de natureza qualitativa, nas quais se busca aprofundar a compreensão das experiências, percepções e práticas dos sujeitos envolvidos no fenômeno investigado. A composição do grupo incluiu professores da escola regular, membros da equipe pedagógica e profissionais da equipe multiprofissional vinculada ao CEAD, tais como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e outros especialistas que atuam em parceria com as instituições escolares.

A seleção dos participantes ocorreu por meio de amostragem intencional, considerando a pertinência de suas experiências para os objetivos da pesquisa.

Nesse sentido, participaram da investigação profissionais que atenderam aos seguintes critérios de inclusão: possuir vínculo profissional com a rede municipal de ensino de Palmeira-PR, atuando na escola investigada e/ou no CEAD; apresentar vivência ou envolvimento com práticas voltadas à educação inclusiva, seja no contexto escolar ou na rede de apoio educacional; desenvolver ou ter desenvolvido atividades relacionadas ao acompanhamento de estudantes público-alvo da Educação Especial e Inclusiva; demonstrar disponibilidade para participar das etapas da pesquisa, como aplicação de questionários, entrevistas ou outros instrumentos definidos no percurso metodológico; aderir voluntariamente à pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); e possuir idade igual ou superior a dezoito anos.

Por outro lado, não foram incluídos na pesquisa profissionais que não possuíam vínculo com a área educacional ou com serviços da rede de apoio educacional, que não apresentavam envolvimento ou conhecimento prévio acerca da educação inclusiva ou do trabalho colaborativo nessa área, que não residiam ou não atuavam profissionalmente no município onde a investigação foi realizada, ou que não demonstraram interesse em contribuir com as atividades previstas no estudo, recusando-se a participar das entrevistas, instrumentos de coleta ou a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Da mesma forma, foram excluídos da pesquisa indivíduos menores de dezoito anos.

A verificação dos critérios de inclusão foi realizada por meio de um questionário inicial aplicado aos participantes, no qual foram coletadas informações sobre função profissional, local de atuação, tempo de experiência e envolvimento com ações relacionadas à Educação Especial e Inclusiva. Essas informações permitiram identificar profissionais que atuavam diretamente em contextos de inclusão escolar e que possuíam experiência compatível com os objetivos da pesquisa.

Para assegurar os princípios éticos da pesquisa científica, todas as informações fornecidas pelos participantes foram tratadas com confidencialidade e sigilo, sendo garantido o anonimato dos envolvidos. Nos registros e na apresentação dos resultados, os participantes foram identificados por meio de códigos alfanuméricos, de modo a preservar suas identidades, tais como P (professores), C (profissionais do CEAD) e SME (gestão), seguidos de numeração. Os dados coletados durante a pesquisa foram armazenados sob a responsabilidade da pesquisadora, em

formato físico e/ou digital, sendo posteriormente descartados de forma segura, conforme os procedimentos éticos estabelecidos.

Quadro 6 - Caracterização dos participantes da pesquisa.

CÓDIGO	FUNÇÃO PROFISSIONAL	LOCAL DE ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO	PAPEL NA REDE DA APOIO
P1	Professora	Escola Municipal	5 anos	Pós graduação em Educação do Campo	Docência direta
P2	Professora/ Psicóloga	Escola Municipal	Professora: 12 anos Psicóloga: 3 anos	Pós graduação em Educação Especial	Interface educação-saúde
P3	Professora/ Psicopedagoga	Escola Municipal	Professora: 15 anos Psicopedagoga: 6 meses	Mestranda em Educação Inclusiva	Apoio pedagógico especializado
PE1	Pedagoga	Escola Municipal	8 meses	Pós graduação em Educação Especial	Gestão pedagógica
P4	Professora	Escola Municipal	6 anos	Pós graduação em Alfabetização e Letramento	Docência direta
PE2	Pedagoga	Escola Municipal	9 meses	Mestrado Profissional	Gestão pedagógica
C1	Neuropsicopedagoga	CEAD	4 anos	Pós graduação em Educação Especial	Apoio especializado
C2	Psicopedagogia	CEAD	1 ano	Pós Graduação em Educação Especial	Apoio especializado
C3	Coordenadora do CEAD	CEAD	2 anos	Pós Graduação	Gestão da rede
C4	Estagiária	CEAD	1 ano	Graduação em fonoaudiologia (em curso)	Apoio em formação
SME 1	Coordenadora Pedagógica/Div ersidade	Secretaria Municipal de Educação	7 anos	Pós Graduação em Educação Especial	Gestão sistêmica

Fonte: elaborado pela autora (2026)

O conjunto de participantes evidencia a constituição de uma rede de apoio interprofissional, composta por docentes, equipe pedagógica, profissionais especializados e gestão educacional. Observa-se a presença de diferentes níveis de atuação (escola, centro especializado e gestão municipal), o que permite analisar o trabalho colaborativo a partir de múltiplos sistemas ecológicos, conforme a perspectiva bioecológica. Essa diversidade de funções e contextos potencializa a compreensão

das interações entre os microssistemas (sala de aula e atendimento especializado), mesossistemas (relações entre escola e CEAD) e exossistemas (gestão da Secretaria de Educação), configurando um campo fértil para análise das dinâmicas colaborativas na inclusão escolar.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

A produção de dados foi realizada por meio de diferentes instrumentos, com o objetivo de captar as múltiplas dimensões das práticas e percepções dos participantes.

Foram utilizados: questionários com questões abertas; grupos focais; registros em diário de campo; produções escritas dos participantes.

A escolha desses instrumentos está diretamente relacionada ao objetivo da pesquisa, uma vez que possibilitam compreender tanto as percepções individuais quanto as interações coletivas entre os participantes, favorecendo uma análise mais ampla e aprofundada do fenômeno investigado.

Essa combinação de instrumentos possibilitou a triangulação dos dados, contribuindo para maior consistência e profundidade na análise.

3.4.1 Questionário

O questionário foi utilizado como instrumento inicial de produção de dados, com o objetivo de identificar percepções dos participantes sobre inclusão, trabalho colaborativo e rede de apoio. (Anexo A – Questionário)

As questões abertas permitiram captar compreensões iniciais, contribuindo para a organização dos encontros dos grupos focais e para a definição das temáticas analisadas.

3.4.2 Grupos Focais

Os grupos focais constituíram-se como principal estratégia de produção de dados desta pesquisa, por possibilitarem a apreensão de significados, percepções e experiências construídas coletivamente pelos participantes em um contexto de

interação social. De acordo com autores clássicos da metodologia qualitativa, os grupos focais favorecem a emergência de discursos compartilhados, tensões, consensos e divergências, permitindo compreender fenômenos complexos a partir da dinâmica relacional entre os sujeitos (MORGAN, 1997; KRUEGER; CASEY, 2015). Tal característica mostra-se particularmente pertinente em investigações que buscam compreender práticas sociais situadas, como é o caso da inclusão escolar e do trabalho colaborativo.

Nesta investigação, a escolha por essa técnica esteve alinhada à abordagem qualitativa de natureza participativa, bem como ao referencial da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Os grupos focais possibilitaram observar os processos proximais em ação, compreendidos como interações regulares e significativas entre os sujeitos e seus contextos, constituindo-se como motor do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006). Nesse sentido, a situação grupal favoreceu a análise simultânea das dimensões Pessoa, Processo, Contexto e Tempo (PPCT), ao evidenciar como características individuais, relações estabelecidas, contextos institucionais e trajetórias temporais se articulam na construção das práticas inclusivas.

Os encontros foram organizados em três momentos formativos, denominados trilhas, estruturando o percurso investigativo de forma progressiva e intencional. Cada trilha foi concebida não apenas como espaço de coleta de dados, mas como dispositivo formativo, no qual os participantes puderam problematizar suas experiências, compartilhar saberes e construir sentidos sobre a inclusão escolar, o trabalho colaborativo e a rede de apoio.

Os grupos focais contaram com a participação dos profissionais previamente caracterizados nesta pesquisa, sendo realizados em encontros presenciais com duração média de noventa minutos cada. A mediação foi conduzida pela pesquisadora, que estimulou a reflexão coletiva acerca dos temas investigados. Contudo, reconhece-se que a atuação da pesquisadora não é neutra, podendo influenciar as interações e os sentidos produzidos no grupo. Nesse sentido, adotou-se uma postura reflexiva ao longo de todo o processo, registrada em diário de campo, com o objetivo de explicitar possíveis interferências, tensões e limites inerentes à condução dos encontros (MINAYO, 2014).

As interações foram registradas por meio de gravação de áudio, registro de imagens, anotações em diário de campo, produções escritas dos participantes

(quadros, reflexões e atividades) e sínteses coletivas elaboradas ao longo das discussões, permitindo a posterior transcrição e análise dos dados. A utilização de múltiplos registros possibilitou a triangulação das informações, contribuindo para maior rigor analítico e aprofundamento interpretativo (DENZIN; LINCOLN, 2006).

A organização dos encontros em trilhas permitiu estruturar a produção de dados em três eixos analíticos previamente definidos na pesquisa:

- (1) Compreensões sobre inclusão, colaboração e rede de apoio;
- (2) Práticas, limites e potencialidades da colaboração inclusiva;
- (3) Formação e articulação da rede de apoio.

Apesar das especificidades de cada trilha, os encontros seguiram uma estrutura metodológica comum, garantindo consistência e comparabilidade dos dados:

1. Abertura e sensibilização – acolhimento dos participantes e ativação das experiências individuais;
2. Disparo reflexivo – apresentação de questões norteadoras e/ou dinâmicas iniciais;
3. Discussão coletiva – problematização das temáticas centrais;
4. Atividade colaborativa – sistematização das ideias em grupo;
5. Síntese e registro – construção coletiva de sentidos e fechamento.

A etapa denominada “Atividade colaborativa” foi incorporada aos encontros como estratégia complementar aos grupos focais, inspirada nos pressupostos da pesquisa participativa e da construção coletiva do conhecimento. Seu objetivo consistiu em favorecer a organização e a sistematização das ideias produzidas pelos participantes, ampliando as possibilidades de reflexão coletiva sobre as temáticas discutidas. Embora não constitua uma etapa clássica da técnica de grupo focal, essa estratégia foi utilizada para potencializar a participação dos sujeitos e subsidiar a construção colaborativa do produto educacional (Thiollent, 2011).

Essa organização favoreceu a emergência de diferentes perspectivas, bem como a construção progressiva de significados ao longo dos encontros, permitindo observar transformações nas compreensões dos participantes — dimensão que se articula diretamente ao elemento Tempo do modelo bioecológico (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

Para a condução dos encontros e o registro das informações produzidas, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Roteiro semiestruturado de questões abertas, elaborado a partir dos objetivos da pesquisa e orientado pelos pressupostos do modelo bioecológico, possibilitando compreender características individuais (Pessoa) e suas vivências nos diferentes contextos (Contexto).
- Mediação dialógica dos encontros, promovendo interação e construção coletiva de saberes (Processo).
- Registros de campo e diário de bordo, permitindo captar nuances das interações e contextos (MINAYO, 2014).
- Gravação em áudio dos encontros, garantindo fidelidade na transcrição e análise.
- Produções colaborativas dos participantes, evidenciando compromissos e projeções futuras (Tempo).

A utilização combinada desses instrumentos possibilitou captar diferentes dimensões das experiências dos participantes, favorecendo uma compreensão ampliada das interações entre sujeitos, contextos e processos de construção coletiva do conhecimento. Contudo, reconhece-se que os grupos focais apresentam limitações, como a possibilidade de inibição de participantes, influência de discursos dominantes e dificuldades em aprofundar experiências individuais mais sensíveis (MORGAN, 1997). Tais aspectos foram considerados na análise dos dados, buscando-se uma interpretação crítica e contextualizada das informações produzidas.

A organização dos encontros em trilhas formativas foi sistematizada de modo a evidenciar a articulação entre objetivos, estratégias metodológicas, instrumentos de registro e sua relação com o modelo bioecológico do desenvolvimento humano. Com o intuito de explicitar essa estrutura de forma integrada e analiticamente orientada, apresenta-se, a seguir, o quadro-síntese dos encontros realizados na pesquisa.

O quadro 7 não apenas descreve o percurso metodológico, mas evidencia a intencionalidade formativa e investigativa de cada trilha, bem como a operacionalização das dimensões do modelo PPCT (Pessoa, Processo, Contexto e Tempo) no desenvolvimento das atividades.

Quadro 7 – Estrutura metodológica dos encontros

ENCONTRO/ TRILHA FORMATIVA	OBJETIVO DO ENCONTRO	ESTRATÉGIA UTILIZADA	INSTRUMENTO DE REGISTRO	RELAÇÃO COM O MODELO PPCT
Trilha 1 – Compreensões sobre inclusão, colaboração e rede de apoio.	Refletir sobre conceitos de inclusão escolar e trabalho colaborativo; reconhecer sistemas da rede de apoio; estimular escuta e construção coletiva.	Acolhimento inicial; pergunta disparadora (“O que me trouxe até aqui?”); nuvem de palavras; estudo de caso da Escola Nova Aurora; discussão em duplas sobre características, desafios e possibilidades.	Registros das discussões coletivas; respostas escritas dos participantes; mapas conceituais e quadros reflexivos; registros em diário de campo da pesquisadora; gravação de áudio.	Pessoa: cada participante traz sua história e experiência. Processo: interação dialógica e reflexão coletiva. Contexto: escola e rede de apoio como ambientes imediatos. Tempo: trajetória pessoal e evolução histórica da inclusão.
Trilha 2 – Práticas, limites e potencialidades da colaboração inclusiva	Investigar práticas colaborativas existentes; identificar limites e potencialidades; estimular compromisso coletivo.	Dinâmica “Construindo Pontes”; discussão sobre barreiras e apoios; análise dos sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (micro, meso, exo, macro, crono).	Relatos de experiências profissionais; registros das interações entre participantes; sínteses coletivas das discussões; anotações no diário de campo; gravação de áudio	Pessoa: professores, famílias e estudantes envolvidos. Processo: colaboração e construção de pontes simbólicas. Contexto: diferentes sistemas ecológicos influenciando a inclusão. Tempo: mudanças históricas (ex.: pandemia) que impactam práticas inclusivas.
Trilha 3 – Formação e articulação da rede de apoio	Refletir sobre saberes necessários à inclusão e formação continuada; fortalecer mecanismos de articulação; estimular protagonismo dos profissionais.	Dinâmicas: Cartas Formativas, Mural de Formação Continuada, Laboratório de Ideias Inclusivas, Rede em Movimento.	Cartas reflexivas; registros de sugestões formativas; protótipos de ações pedagógicas inclusivas; diagramas da rede de apoio; registros da mediação e observação da pesquisadora, gravação de áudio	Pessoa: profissionais protagonistas da rede. Processo: formação continuada e articulação intersectorial. Contexto: fluxos de comunicação e rupturas institucionais. Tempo: compromisso concreto para ações futuras e continuidade da formação.

Fonte: elaborado pela autora (2026)

A análise do quadro evidencia que a organização das trilhas formativas foi intencionalmente estruturada para articular dimensões conceituais, práticas e formativas da inclusão escolar, permitindo a construção progressiva de sentidos ao longo do percurso investigativo.

Observa-se que cada trilha mobiliza diferentes ênfases do modelo bioecológico, ora destacando as características dos sujeitos envolvidos (Pessoa), ora privilegiando as interações estabelecidas nos encontros (Processo), os contextos institucionais que atravessam as práticas inclusivas (Contexto) e, ainda, as transformações construídas ao longo do tempo (Tempo). Essa articulação evidencia que o modelo PPCT não foi utilizado apenas como referencial teórico, mas como operador analítico na organização e interpretação dos dados.

Destaca-se, ainda, que as estratégias metodológicas adotadas, como dinâmicas colaborativas, estudos de caso e produções coletivas, favoreceram a emergência de processos proximais significativos, permitindo compreender a inclusão escolar como fenômeno relacional, situado e em constante construção.

3.5 Procedimento de Análise de Dados

Os dados produzidos na pesquisa foram analisados por meio da Análise Temática, conforme proposta por Braun e Clarke (2006), abordagem amplamente utilizada em estudos qualitativos por possibilitar a identificação, organização e interpretação de padrões de significado presentes nos relatos dos participantes. Essa técnica mostrou-se adequada aos objetivos da investigação, uma vez que permite compreender como os sujeitos constroem sentidos acerca da inclusão escolar, do trabalho colaborativo e da articulação da rede de apoio no contexto educacional.

A análise foi conduzida a partir de uma abordagem indutiva, permitindo que os temas emergissem dos próprios dados, sem a imposição de categorias prévias, e desenvolvida em nível predominantemente semântico, focalizando os significados explícitos presentes nas falas dos participantes. Contudo, em determinados momentos, avançou-se para uma leitura interpretativa mais aprofundada, considerando os contextos de produção dos discursos.

O processo de análise desenvolveu-se em seis etapas principais, conforme descrito por Braun e Clarke (2006):

1. Familiarização com os dados – leitura cuidadosa e repetida dos questionários, das transcrições dos grupos focais e dos registros de campo, buscando identificar ideias iniciais, recorrências e aspectos relevantes para os objetivos da pesquisa.

2. Codificação inicial – por meio da identificação de trechos significativos relacionados aos objetivos da pesquisa. Esses trechos foram destacados e organizados em códigos iniciais, que representam unidades básicas de significado, tais como: “acolhimento”, “falta de tempo”, “ausência de formação”, “fragmentação do trabalho” e “necessidade de diálogo”.

O Quadro 8 apresenta um exemplo do processo de codificação realizado, evidenciando a passagem das falas dos participantes para a construção das categorias analíticas. O processo de análise possibilitou a organização dos dados em categorias temáticas que orientaram a discussão apresentada no capítulo seguinte.

Quadro 8 - Detalhamento dos encontros dos grupos focais.

BLOCO TEMÁTICO (TRILHA 1)	CATEGORIA	CÓDIGO	FALAS REPRESENTATIVAS DOS PARTICIPANTES
	Concepção de inclusão	P1 e C1	“Acolhimento” ,
		P2 e C3	“Empatia”,
		P4 E C4	“É um desafio”.
		C2	“Oportunidade”,
		SME1	“Adaptação”.
		P3	“ Conhecer o aluno, saber das suas limitações e potencialidades”.
		PE1	“ Currículo Adaptado”
		P2	“Não é só estar na escola, né? Tem que participar, aprender, com as adaptações.”
		P4	“Não é só apoio pra um. É pra todos.”
		P1	“Quando a gente fala de inclusão, não é só deficiência... tem também as dificuldades, as diferenças, culturais...”
			“A gente tem bastante aluno de fora,

Compreensões sobre inclusão, colaboração e rede de apoio	Inclusão	P3	de outros estados também, tem alunos vindos da Venezuela. Isso também é inclusão.”
		PE1	“Realizar o Planejamento Educacional individualizado”.
		C1	“Adaptar atividades, ambiente, rotinas.”
		C4	“A inclusão só acontece de fato quando há diálogo entre todos os profissionais. Quando isso não ocorre, cada um atua de forma isolada e o aluno acaba não sendo atendido em sua totalidade.”
		P1	“A inclusão ainda é muito vista como uma responsabilidade individual do professor da sala comum. Muitas vezes, a gente sente que precisa dar conta sozinho, sem apoio suficiente. Isso gera insegurança, porque sabemos que os alunos precisam de um olhar mais especializado, mas nem sempre conseguimos esse suporte.”
		P5	“Incluir ainda é entendido como colocar o aluno dentro da sala, mas não necessariamente garantir sua participação e aprendizagem”.
	COLABORAÇÃO	PE2	“ Conversa com a família para conhecer a sua história”
		C3	“ Encaminhar o aluno para outros profissionais quando necessário.”
		P2	“ É preciso pensar no aluno, o planejamento conjunto, faz ele desenvolver suas múltiplas habilidades”.
		P4	“ Na maioria das vezes a gente nem conhece quem são os terapeutas”.
		P1	“Muitas vezes sentimos que precisamos dar conta sozinhos”
	REDE DE APOIO	SME1	“Enquanto gestão, percebemos que ainda há uma dificuldade de compreensão sobre o papel de cada profissional dentro da rede de apoio. Falta clareza e organização dessa rede.”
		C2	“Na rede de apoio, muitas vezes temos informações importantes sobre o aluno, mas isso não chega até o professor da sala comum. Essa falta de comunicação prejudica muito o desenvolvimento das estratégias pedagógicas.”
		C1	“As informações do atendimento especializado nem sempre chegam ao professor da sala comum”,
		SME1	“Ainda há dificuldade de compreender o papel de cada profissional na rede”,

BLOCO TEMÁTICO (TRILHA 2)	CATEGORIA	CÓDIGO	FALAS REPRESENTATIVAS DOS PARTICIPANTES
Práticas, limites e potencialidades da colaboração inclusiva	Fragmentação do trabalho	P2	“A gente não consegue fazer um planejamento coletivo.” “A colaboração acontece, mas de forma informal, nos corredores”
	Falta de comunicação	P4	“A gente não consegue acesso aos profissionais. Eu nunca sei o que a fono está trabalhando.”
	Sobrecarga de trabalho	P1	“Ninguém tem tempo.”... “Tem 30 alunos com várias situações diferentes”
	Insegurança docente	P2	“A gente vai tentando no acerto e erro.”
	Limites da prática inclusiva	P3	“Meu aluno com TOD bate nos outros e eu tenho que ficar ali mediando e os outros?”
		C2	“ Falta de profissionais da rede de apoio”.
		P3	“ Temos nossas salas de aula com muitos alunos”. “O sistema exige que os alunos sejam comparados”.
		P1	“ A cada novo aluno na escola, novos desafios surgem, pois um transtorno não é uma característica padrão...”.
		C4	“Falta de interesse profissional”.
		C1	“O atendimento no CEAD muitas vezes acontece de forma paralela à escola. A gente faz um trabalho importante, mas sem integração com o professor, esse trabalho perde força.”
	Potencial da colaboração	PE1	“A gente sabe que a colaboração é importante, mas não consegue fazer acontecer.”
		P3	“Quando conseguimos discutir os casos juntos, surgem soluções que não teríamos individualmente”.
		C4	“Mesmo como estagiária, percebo que quando há troca entre os profissionais, o atendimento ao aluno se torna muito mais coerente e direcionado.”

BLOCO TEMÁTICO (TRILHA 3)	CATEGORIA	CÓDIGO	FALAS REPRESENTATIVAS DOS PARTICIPANTES
	Formação inicial insuficiente	P3	Na faculdade eu não lembro de nada sobre inclusão.”
		P1	“Não lembro de absolutamente nada.”
		P1	“Na pós foi mais teoria... prática não

Formação e articulação da rede de apoio	Predominância teórica		teve.”
		P2	“A gente aprende lendo, mas na hora de fazer, não sabe.”
		PE2	“As formações continuadas ainda são muito teóricas. A gente sente falta de momentos que tragam situações reais da escola e que nos ajudem a pensar soluções práticas.”
		C1	“Sem viver aquilo, você não consegue aplicar.”
	Falta de articulação teoria-prática	PE1	“O que faltou foi ligar teoria com a prática.”
		C3	“A rede de apoio existe, mas ainda não funciona de forma articulada. Falta um fluxo mais organizado de comunicação e acompanhamento dos casos.”
	Necessidade de prática	C2	“Faltou prática, experiência.”
		P4	“Estudo de caso ajuda mais do que só teoria.”
	Formação continuada	P2	“A gente precisa de formação prática.” “Troca de experiência ajuda muito.”
		PE1	“Acredito que a formação continuada precisa acontecer dentro da escola, com todos os profissionais envolvidos, discutindo casos reais e construindo soluções juntos.”
	Conhecimento específico	P1	“Conhecer mais sobre os transtornos... como trabalhar.”
	Conscientização	P3	“Tem gente que ainda não aceita.”
	Formação ampliada	C1	“A formação precisa envolver também os profissionais da saúde”
		SM1	“Criar espaços institucionais de formação coletiva”,
		C4	“A formação precisa ser pra todo mundo, não só para o professor.”

Fonte: elaborado pela autora (2026)

3. Busca por temas – agrupamento dos códigos iniciais em conjuntos mais amplos, permitindo identificar padrões de significado e dimensões recorrentes nas falas e produções dos participantes.

4. Revisão dos temas – verificação da consistência interna dos temas identificados e da coerência entre eles, ajustando possíveis sobreposições e redefinindo os limites conceituais de cada conjunto temático.

5. Definição e nomeação dos temas – organização dos temas em categorias analíticas que sintetizam os principais eixos interpretativos da pesquisa, tais como:

- Compreensões sobre inclusão, colaboração e rede de apoio;
- Práticas, limites e potencialidades da colaboração inclusiva;
- Formação e articulação da rede de apoio.

6. Produção do relatório analítico – etapa de interpretação dos dados à luz do referencial teórico da pesquisa, especialmente da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Bronfenbrenner (1979). Nessa fase, as categorias analíticas foram articuladas aos elementos do modelo PPCT (Pessoa, Processo, Contexto e Tempo), permitindo compreender como as interações entre sujeitos, instituições e políticas educacionais influenciam a construção de práticas inclusivas no ambiente escolar.

A análise também considerou os diferentes níveis ecológicos propostos pela teoria bioecológica — microssistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema — buscando identificar de que maneira esses sistemas se articulam no cotidiano da escola e da rede de apoio.

Com o objetivo de fortalecer a credibilidade e o rigor científico da pesquisa, foram adotados alguns procedimentos metodológicos complementares, entre eles:

- Triangulação de fontes de dados, envolvendo questionários, grupos focais e registros de campo;
- Devolutiva das sínteses analíticas aos participantes, possibilitando a validação das interpretações construídas;
- Registro sistemático das discussões e observações da pesquisadora, contribuindo para a contextualização dos dados produzidos.

Esse conjunto de procedimentos permitiu não apenas organizar os dados em categorias temáticas, mas também compreender como os diferentes contextos institucionais e as interações entre profissionais influenciam a efetivação da inclusão escolar e do trabalho colaborativo na rede de apoio educacional.

Quadro 9 - Etapas do processo de análise temática dos dados

ETAPA DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO DO PROCEDIMENTO	OBJETIVO	EXEMPLO DE DADOS ANALISADOS
Familiarização com os dados	Leitura dos questionários, transcrição dos grupos focais e registros de campo.	Compreender o conteúdo geral dos dados e identificar impressões iniciais.	Fala dos participantes e registro do diário de bordo.

Codificação inicial	Identificação de unidades de sentido e atribuição de códigos preliminares	Organizar os dados em elementos significativos relacionados ao problema de pesquisa.	Falta de diálogo entre escola e saúde; Falta de planejamento conjunto
Busca por temas	Agrupamento dos códigos em conjuntos mais amplos	Identificar padrões de significados nas experiências dos participantes.	Colaboração profissional e desafios institucionais
Revisão dos temas	Análise da coerência interna de temas e relação entre eles	Refinar a organização temática e refinar sobreposições	Reorganização de códigos semelhantes
Definição e nomeação dos temas	Consolidação das categorias analíticas da pesquisa	Sintetizar os principais eixos interpretativos do estudo	Compreensão da inclusão; práticas colaborativas; articulação de rede
Produção do relatório analítico	Interpretação dos dados à luz da teoria bioecológica (PPCT)	Relacionar os achados empíricos ao referencial teórico.	Relação entre práticas escolares; rede de apoio e políticas educacionais.

Fonte: elaborado pela autora (2026)

Esse conjunto de procedimentos não apenas possibilitou a organização dos dados em categorias temáticas, mas também sustentou uma interpretação analítica consistente, evidenciando como as interações entre sujeitos, contextos e políticas educacionais influenciam a efetivação da inclusão escolar e do trabalho colaborativo.

3.6 Procedimentos Éticos

A presente pesquisa foi conduzida em conformidade com os princípios éticos que regem as investigações envolvendo seres humanos, conforme a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nesse sentido, foram adotados procedimentos destinados a garantir o respeito à autonomia, à dignidade, à privacidade e ao sigilo das informações dos participantes.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Campo Real, sendo aprovado previamente à realização das atividades de campo. Após a aprovação, todos os participantes foram convidados a participar voluntariamente da pesquisa e receberam esclarecimentos detalhados acerca dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos envolvidos e de seus direitos enquanto participantes.

A participação na pesquisa foi condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento por meio do qual os participantes declararam ter sido informados sobre a natureza da pesquisa, os procedimentos a serem realizados e a possibilidade de desistir da participação a

qualquer momento, sem qualquer prejuízo pessoal ou profissional.

Os critérios de inclusão para participação no estudo consideraram profissionais vinculados à rede municipal de ensino do município de Palmeira-PR, atuantes na Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio e/ou no Centro Especializado de Atendimento à Diversidade (CEAD), que possuíam experiência ou envolvimento com práticas relacionadas à educação inclusiva e ao trabalho colaborativo. Além disso, os participantes deveriam ter idade igual ou superior a dezoito anos e manifestar interesse voluntário em contribuir com as atividades previstas na pesquisa.

No que se refere aos procedimentos de produção dos dados, os participantes foram convidados a participar de encontros presenciais organizados em formato de grupos focais, nos quais foram discutidas experiências e percepções relacionadas ao trabalho colaborativo e à articulação da rede de apoio na inclusão escolar. Durante esses encontros foram utilizados instrumentos como roteiros semiestruturados de questões norteadoras, mediação dialógica conduzida pela pesquisadora, registros de campo e diário de bordo, além da gravação em áudio das discussões, mediante autorização prévia dos participantes.

Considerando os princípios éticos da pesquisa científica, foram adotadas medidas para garantir o anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas. Nos registros e na apresentação dos resultados, os participantes foram identificados por meio de códigos alfanuméricos, de modo a preservar suas identidades e evitar qualquer forma de exposição.

Em relação aos possíveis riscos, reconhece-se que a participação em discussões coletivas pode gerar desconfortos pontuais, como receio de expor opiniões profissionais ou divergências de pensamento no grupo. Entretanto, tais riscos são considerados mínimos e foram mitigados por meio da criação de um ambiente de diálogo respeitoso, da garantia de sigilo das informações e da possibilidade de desistência da participação em qualquer momento do estudo.

Quanto aos benefícios, a pesquisa propicia aos participantes a oportunidade de refletir criticamente sobre suas práticas profissionais, compartilhar experiências e fortalecer a articulação entre a escola e os profissionais da rede de apoio, contribuindo para o aprimoramento das práticas inclusivas no contexto educacional. Além disso, os resultados e recomendações do estudo poderão subsidiar ações formativas e estratégias institucionais voltadas ao fortalecimento do trabalho colaborativo na educação inclusiva.

Todas as informações coletadas durante a pesquisa foram armazenadas sob a responsabilidade da pesquisadora, em formato físico e digital, em ambiente seguro e de acesso restrito. Esses dados serão mantidos por um período mínimo de cinco anos após a conclusão da pesquisa e, posteriormente, serão descartados de forma segura, mediante exclusão definitiva dos arquivos digitais e eliminação de eventuais registros físicos, assegurando a proteção das informações e a confidencialidade dos participantes.

Por fim, os participantes foram informados de que poderiam solicitar esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa a qualquer momento, por meio dos canais de contato disponibilizados no TCLE, garantindo transparência e respeito aos princípios éticos que orientam a investigação científica.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados foi orientada pelo processo de codificação e categorização descrito no capítulo metodológico, o qual possibilitou a organização das informações em três eixos temáticos:

- (1) compreensões sobre inclusão, colaboração e rede de apoio;
- (2) práticas, limites e potencialidades da colaboração inclusiva; e
- (3) formação e articulação da rede de apoio.

Os dados foram produzidos por meio dos grupos focais realizados com profissionais da educação e da rede de apoio, envolvendo registros em áudio, produções escritas dos participantes, sínteses coletivas e anotações em diário de campo. A análise temática permitiu identificar padrões de sentido, recorrências e tensões presentes nas falas e interações, evidenciando tanto consensos quanto contradições no modo como os sujeitos compreendem e vivenciam a inclusão escolar.

As categorias analíticas foram construídas a partir do processo de codificação apresentado no capítulo anterior (Quadro 10), garantindo a rastreabilidade entre os dados empíricos e as interpretações realizadas. A seguir, os resultados são apresentados e discutidos a partir dos três eixos temáticos definidos.

4.1 Compreensões sobre inclusão, colaboração e rede de apoio

A análise das falas evidencia que as compreensões de inclusão entre os participantes são heterogêneas e, em muitos casos, ainda ancoradas em uma perspectiva restrita, centrada na inserção física do estudante no espaço escolar.

Como expresso pelos participantes, “incluir ainda é entendido como colocar o aluno dentro da sala, mas não necessariamente garantir sua participação e aprendizagem” (P5). Essa afirmação revela a permanência de concepções integracionistas, nas quais a adaptação é atribuída ao estudante, e não à reorganização das práticas pedagógicas e institucionais. Tal achado dialoga com Mendes (2010), ao indicar que a inclusão, embora consolidada no plano legal, ainda é frequentemente operacionalizada de forma superficial no cotidiano escolar.

Entende-se que essa redução da inclusão à presença física do aluno não constitui apenas uma limitação conceitual, mas expressa uma contradição estrutural entre o discurso inclusivo e as condições reais de sua implementação. Nesse sentido, a inclusão tende a operar mais como princípio normativo do que como prática efetiva.

Além disso, observa-se que a inclusão ainda é frequentemente associada à responsabilidade individual do professor. Como evidenciado na fala dos participantes, “muitas vezes sentimos que precisamos dar conta sozinhos” (P1), o processo inclusivo permanece sustentado por iniciativas individuais, e não por uma organização coletiva do trabalho pedagógico. Tal cenário revela não apenas sobrecarga docente, mas também a ausência de uma cultura institucional colaborativa.

Sob a perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Urie Bronfenbrenner, essa realidade evidencia fragilidades no mesossistema, especialmente na articulação entre os diferentes contextos de atuação. Contudo, mais do que uma dificuldade relacional, essa fragilidade indica a ausência de mecanismos institucionais que sustentem a integração entre os profissionais, comprometendo a consolidação de práticas inclusivas sistêmicas.

Essa compreensão é reforçada ao se observar que “as informações do atendimento especializado nem sempre chegam ao professor da sala comum” (C1), evidenciando a fragmentação das ações e a descontinuidade no acompanhamento dos estudantes. Essa desarticulação não pode ser compreendida apenas como falha comunicacional, mas como expressão de um modelo de organização que ainda segmenta os processos educativos.

Do ponto de vista da gestão, destaca-se que “ainda há dificuldade de compreender o papel de cada profissional na rede” (SME1), evidenciando que a

fragilidade da inclusão não se restringe às práticas pedagógicas, mas envolve a própria estrutura organizacional da rede de apoio.

Considera-se, portanto, que os dados indicam uma dissociação entre o plano normativo da inclusão e sua materialização no cotidiano escolar, revelando que a inclusão ainda não se consolidou como prática institucional integrada.

4.2 Práticas, limites e potencialidades da colaboração inclusiva

No que se refere às práticas colaborativas, os dados evidenciam uma contradição significativa entre o reconhecimento de sua importância e a dificuldade de sua efetivação no cotidiano escolar.

Como evidenciado pelos participantes, “a colaboração acontece, mas de forma informal, nos corredores” (P2), indicando que o trabalho colaborativo ocorre de maneira não institucionalizada, dependendo da iniciativa individual dos profissionais. Essa informalidade limita seu potencial transformador, tornando-o episódico e pouco sustentável.

Tal cenário reforça a análise de Capellini (2008), ao apontar que a colaboração ainda não se consolidou como prática estruturante nas escolas. No entanto, os dados desta pesquisa indicam que essa fragilidade vai além da ausência de sistematização, revelando que o trabalho colaborativo ainda não se configura como política institucional.

Entende-se que a ausência de tempos e espaços institucionalizados para o planejamento coletivo não é um aspecto secundário, mas um fator estrutural que impede a consolidação da colaboração como prática contínua. Nesse sentido, a colaboração permanece subordinada às condições do cotidiano escolar, o que compromete sua efetividade.

Sob a ótica da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Urie Bronfenbrenner, essa realidade evidencia fragilidades no exossistema, especialmente no que se refere à organização do trabalho pedagógico. A ausência de condições estruturais para a interação entre os profissionais limita os processos proximais, fundamentais para o desenvolvimento de práticas colaborativas consistentes.

Por outro lado, os dados também revelam potencialidades importantes. Como expressam os participantes, “quando conseguimos discutir os casos juntos, surgem

soluções que não teríamos individualmente” (P3), evidenciando que a colaboração, quando efetivada, amplia significativamente as possibilidades de intervenção pedagógica.

Entretanto, essa potencialidade permanece condicionada a iniciativas pontuais, o que indica que sua existência não garante sua consolidação. Tal compreensão é reforçada ao se observar que “o atendimento no CEAD muitas vezes acontece de forma paralela à escola. A gente faz um trabalho importante, mas sem integração com o professor, esse trabalho perde força” (C1), evidenciando que a colaboração depende diretamente da integração entre os diferentes contextos institucionais.

Dessa forma, considera-se que o trabalho colaborativo, embora reconhecido como essencial, ainda não se constitui como prática institucional consolidada, permanecendo limitado por condições estruturais que dificultam sua efetivação.

4.3 Formação e articulação da rede de apoio

A análise das falas evidencia que a formação continuada é reconhecida como elemento central para a inclusão escolar, mas ainda se apresenta marcada por fragilidades significativas.

Como evidenciado pelos participantes, “as formações ainda são muito teóricas e distantes da realidade da escola” (PE2), indicando uma lacuna entre o conhecimento produzido e sua aplicação no cotidiano. Tal constatação dialoga com as reflexões de Glat e Pletsch (2011), ao apontarem que as formações frequentemente não contemplam as demandas concretas da prática docente.

Entende-se que essa desconexão não se configura apenas como limitação pedagógica, mas como expressão de um modelo de formação que ainda não se articula com os contextos reais de atuação dos professores. Nesse sentido, a formação continuada tende a operar de forma descolada das necessidades da escola inclusiva.

Além disso, observa-se que a formação ainda ocorre de maneira fragmentada, sem integração entre os diferentes profissionais da rede de apoio. Tal compreensão é reforçada ao se observar que “a formação precisa envolver também os profissionais da saúde” (C1), evidenciando a necessidade de uma abordagem intersetorial.

Do ponto de vista da gestão, destaca-se que é necessário “criar espaços institucionais de formação coletiva” (SME1), indicando que a formação deve ser compreendida como um processo contínuo, articulado e colaborativo.

Sob a perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Urie Bronfenbrenner, a formação continuada pode ser compreendida como um processo proximal fundamental. No entanto, sua efetividade depende da articulação entre os diferentes sistemas, o que ainda não se consolida de forma consistente no contexto investigado.

Considera-se, portanto, que a formação continuada, embora reconhecida como estratégica, ainda não se configura como dispositivo estruturante da inclusão, permanecendo limitada por sua fragmentação e desarticulação.

4.4 Síntese integradora dos resultados

A análise das três temáticas evidencia que a inclusão escolar se configura como um processo tensionado por contradições entre discurso e prática.

Observa-se que as compreensões sobre inclusão ainda são, em muitos casos, restritas; as práticas colaborativas, embora reconhecidas como essenciais, permanecem pouco institucionalizadas; e a formação continuada apresenta lacunas que comprometem sua efetividade.

Esses elementos indicam que a inclusão escolar ainda se estrutura em um contexto de fragmentação, no qual os diferentes atores atuam de forma pouco articulada, o que compromete a construção de práticas integradas.

De forma mais ampla, os dados revelam que os desafios da inclusão não se restringem às práticas docentes, mas refletem limites estruturais do próprio sistema educacional, que ainda não assegura condições efetivas para a articulação entre os diferentes profissionais e serviços.

À luz da Teoria Bioecológica, esses achados evidenciam fragilidades na articulação entre os diferentes sistemas, microsistema, mesossistema e exossistema, impactando diretamente a efetividade das práticas inclusivas.

4.5 Discussão dos resultados à luz do problema de pesquisa

A presente pesquisa buscou compreender como o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola e da rede de apoio pode contribuir para o fortalecimento da inclusão escolar.

Os resultados indicam que o trabalho colaborativo possui potencial significativo para qualificar as práticas inclusivas, especialmente ao favorecer a troca de saberes e a construção coletiva de estratégias.

Entretanto, evidencia-se que sua efetivação ainda encontra limites estruturais importantes. A ausência de tempos institucionalizados, a fragmentação das ações e a insuficiência de formações articuladas indicam que a colaboração ainda não se configura como prática sustentada institucionalmente.

Nesse sentido, entende-se que o avanço da inclusão escolar depende menos de iniciativas individuais e mais da consolidação de políticas institucionais que garantam condições estruturais para o trabalho colaborativo.

À luz da Teoria Bioecológica, o trabalho colaborativo deve ser compreendido como processo que atravessa múltiplos sistemas, exigindo não apenas mudanças nas práticas individuais, mas transformações nas estruturas organizacionais que sustentam o trabalho pedagógico.

Conclui-se, portanto, que, sem a reorganização estrutural do trabalho educativo e a institucionalização do trabalho colaborativo, a inclusão escolar tende a permanecer limitada a ações pontuais, sem impacto consistente na aprendizagem dos estudantes.

5 RECURSO EDUCACIONAL: CADERNO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

O recurso educacional desenvolvido nesta pesquisa consiste em um Caderno de Práticas Pedagógicas Inclusivas, elaborado a partir das reflexões, experiências e proposições construídas coletivamente nos grupos focais.

Sua elaboração fundamenta-se diretamente nos resultados apresentados no capítulo anterior, os quais evidenciaram que a efetivação da inclusão escolar depende de três dimensões interdependentes: a compreensão ampliada da inclusão; a consolidação de práticas colaborativas; e o fortalecimento da formação continuada e da articulação da rede de apoio.

Nesse sentido, o caderno não se configura como um material prescritivo, mas como um dispositivo formativo, que busca favorecer a reflexão sobre a prática, o

diálogo entre profissionais e a construção coletiva de estratégias inclusivas. Sua estrutura foi organizada em trilhas formativas, retomando a lógica dos encontros realizados durante a pesquisa, de modo a garantir coerência entre o processo investigativo e o produto final.

A organização do material responde diretamente às demandas identificadas na análise dos dados, especialmente no que se refere:

- à necessidade de formação continuada contextualizada;
- à fragilidade na articulação entre escola e rede de apoio;
- à importância do trabalho colaborativo;
- à busca por estratégias pedagógicas inclusivas.

Assim, o produto educacional apresenta-se como desdobramento concreto da pesquisa, articulando teoria e prática, análise e intervenção, em consonância com os objetivos do mestrado profissional.

5.1 Fundamentação do recurso educacional

O roteiro dos grupos focais, apresentado anteriormente como instrumento de produção de dados, constituiu-se também como base estruturante do produto educacional. As trilhas formativas desenvolvidas ao longo da pesquisa foram ressignificadas e organizadas no formato de um caderno pedagógico, mantendo sua intencionalidade formativa e reflexiva.

Cada trilha foi construída a partir das necessidades identificadas nos dados empíricos, articulando os eixos de análise da pesquisa às propostas formativas do material. Dessa forma, o produto educacional estrutura-se em três trilhas:

- Trilha 1 – Compreensões sobre inclusão, colaboração e rede de apoio
- Trilha 2 – Práticas, limites e potencialidades da colaboração inclusiva
- Trilha 3 – Formação e articulação da rede de apoio

Essa organização garante que o material dialogue diretamente com os resultados da pesquisa, promovendo a continuidade dos processos reflexivos iniciados nos grupos focais.

Figura 3 - Capa do Caderno de Práticas Pedagógicas Inclusivas



FONTE: elaborado por Jordana Marques Pinto (2025)

5.2 Articulação entre o resultado da pesquisa e a construção do recurso educacional

Um dos aspectos centrais para a consistência acadêmica deste capítulo é a explicitação de que o produto educacional emerge diretamente dos dados empíricos.

Os grupos focais evidenciaram que:

- os profissionais percebem a inclusão como um processo importante, porém desafiador;
- há sentimento de isolamento nas práticas pedagógicas;
- a colaboração ocorre de forma pontual, e não institucionalizada;
- a rede de apoio existe, mas não está plenamente articulada.

Esses achados foram traduzidos no produto educacional por meio de três movimentos estruturantes:

1. Transformação das falas em categorias formativas: as temáticas emergentes dos grupos focais foram organizadas em eixos que estruturam as trilhas do caderno.

2. Conversão de fragilidades em propostas formativas: as dificuldades identificadas (falta de diálogo, ausência de planejamento coletivo) foram transformadas em dispositivos pedagógicos dentro do material.

3. Integração teoria–prática: o caderno articula fundamentos teóricos com situações reais do cotidiano escolar, superando a dicotomia entre teoria acadêmica e prática docente.

Dessa forma, o produto educacional não é externo à pesquisa, mas constitui sua síntese aplicada, garantindo coerência epistemológica entre investigação e intervenção.

5.3 Processo de construção do recurso educacional

A elaboração do caderno ocorreu de forma sistemática e articulada ao desenvolvimento da pesquisa, envolvendo três etapas principais:

a) Análise teórico-empírica: Foram mobilizados os referenciais teóricos da educação inclusiva, formação continuada e trabalho colaborativo, articulados à análise dos dados produzidos nos grupos focais.

b) Sistematização pedagógica: As categorias analíticas foram reorganizadas em trilhas formativas, estruturadas de modo progressivo, contemplando reflexão, análise e planejamento pedagógico.

c) Organização didático-metodológica: O material foi estruturado com dispositivos que favorecem a participação ativa dos sujeitos, tais como:

- rodas de conversa;
- estudos de caso;
- dinâmicas reflexivas;
- atividades colaborativas;
- perguntas problematizadoras.

Esse processo evidencia que o produto educacional resulta da articulação entre rigor científico e aplicabilidade pedagógica, característica fundamental dos mestrados profissionais.

5.4 Estrutura do caderno de práticas pedagógicas inclusivas

O recurso educacional organiza-se em **três trilhas formativas**, concebidas como percursos articulados e progressivos.

-Trilha1: Compreensões sobre inclusão, colaboração e rede de apoio: Focaliza a construção conceitual e crítica da inclusão escolar, problematizando concepções e introduzindo a colaboração como princípio estruturante

Figura 4-Capa de abertura da Trilha 1



Fonte: elaborado por Jordana Marques Pinto (2025)

-Trilha 2: Práticas, limites e potencialidades da colaboração inclusiva: Analisa o cotidiano escolar, permitindo identificar desafios e possibilidades reais da prática colaborativa.

Figura 5- Capa de abertura da Trilha 2



Fonte: elaborado por Jordana Marques Pinto (2025)

-Trilha 3: Formação e articulação da rede de apoio: Propõe estratégias de organização institucional, fortalecendo a articulação entre escola e rede de apoio.

Figura 6- Capa de abertura da Trilha 3



Fonte: elaborado por Jordana Marques Pinto (2025)

Cada trilha articula:

- fundamentação teórica;
- análise do contexto;
- atividades colaborativas;
- planejamento pedagógico.

Essa organização evidencia uma concepção de formação continuada como processo reflexivo, situado e coletivo, e não como transmissão de conteúdo.

5.5 Fundamentação teórica do produto: abordagem bioecológica

O caderno fundamenta-se na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, que compreende a inclusão como resultado da interação entre: pessoa, processos, contextos E tempo.

Essa perspectiva permite compreender que:

- a inclusão não depende apenas do professor (microsistema);
- envolve relações entre escola e rede de apoio (mesossistema);

- é influenciada por políticas públicas (exossistema);
- e por valores culturais (macrossistema).

Ao adotar essa abordagem, o recurso educacional supera visões individualizantes e desloca o foco para a responsabilidade institucional e sistêmica da inclusão.

5.6 Contribuições do recurso educacional para a prática pedagógica

A elaboração do Caderno de Práticas Pedagógicas Inclusivas constituiu uma proposta voltada ao fortalecimento da formação continuada de professores e do trabalho colaborativo no contexto da educação inclusiva. Construído a partir das reflexões, experiências e demandas identificadas ao longo da pesquisa, o material foi concebido com o propósito de subsidiar discussões e ações relacionadas à inclusão escolar e à articulação entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo.

Ao sistematizar referenciais teóricos, experiências práticas e estratégias pedagógicas, o caderno buscou favorecer a reflexão dos profissionais sobre suas próprias práticas e ampliar as possibilidades de diálogo acerca dos desafios e das potencialidades da inclusão escolar. Além disso, ao valorizar a colaboração entre profissionais da escola e da rede de apoio, o recurso educacional foi estruturado para estimular a construção de espaços de troca de saberes, planejamento compartilhado e corresponsabilização pelos processos de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à acessibilidade do material, concebido para utilização em contextos de formação continuada, estudos coletivos e momentos de planejamento pedagógico. Nesse sentido, o caderno foi elaborado como um recurso de apoio para equipes escolares interessadas em aprofundar discussões sobre educação inclusiva e trabalho colaborativo, aproximando referenciais teóricos das demandas vivenciadas no cotidiano escolar.

O produto educacional foi elaborado com base nas necessidades identificadas pelos participantes da pesquisa e nos referenciais teóricos que sustentaram o estudo. Dessa forma, foi concebido com potencial para contribuir com iniciativas voltadas ao fortalecimento das redes de apoio, da formação continuada e das práticas colaborativas no contexto da educação inclusiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições do trabalho colaborativo entre profissionais da escola e da rede de apoio para o fortalecimento da inclusão escolar, a partir das práticas desenvolvidas no contexto investigado. A problemática que orientou o estudo: como o trabalho colaborativo pode contribuir para a efetivação da inclusão escolar, foi respondida à luz dos dados produzidos nos grupos focais e interpretados com base na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

Os resultados indicam que o trabalho colaborativo se configura como elemento central para a inclusão escolar, na medida em que favorece a construção coletiva de estratégias pedagógicas, amplia a compreensão sobre as necessidades dos estudantes e potencializa a articulação entre os profissionais. Contudo, os dados revelam uma contradição estruturante, embora reconhecido como necessário, o trabalho colaborativo ainda não se encontra institucionalizado, permanecendo dependente de iniciativas individuais e de interações informais.

No que se refere aos objetivos específicos, verificou-se que a trajetória da Educação Inclusiva no Brasil, embora marcada por avanços normativos, ainda convive com práticas que não garantem plenamente a participação e aprendizagem dos estudantes. As práticas colaborativas, por sua vez, são reconhecidas como fundamentais, mas se apresentam fragilizadas pela ausência de tempos institucionais, pela fragmentação das ações e pela limitada articulação entre os profissionais da escola e da rede de apoio.

A análise das práticas pedagógicas evidenciou que a inclusão ainda é, em muitos casos, compreendida como inserção física do estudante, sem a correspondente reorganização do trabalho pedagógico. Esse dado indica que a inclusão, no contexto investigado, ainda se sustenta mais no plano discursivo do que como prática efetivamente consolidada.

Nesse cenário, o recurso educacional desenvolvido, o Caderno de Práticas Pedagógicas Inclusivas, emerge como uma resposta concreta às demandas identificadas, ao sistematizar estratégias que favorecem a colaboração e a articulação entre os profissionais. Sua relevância reside não apenas no conteúdo apresentado, mas na lógica colaborativa que orientou sua construção.

À luz da Teoria Bioecológica, compreende-se que os limites identificados não se restringem às práticas docentes, mas refletem fragilidades na articulação entre os diferentes sistemas, especialmente no mesossistema (relações entre escola e rede de apoio) e no exossistema (condições institucionais). Assim, a efetivação da inclusão escolar exige não apenas mudanças nas práticas individuais, mas a reorganização estrutural do trabalho pedagógico e a institucionalização do trabalho colaborativo.

Conclui-se, portanto, que o trabalho colaborativo contribui significativamente para a inclusão escolar, mas sua efetividade depende da superação de práticas fragmentadas e da consolidação de condições institucionais que sustentem sua continuidade. Sem essa reorganização, a inclusão tende a permanecer limitada a ações pontuais, com impacto restrito na aprendizagem dos estudantes.

Por fim, esta pesquisa contribui ao evidenciar que o desafio da inclusão não reside apenas no acesso, mas na construção de práticas pedagógicas integradas e sustentadas coletivamente. Como desdobramento, sugere-se o desenvolvimento de políticas e estratégias que promovam a institucionalização do trabalho colaborativo e o fortalecimento das redes de apoio, ampliando as possibilidades de efetivação da inclusão escolar.

Nesse sentido, a inclusão escolar reafirma-se como fenômeno relacional e sistêmico, cuja efetivação depende da qualidade das interações e das condições institucionais que as sustentam

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Perspectivas da educação inclusiva no Brasil**. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 179–194.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: transformação social ou retórica**. In: OMOTE, Sadao (org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004. p. 37–60.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 14 set. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Define diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 out. 2009.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 set. 2008.
- BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 nov. 2011.
- BRASIL. **Decreto nº 11.793, de 21 de novembro de 2023**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Novo Viver sem Limite. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 22 nov. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 out. 1989.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria-Geral. CENESP. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. **Educação Especial.** v. 1. Brasília, DF, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de apoio pedagógico especializado.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).** Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014–2024.** Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.** Brasília, DF: Presidência da República, 1999.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. **Estatuto da Pessoa com Deficiência garante direitos e autonomia.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Using thematic analysis in psychology.** Qualitative Research in Psychology, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Thematic analysis.** In: COOPER, Harris (ed.). APA handbook of research methods in psychology. Washington, DC: American Psychological Association, 2012. v. 2, p. 57–71.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artmed, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Pamela A. **The bioecological model of human development.** In: DAMON, William; LERNER, Richard M. (org.). Handbook of child psychology. 6. ed. New York: Wiley, 2006. p. 793–828.

CÂMARA DA INCLUSÃO. **Lei Brasileira de Inclusão representa um novo olhar aos 45 milhões de brasileiros com deficiência.** [S. l.], 2016. Disponível em:

<https://www.camarainclusao.com.br/noticias/lei-brasileira-de-inclusao-representa-um-novo-olhar-aos-45-milhoes-de-brasileiros-com-deficiencia/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Ensino colaborativo na perspectiva da educação inclusiva**. São Paulo: Memnon, 2008.

CEREZUEL, Ana Paula; MORI, Ana Lúcia; SHIMAZAKI, Eliane Gonçalves. **Educação especial: história e concepções**. São Paulo: [s.n.], 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores: condições de trabalho e desenvolvimento profissional**. Educação & Sociedade, v. 30, n. 109, p. 597–617, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana. **Integração dos portadores de deficiências: uma questão psicossocial**. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 14, n. 1, p. 12–17, 1994.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

JANNUZZI, Gilberta Soares. **Inclusão: a educação do portador de deficiência no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, Gilberta Soares. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Políticas públicas de educação especial**. In: RABELO, Maria Lucia P. T.; OLIVEIRA, Gládis Perlin (org.). Reflexões sobre a prática. Recife: UFPE, 1999. p. 71–88.

KRUEGER, Richard A.; CASEY, Mary Anne. **Focus groups: a practical guide for applied research**. 5. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2023.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial: a escola para todos**. São Paulo: Loyola, 1996.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação inclusiva: construindo sistemas educacionais inclusivos**. Brasília, DF: MEC; Secretaria de Educação Especial, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A educação inclusiva no Brasil**. Revista Educação Especial, v. 23, n. 38, p. 37–46, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A escola e a educação inclusiva**. In: GLAT, Rosana; BLANCO, Rosana da Silva (org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2017. p. 37–53.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

MORGAN, David L. **Focus groups as qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 1997.

NIRJE, Bengt. **The normalization principle and its human management implications**. In: WOLFENSBERGER, Wolf (ed.). Changing patterns in residential services for the mentally retarded. Washington, DC: President's Committee on Mental Retardation, 1969.

OMOTE, Sadao. **Normalização, integração e inclusão**. Ponto de Vista, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 4-13, jul./dez. 1999.

OEA – ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala, 1999.

PALMEIRA (Município). **Documento Orientador Curricular Municipal de Palmeira: Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais**. Palmeira, PR: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: <https://palmeira.eloweb.net/portaltransparencia-api/api/files/arquivo/145820923>. Acesso em: 15 ago. 2025.

PALMEIRA (Município). **Plano Municipal de Educação: 2015–2025**. Palmeira, PR: Secretaria Municipal de Educação, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-palmeira-pr>.

Acesso em: 23 ago. 2025.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre educação**. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, David. **Da integração à inclusão: um novo paradigma**. Revista de Educação Especial, Lisboa, v. 32, n. 2, p. 119-127, 2006.

SANTOS, Cristiana de Paula *et al.* **A importância da formação de professores da Educação Básica na construção da cultura inclusiva baseado no modelo social da deficiência**. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Anais do IX Conedu, João Pessoa, Paraíba, de 12 a 14 de outubro de 2023.

SILVA, Iranilda de Araújo da et al. Formação continuada de professores na perspectiva inclusiva na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE**, São Paulo, v. 10, n. 12, dez. 2024, p. 2171-2188.

SOUZA, Maurilane de. **Formação continuada de professores: fundamentos e práticas**. São Paulo: Cortez, 2021.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Trabalho Colaborativo: conectando a rede de apoio na inclusão escolar

Prezado professor(a), este questionário é parte de uma pesquisa do curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, promovido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, e visa ao desenvolvimento de pesquisa para o trabalho de conclusão de curso de Ângela Hornes da Trindade, fornecendo importante contribuição aos estudos à cerca da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação de Palmeira.

Eu Ângela Hornes da Trindade me responsabilizo pelo sigilo das informações recebidas. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sendo apresentados de forma agrupada, sem identificação individual dos participantes.

Sua participação é fundamental para o êxito da pesquisa, e desde já, agradeço sua disposição em responder este instrumento.

1. **Declaro que li e compreendi as informações acima e concordo em**

participar da pesquisa.

- ☐ Sim, aceito participar
☐ Não aceito participar

Este formulário faz parte da pesquisa. Seu objetivo é compreender as percepções e práticas de professores e profissionais da rede de apoio. As respostas são anônimas e utilizadas apenas para fins acadêmicos.



2. Idade: *
-
3. Sexo/Gênero: *
- ☐ Feminino
☐ Masculino
☐ Outro
4. Email: *
-
5. Telefone para contato *
-
6. Formação Acadêmica, qual? *
-
7. Formação continuada/Qual? *
-
8. Função atual (professor, psicóloga, psicopedagoga, fonoaudióloga...etc): *
-

9. Tempo de atuação na função: *

10. Local de atuação profissional: *

11. Já fez alguma especialização na área de Educação Especial e/ou Educação Inclusiva? *

☐ Sim

☐ Não

12. Já participou de projetos interdisciplinares com outros profissionais?

☐ Sim

☐ Não

☐ Não. Mas tenho interesse

13. Já ouviu falar sobre o Trabalho Colaborativo? *

☐ Sim

☐ Não

14. Tem interesse em conhecer como o trabalho colaborativo entre os profissionais da rede de apoio e da escola pode contribuir para o fortalecimento da inclusão escolar?

☐ Sim

☐ Não

APÊNDICE B – ROTEIRO DOS GRUPOS FOCAIS

Trilha 1 – Compreensões sobre inclusão, colaboração e rede de apoio

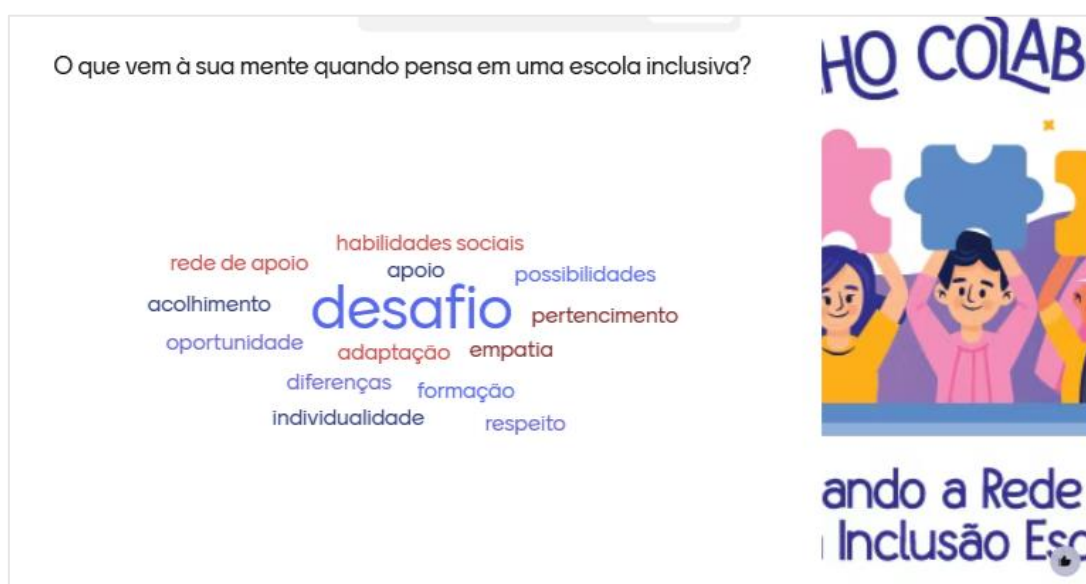
A primeira trilha teve como objetivo identificar as concepções dos participantes acerca da inclusão escolar, do trabalho colaborativo e da rede de apoio. Trazendo como perguntas norteadoras:

- Como você compreende a inclusão escolar?
- O que significa trabalho colaborativo na sua prática profissional?
- Como você percebe a atuação da rede de apoio no contexto escolar?

O encontro iniciou-se com um momento de acolhimento e apresentação da proposta, seguido de uma pergunta disparadora: “O que me trouxe até aqui?”, que possibilitou acessar trajetórias pessoais e profissionais, mobilizando a dimensão da pessoa, conforme o modelo bioecológico.

Na sequência, foi realizada a construção de uma nuvem de palavras, a partir da questão “O que vem à sua mente quando pensa em uma escola inclusiva?”, permitindo mapear concepções, valores e representações dos participantes.

Figura 7 - Nuvem de palavras com a percepção dos participantes sobre inclusão



Fonte: MENTIMETER. O que vem à sua mente quando pensa em uma escola inclusiva? [S.l.]: 2025. Disponível em:<<https://www.menti.com/aln3jkjc7d7c>> Acesso em: nov. 2025.

Posteriormente, foram abordados aspectos teóricos relacionados aos conceitos de inclusão, trabalho colaborativo e rede de apoio. Nesse momento, também se realizou a apresentação das instituições envolvidas na pesquisa — a Escola Municipal Integral e o Centro Especializado de Atendimento à Diversidade (CEAD). Em seguida, desenvolveram-se atividades em pequenos grupos, nas quais os participantes analisaram características, desafios e possibilidades da educação inclusiva, sistematizando suas reflexões em quadros comparativos.

A trilha contemplou ainda a análise de um estudo de caso, permitindo examinar as dinâmicas de colaboração entre profissionais da educação e da saúde e ampliando o olhar crítico sobre os processos de inclusão escolar.

Exemplo do estudo de caso:

“A Escola Municipal Nova Aurora, localizada em uma cidade de médio porte, recebe alunos de diferentes origens sociais e culturais, incluindo estudantes com deficiência física, intelectual e transtornos do espectro autista. A instituição assumiu o compromisso de se tornar referência em práticas inclusivas, estruturando uma rede de apoio colaborativa entre profissionais da educação e da saúde. Nesta perspectiva, propõe-se investigar quais profissionais poderiam compor essa rede e quais seriam suas principais atribuições.”

O percurso formativo foi concluído com uma síntese reflexiva coletiva, na qual os aprendizados construídos ao longo das atividades foram retomados e integrados, consolidando o caráter colaborativo e dialógico da experiência.

As respostas às reflexões da trilha foram sistematizadas por meio de registros escritos, gravações e diário de campo, constituindo base para a análise temática apresentada no capítulo 4.

O trabalho colaborativo, nesse sentido, não se restringe à cooperação pontual entre profissionais, mas constitui-se como prática relacional contínua, que demanda diálogo, compartilhamento de responsabilidades e construção coletiva de estratégias pedagógicas.

Trilha 2 – Práticas, limites e potencialidades da colaboração inclusiva

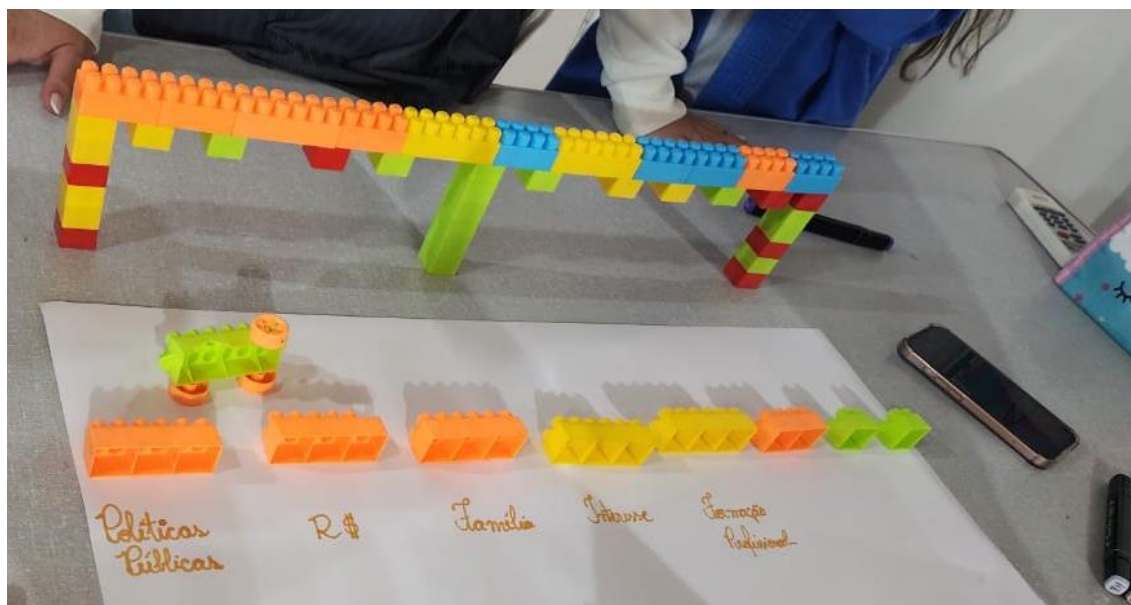
A segunda trilha teve como foco analisar como o trabalho colaborativo se materializa no cotidiano escolar, bem como identificar seus limites e potencialidades. As perguntas que nortearam a trilha foram:

- Como ocorre o trabalho colaborativo na prática cotidiana da escola?
- Quais são os principais desafios para a colaboração entre profissionais?
- Quais estratégias favorecem o trabalho em rede?

O encontro iniciou-se com uma dinâmica integradora, que simbolizava a construção de redes e a interdependência entre os sujeitos.

A Figura 8 apresenta uma representação simbólica da organização da rede de apoio no contexto escolar. As peças desconectadas evidenciam a fragmentação entre setores e a ausência de articulação interprofissional, condição que fragiliza a efetivação da inclusão. Em contraposição, a ponte constituída por peças conectadas simboliza o trabalho colaborativo como estratégia fundamental para a construção de práticas pedagógicas integradas e sustentáveis.

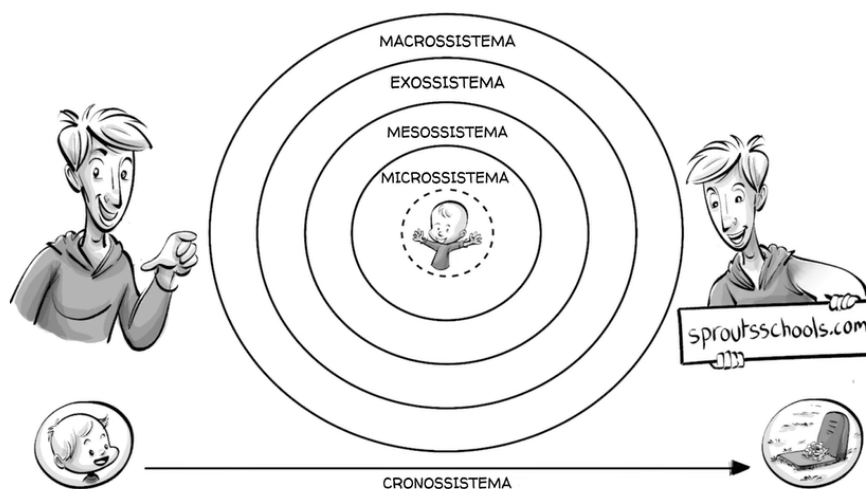
Figura 8 - Ilustração que simboliza a dinâmica "Construindo Pontes"



Fonte: produzido pela autora (2025)

Foram discutidos os fundamentos teóricos da colaboração e da inclusão à luz da Teoria Bioecológica, com a problematização dos diferentes sistemas (micro, meso, exo, macro e cronossistema) e sua influência nas práticas pedagógicas.

Figura 9- Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner



Fonte: [CANAL SPROUTS PORTUGUÊS. Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner: 5 forças que impactam nossas vidas. \[S.l.\]: YouTube, 2026. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V4cG2htAo7M> Acesso em: mar. 2025.](https://www.youtube.com/watch?v=V4cG2htAo7M)

A partir desse referencial, os participantes refletiram sobre suas experiências, identificando barreiras institucionais, e fatores que favorecem a colaboração. A atividade “Semáforo da Inclusão” permitiu classificar práticas em: consolidadas, em desenvolvimento e fragilizadas.

A Figura 10 representa a dinâmica do “Semáforo da Inclusão”, sendo os três níveis organizados por cores: práticas consolidadas (verde), em desenvolvimento (amarelo) e fragilizadas (vermelho)

Figura 10 – Semáforo da Inclusão



Fonte: elaborado pela autora (2025)

As discussões foram orientadas por perguntas reflexivas e registros coletivos, favorecendo a produção de dados sobre as dinâmicas reais de colaboração, suas fragilidades e potencialidades. O encontro foi finalizado com a atividade “Carta ao futuro”, estimulando compromissos com a transformação das práticas.

A análise desse momento contribuiu diretamente para a identificação das categorias empíricas do estudo, evidenciando a centralidade da colaboração como dimensão ainda em construção.

Nesse contexto, observa-se que a fragilidade das práticas colaborativas está diretamente relacionada à ausência de estruturas institucionais que sustentem o trabalho em equipe, evidenciando que a colaboração depende não apenas da disposição individual, mas de condições organizacionais que a viabilizem.

Trilha 3 – Formação e articulação da rede de apoio

A terceira trilha teve como objetivo problematizar os processos formativos e a articulação da rede de apoio, buscando identificar estratégias para o fortalecimento da inclusão escolar. As perguntas que nortearam o encontro foram:

- O que sua formação inicial e continuada abordou sobre inclusão?
- Quais lacunas formativas ainda persistem?
- Como a rede de apoio pode ser fortalecida no contexto escolar?

O encontro iniciou-se com uma reflexão sobre os percursos formativos dos participantes e as lacunas existentes na formação continuada.

Foram desenvolvidas dinâmicas como “Cartas Formativas” e “Mural de Formação Continuada”, que possibilitaram identificar demandas formativas e propostas de qualificação profissional.

A atividade de construção do mural permitiu identificar demandas formativas dos participantes, posteriormente sistematizadas no Quadro 12.

Quadro 10 - Síntese das demandas de formação continuada identificadas nos grupos focais

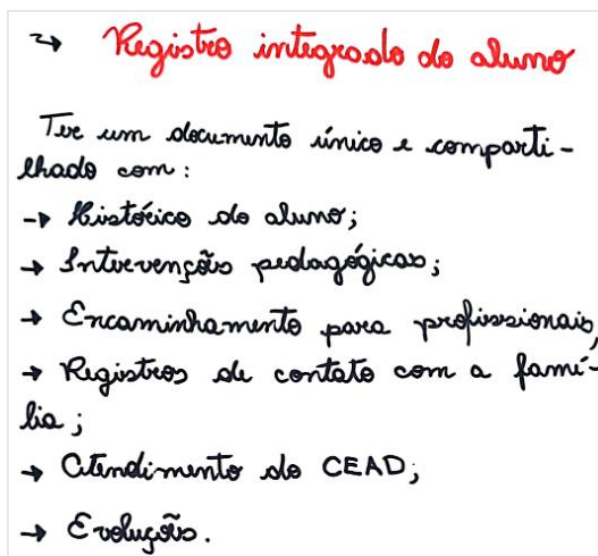
EIXO TEMÁTICO	DEMANDAS IDENTIFICADAS	EXEMPLOS MENCIONADOS PELOS PARTICIPANTES
Formação continuada	Necessidade de formação prática e contextualizada	Estratégias para inclusão; adaptação curricular
Trabalho colaborativo	Falta de articulação entre profissionais	Planejamento conjunto; troca de experiências
Temáticas específicas	Demandas por conhecimentos específicos	TEA, TDAH, PEI
Rede de apoio	Fragilidade na comunicação entre serviços	Articulação com CEAD; diálogo com família

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Atividades de prototipagem pedagógica possibilitaram a elaboração de estratégias inclusivas, enquanto a construção de um diagrama da rede de apoio evidenciou fluxos de comunicação e fragilidades institucionais.

A Figura 11 apresenta a proposta de registro integrado do aluno, concebida como instrumento de articulação entre os diferentes profissionais da rede de apoio, reunindo informações pedagógicas, encaminhamentos e evolução do estudante.

Figura 11 - Exemplo de prototipagem de Registro integrado do aluno



Fonte: elaborado pela autora (2025)

A Figura 12 apresenta um modelo de organização de reuniões colaborativas, evidenciando a sistematização do trabalho em equipe por meio da definição de tempos, compartilhamento de estratégias e planejamento de ações.

Figura 12- Exemplo de prototipagem de Rotina de reuniões colaborativas.



Fonte: elaborado pela autora (2025)

A Figura 13 apresenta um modelo de planejamento educacional colaborativo, no qual são organizados, de forma visual e integrada, elementos centrais do processo inclusivo, como o estudante, os objetivos pedagógicos, as estratégias adotadas, a rede de apoio envolvida e os responsáveis pelas ações.

Figura 13- Exemplo de prototipagem de Planejamento Educacional Colaborativo



Fonte: elaborado pela autora (2025)

O encerramento ocorreu com a atividade “Minha ação na rede”, na qual os participantes assumiram compromissos concretos com a prática colaborativa.

Os resultados dessa trilha fundamentaram diretamente a construção do produto educacional, evidenciando a articulação entre pesquisa e intervenção.

A construção coletiva de estratégias evidencia que a formação continuada, quando situada no contexto da prática, favorece processos reflexivos mais significativos, articulando saberes teóricos e experiências profissionais.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO FINAL DE AVALIAÇÃO

TRABALHO COLABORATIVO: Conectando a rede de apoio na inclusão escolar

Prezado(a) participante:

Este questionário tem como objetivo avaliar o desenvolvimento dos encontros de grupos focais realizado no âmbito da pesquisa “*Trabalho Colaborativo: Conectando a rede de apoio na inclusão escolar*”. A iniciativa, vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Ponta Grossa, buscou fortalecer práticas de inclusão na Rede Municipal de Educação de Palmeira, promovendo diálogo, cooperação e integração entre diferentes atores da comunidade escolar.

As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, apresentadas de forma agrupada e sem qualquer identificação individual dos participantes.

Sua colaboração é essencial para que possamos analisar os resultados alcançados e ampliar o impacto das ações voltadas à Educação Inclusiva. Agradecemos desde já sua disponibilidade e contribuição para o fortalecimento deste trabalho.



Como você avalia os seguintes pontos: *

1) Possibilidade de reflexão sobre a prática profissional:

1 2 3 4 5



2) Benefício para atuação profissional; *

1 2 3 4 5



3) Benefício para os alunos; *

1 2 3 4 5



4) Empoderamento para a resolução de problemas futuros.

1 2 3 4 5



5) Como você avalia sua participação dentro dos grupos focais?

1 2 3 4 5



6) As experiências vivenciadas nos grupos focais corresponderam suas expectativas?

☐ SIM

☐ NÃO

7) Recomendaria este modelo de trabalho para outros profissionais? *

☐ SIM

☐ NÃO

8) Destaque os pontos positivos de práticas colaborativas para o fortalecimento da inclusão escolar. *

9) Destaque os pontos negativos de práticas colaborativas para o fortalecimento da inclusão escolar.

10) Mencione sugestões de mudanças (caso julgue necessário), a serem implementadas futuramente neste trabalho, no intuito de aprimorar o seu funcionamento.

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa " TRABALHO COLABORATIVO: Conectando a Rede de Apoio na Inclusão Escolar" sob a responsabilidade da professora Doutora Elenice Parise Foltran, com a participação da acadêmica Ângela Hornes da Trindade que irá analisar as contribuições do trabalho colaborativo entre os profissionais da rede de apoio e da escola para o fortalecimento da inclusão escolar, com base nas práticas e estratégias desenvolvidas no cotidiano educacional. A pesquisa parte do princípio de que a colaboração entre os diferentes atores da rede de apoio é uma abordagem potente e essencial para promover uma educação inclusiva. Essa cooperação favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade, proporciona suporte contínuo aos docentes e ajuda a consolidar uma cultura de corresponsabilidade e aprendizagem coletiva. O município de **Palmeira-PR** foi escolhido como campo de estudo por apresentar, tanto entre seus profissionais quanto em seu público discente, características que podem contribuir para os objetivos da pesquisa, além de se beneficiar dos resultados e reflexões gerados.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP/CAMPO REAL

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Campo Real
Número do parecer: (inserir após aprovação do projeto pelo CEP, para entregar ao participante)

Data da relatoria: ____/____/202__

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Para você ser incluído nesta pesquisa, você precisa: estar vinculado a Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio e/ou ao Centro Especializado de Atendimento à Diversidade (CEAD) e ter vivência ou envolvimento com práticas voltadas à educação inclusiva; seja na rede de apoio ou diretamente na escola; estar vinculado com o município de Palmeira-PR considerando que a pesquisa será realizada nesse contexto geográfico; estar disposto a responder questionários, entrevistas ou outros instrumentos definidos pela pesquisa.; aderir de forma voluntária à pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e ser maior de idade. Caso apresente alguns dos critérios a seguir, não poderá participar da pesquisa: profissionais sem vínculo com a área educacional ou serviços da rede de apoio educacional; não possuir envolvimento ou conhecimento prévio sobre inclusão escolar ou trabalho colaborativo nessa área; não residir ou não possuir atuação profissional no município onde a pesquisa será desenvolvida; não desejar contribuir com as atividades previstas, como entrevistas, aplicação de instrumentos

ou reuniões, recusar-se em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e ser menor de idade

Ao participar desta pesquisa você irá participar de encontros presenciais com grupos focais, compostos por profissionais da Escola Municipal Integral Nossa Senhora do Rocio e do Centro Especializado de Atendimento à Diversidade (CEAD). Esses encontros serão organizados em ciclos reflexivos e colaborativos, com base na proposta metodológica da pesquisa-ação.

Durante os grupos focais, serão utilizadas as seguintes estratégias e instrumentos:

- Roteiro semiestruturado de questões norteadoras: construído com base nos objetivos da pesquisa, com perguntas abertas que estimulem a reflexão coletiva sobre o trabalho colaborativo, os desafios enfrentados, as práticas pedagógicas inclusivas e as possibilidades de fortalecimento da rede de apoio.
- Mediação dialógica: a pesquisadora atuará como facilitadora dos encontros, promovendo a escuta ativa, o respeito à fala dos participantes e o aprofundamento das temáticas discutidas.
- Gravação em áudio: mediante autorização prévia, os encontros serão registrados para posterior transcrição e análise, assegurando o anonimato dos participantes.
- Registro de campo e diário de bordo: a pesquisadora fará anotações sistemáticas ao longo dos encontros, registrando percepções, comportamentos, interações e aspectos não verbais relevantes para a compreensão do contexto e das dinâmicas do grupo.
- Produções colaborativas: ao longo dos encontros, poderão ser elaboradas de forma conjunta reflexões, registros escritos, mapas conceituais ou outros materiais, que contribuirão para a construção do produto educacional final.

Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado os encontros presenciais sem nenhum prejuízo para você.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: O(s) procedimento(s) utilizado(s): encontros presenciais, mediações dialógicas, gravações de áudio e produções colaborativas poderão trazer algum desconforto como: manifestar sentimento ou opiniões divergentes ao grupo, sentir-se exposto ou desconfortável ao compartilhar vivências, pode sentir-se sobrecarregado com as demandas por participar de entrevistas ou reuniões ou pode sentir receio quanto à exposição de suas opiniões ou práticas profissionais. O tipo de procedimento apresenta um risco mínimo de desconforto emocional, comprometimento de tempo dos participantes e receio à exposição de opiniões, o que será reduzido pela(o) garantia de anonimato e sigilo dos dados, assinatura do Consentimento Livre e Esclarecido dos participantes, possibilidade de desistência a qualquer momento, sem penalizações e ambiente acolhedor e escuta empática durante todo o processo. Se você precisar de algum tratamento, orientação, encaminhamento, indenização, etc, por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente da mesma, o pesquisador se responsabiliza por prestar assistência integral, imediata e gratuita.

3. BENEFÍCIOS: propõe benefícios diretos aos profissionais que dela participam, especialmente no que diz respeito à reflexão e ao aprimoramento de suas práticas educacionais. Ao compartilhar suas experiências, estratégias e percepções sobre o processo de inclusão, os participantes têm a oportunidade de revisitar e analisar criticamente sua atuação profissional, o que pode gerar crescimento pessoal e coletivo. Além disso, o estudo busca fortalecer os vínculos entre os profissionais da rede de apoio e os educadores, promovendo uma cultura de colaboração que favorece a construção de uma educação mais sensível à diversidade. Os participantes terão acesso aos resultados e às recomendações da pesquisa, o que pode contribuir diretamente para o desenvolvimento de ações inclusivas mais eficazes em suas respectivas instituições. Outro ponto relevante é o reconhecimento da importância do papel dos profissionais envolvidos, valorizando suas contribuições para o avanço da educação inclusiva. A troca de saberes e a construção coletiva geradas por essa participação são, portanto, elementos-chave que representam ganhos concretos para cada integrante do estudo.

4. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer ou que sejam conseguidas por encontros presenciais, mediações dialógicas, gravações de áudio e produções colaborativas serão utilizadas somente para esta pesquisa. Seus dados pessoais, opiniões e relatos de experiência ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum dos(as) questionários, gravações, fichas de avaliação, nem quando os resultados forem apresentados. Os dados obtidos durante a pesquisa serão armazenados sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora, em formato físico e/ou digital, por um período mínimo de cinco anos após o encerramento da pesquisa. Após esse prazo, as gravações serão destruídas de forma segura, por meio de exclusão definitiva dos arquivos digitais e descarte físico, quando aplicável, assegurando o sigilo e a proteção dos dados dos participantes. Essas medidas visam garantir a rastreabilidade e a integridade das informações, respeitando os princípios éticos da pesquisa científica.

5. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável.

Nome do pesquisador responsável: Ângela Hornes da Trindade

Endereço: Rua Ariete Gaio Caldas, 49. Pápius.

Telefone para contato: (42) 99982-4500

Horário de atendimento: 8h às 12h e das 13h às 17h.

6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

7. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, em **duas vias**, sendo que uma via ficará com você.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, portador(a) da cédula de identidade _____, inscrito(a) no CPF _____ declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa. E, por estar de acordo, assina o presente termo em duas vias de igual teor.

Palmeira, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante / Ou Representante legal

Ângela Hornes da Trindade

Assinatura do Acadêmico (quando for o caso)

CEP - Campo Real

Endereço: Rua Comendador Norberto, 1299
Santa Cruz / CEP: 85015240 – Guarapuava
– PR.

Telefone para contato: (42) 3621-5200 ramal
197

Horário de atendimento: 8h às 12h e 18h às
22h

E-mail: etica@camporeal.edu.br

CONEP

Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D
- Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte

CEP: 70719-040, Brasília - DF

Telefone para contato: (61) 3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA**CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA**

Eu, _____, (cargo/função) _____, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada “TRABALHO COLABORATIVO: Conectando a Rede de Apoio na Inclusão Escolar”, sob responsabilidade da pesquisadora Ângela Hornes da Trindade na Escola Municipal Nossa Senhora do Rocio. A pesquisa será conduzida por meio da metodologia de grupos focais, que consistirá na realização de encontros semanais em contraturno, reunindo professores, equipe pedagógica e demais profissionais da instituição na Secretaria Municipal de Educação. Para viabilizar o desenvolvimento das atividades, a equipe escolar oferecerá suporte organizacional e comunicação interna, garantindo a participação efetiva dos profissionais envolvidos.

Os encontros presenciais ocorrerão conforme cronograma:

DATA	HORÁRIO	LOCAL	TEMA
03/02/26	19h às 20h30 min	Salão da Secretaria Municipal de Educação	Compreensões sobre Inclusão, Colaboração e Rede de Apoio
10/02/26	19h às 20h30 min	Salão da Secretaria Municipal de Educação	Práticas, Limites e Potencialidades da Colaboração Inclusiva
18/02/26	19h às 20h30 min	Salão da Secretaria Municipal de Educação	Formação e Articulação da Rede de Apoio

Palmeira, ____ de _____ de 2025.

(Assinatura)