

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

LUÍS RODRIGUES DE SOUSA

**PRÁTICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR: O PROCESSO DE
FORMAÇÃO CONTINUADA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA DOS
EDUCADORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO DE ARAPARI,
ITAPIPOCA-CE.**

PONTA GROSSA

2026

LUÍS RODRIGUES DE SOUSA

**PRÁTICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR: O PROCESSO DE
FORMAÇÃO CONTINUADA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA DOS
EDUCADORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO DE ARAPARI,
ITAPIPOCA-CE.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre no Programa de Pós-Graduação *strictu-sensu* Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI).

Linha de Pesquisa: Práticas e processos formativos de educadores para a educação inclusiva

Orientadora: Profa. Dra. Carolina Paioli Tavares

PONTA GROSSA

2026

S725 Sousa, Luís Rodrigues de

 Práticas Inclusivas do contexto escolar: o processo de formação continuada numa perspectiva inclusiva de educadores das escolas públicas do Distrito de Arapari, Itapipoca-CE / Luís Rodrigues de Sousa. Ponta Grossa, 2026.

 113 f.

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

 Orientadora: Profa. Dra. Carolina Paioli Tavares.

 1. Formação continuada de professores. 2. Educação inclusiva. 3. Trabalho colaborativo na educação. 4. Práticas pedagógicas inclusivas. I. Tavares, Carolina Paioli. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 371.9046



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

TERMO DE APROVAÇÃO

LUÍS RODRIGUES DE SOUSA

**PRÁTICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR:
O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NUMA PERSPECTIVA
INCLUSIVA DOS EDUCADORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS
DO DISTRITO DE ARAPARI, ITAPIPOCA-CE**

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

BANCA AVALIADORA

Documento assinado digitalmente
 **CAROLINA PAIOLI TAVARES**
Data: 01/04/2026 18:06:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carolina Paioli Tavares
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Documento assinado digitalmente
 **ELENICE PARISE FOLTRAN**
Data: 22/04/2026 07:14:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

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

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANA INÊS DE PAULA**
Data: 21/04/2026 18:26:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Adriana Inês de Paula
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

PONTA GROSSA
01 de abril de 2026

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a DEUS, por tudo que me proporcionastes e em especial pelo dom da sabedoria e do discernimento. A Ele toda Honra, toda Glória e louvores!

Aos meus familiares que sempre apoiaram minhas decisões e que não pouparam esforços para que pudesse seguir minha vida acadêmica. Lembro-me de meu pai Antônio Bezerra, “*in memorian*” que em sua simplicidade, falava do “*orgulho deste meu filho que fez faculdade*”, de minha mãe Hosana Rodrigues que deu conselhos para não estudar demais pois segundo ela “*quem estuda demais fica fraco do juízo*” e aos meus irmãos que são a alegria contagiante dos fins de semana e feriados, ou quando nos encontramos.

A minha esposa Clebiane Brandão por ser este porto seguro, que nas tempestades que passei ao longo do processo sempre esteve comigo, apoiando, me direcionando e me fortalecendo ao longo da jornada. Aos meus amados filhos Maria Fernanda e Luís Fernando que me compreenderam nos momentos de ausência e que são a razão de tudo que faço.

Aos meus amigos, que mesmo na ausência, souberam corresponder enviando mensagens e/ou palavras de incentivo. Aos colegas de trabalho que sempre torceram pelas minhas conquistas e compreenderam o momento que estava passando.

A minha orientadora Professora Dra. Carolina Paioli, pelas considerações, orientações e conversas desde o dia da entrevista e ao longo de todo o percurso formativo, minha gratidão!

Aos meus professores, em especial, professora Dra. Elenice Parise Foltran, minha eterna coordenadora e membro da banca avaliadora, que mesmo bem antes de iniciar o mestrado, já me impulsionou a realizá-lo pela UEPG, ao professor Dr. Everson Manjiski, pela alegria, descontração e puxão de orelhas durante suas aulas e agora como coordenador do Mestrado junto a UEPG. À professora Dra. Adriana Inês de Paula, membro da banca avaliadora, pela valiosa colaboração percorrida na qualificação e apresentação.

Aos meus colegas de mestrado que compartilharam suas angústias e alegrias por cada etapa concluída e vivenciada e que mesmo distantes, estavam presentes diariamente nos grupos de Whatsapp.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pelo apoio e financiamento da bolsa de estudos (Financiamento 001) durante todo o percurso do mestrado e por investir na minha formação acadêmica e profissional, contribuindo de forma impar nas condições necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa.

Muito obrigado(a) a todos que fizeram parte desta jornada!

“A formação não se faz da ação, mas sim durante a ação, através de uma reflexão constante sobre a prática”.

Antônio Nóvoa

RESUMO

SOUSA. Luís Rodrigues. **Práticas Inclusivas do contexto escolar: O processo de formação continuada numa perspectiva inclusiva de educadores das escolas públicas do Distrito de Arapari, Itapipoca-CE.** Orientadora: Profa. Dra. Carolina Paioli Tavares. Ponta Grossa. 2026. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva). Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Ponta Grossa, 2026.

Este trabalho foi elaborado a partir de uma realidade local e com base no seguinte questionamento: Investigar como a formação continuada, numa perspectiva inclusiva, contribui para diminuir as barreiras da exclusão social e melhorar a aprendizagem dos(as) alunos(as). Os professores que atuam com alunos na educação especial inclusiva em salas regulares necessitam de conhecimento que não foi adquirido em sua formação inicial. Para atender a essas especificidades, a formação continuada é um importante espaço de reflexão e enriquecimento teórico que possibilita fazeres pedagógicos em suas “práxis”. Baseado nessas informações esse estudo realizou uma investigação sobre os processos formativos e atuação continuada na formação dos educadores de escolas do distrito de Arapari, no Município de Itapipoca-CE. O objetivo do estudo foi compreender como a formação continuada reflete nas ações pedagógicas na perspectiva da diversidade e no trabalho colaborativo para potencializar as práticas inclusivas. Participaram desse estudo 16 professores(as) pertencentes a escolas municipais do distrito de Arapari. A metodologia desse estudo utilizou um método quali-quantitativo, de natureza básica, através da aplicação de um questionário sobre formação continuada na Educação Inclusiva. A análise dos dados foi realizada através da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin para melhor compreensão das informações coletadas. Os resultados revelaram que a precarização do trabalho, por meio de vínculos temporários e a rotatividade docente são os principais entraves à continuidade de prática pedagógica. Embora exista experiências docentes, há uma lacuna na formação específica, ou seja, menos da metade dos(as) docentes participantes da pesquisa são especialistas na área, resultando em um cenário onde estes(as) sentem-se despreparados e “impotentes” em face à Educação Inclusiva. Conclui-se que a inclusão efetiva depende de uma formação continuada dinâmica, vinculada à políticas de fixação de profissionais e ao fortalecimento do ensino colaborativo entre os(as) professores(as) das salas regulares e ao(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado (AEE), transformando o saber teórico em ferramentas práticas de inclusão.

Palavras-Chave: Formação continuada, Educação inclusiva, Trabalho colaborativo, Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

SOUSA, Luís Rodrigues. *Inclusive Practices in the School Context: The Process of Continuing Education from an Inclusive Perspective for Educators in Public Schools of the Arapari District, Itapipoca–CE.* Advisor: Prof. Dr. Carolina Paioli Tavares. Ponta Grossa, 2026. Dissertation (Master's in Inclusive Education). State University of Ponta Grossa – UEPG, Ponta Grossa, 2026.

This work was developed based on a local reality and guided by the following question: to investigate how continuing education, from an inclusive perspective, contributes to reducing the barriers of social exclusion and improving students' learning. Teachers who work with students in inclusive special education within regular classrooms require knowledge that was not acquired during their initial training. To meet these specific needs, continuing education is an important space for reflection and theoretical enrichment, enabling pedagogical practices in their "praxis." Based on these considerations, this study investigated the processes of continuing education and professional practice among educators in schools in the Arapari district, in the municipality of Itapipoca–CE. The objective of the study was to understand how continuing education is reflected in pedagogical actions from the perspective of diversity and in collaborative work to enhance inclusive practices. Sixteen teachers from municipal schools in the Arapari district participated in this study. The methodology adopted a qualitative-quantitative approach of a basic nature, using a questionnaire on continuing education in Inclusive Education. Data analysis was carried out through Bardin's Content Analysis (CA) to better understand the collected information. The results revealed that the precarization of work, through temporary contracts and teacher turnover, are the main obstacles to the continuity of pedagogical practices. Although there is teaching experience, there is a gap in specific training; that is, less than half of the participating teachers are specialists in the area, resulting in a scenario in which they feel unprepared and "powerless" in the face of Inclusive Education. It is concluded that effective inclusion depends on dynamic continuing education, linked to policies aimed at retaining professionals and strengthening collaborative teaching between regular classroom teachers and the Specialized Educational Service (SES/AEE) teacher, transforming theoretical knowledge into practical tools for inclusion.

Keywords: Continuing education, Inclusive education, Collaborative work, Pedagogical practices.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Cursos que os(as) entrevistados(as) participaram na área de educação especial.....	62
QUADRO 2 - Transcrição das respostas sobre a contribuição para o conhecimento teórico/prático para a sala de aula dos participantes da pesquisa.....	63
QUADRO 3 – Potencialidades e fragilidades nos cursos de formação continuada na área de educação especial inclusiva segundo os participantes da pesquisa.....	65
QUADRO 4 – Respostas dos(as) participantes à questão 17 da pesquisa.....	67
QUADRO 5 – Respostas referentes à maior necessidade que o(a) professor(a) tem em trabalhar com o público da educação especial e ainda não foi abordado nos cursos de formação.....	68
QUADRO 6 – Resposta dos(as) participantes à questão 20 do questionário.....	71
QUADRO 6.1 - Análise de Conteúdo (AC) - categorias que evidenciam as motivações e ações dos(as) professores(as).....	72
QUADRO 7 – Resposta dos(as) participantes à questão 20 do questionário.....	73
QUADRO 7.1 – Análise de Conteúdo (AC) - Dimensões relatadas pelos participantes.....	74
QUADRO 8 – Relato dos(as) entrevistados(as) sobre a parceria colaborativa.....	76
QUADRO 8.1 – Análise de Conteúdo (AC) - Categorias temáticas, unidades de registro e inferências.....	77

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Escolas e quantitativo de professores(as) participantes.....	57
TABELA 2 – Vínculo profissional, gênero e idade.....	57
TABELA 3 – Tempo de magistério, modalidade em que atua e formação acadêmica.....	58
TABELA 4 – Especialização em área de educação especial inclusiva e cursos de formação.....	59
TABELA 5 – Dados sobre formação continuada e participação em formação a respeito de inclusão dos participantes da pesquisa.....	61
TABELA 6 – Análise de Conteúdo (AC) – Transcrição do saber teórico/prático em sala de aula.....	64
TABELA 7 – Codificações das mensagens referente as potencialidades e fragilidades.....	66
TABELA 8 – Codificação das respostas do Quadro 5.....	69
TABELA 9 – Critérios elencados pelos entrevistados para uma parceria colaborativa.....	75
TABELA 10 – Apontamentos dos participantes na apresentação do Recurso Educacional (RE).....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comité de Ética e Pesquisa
CF	Constituição Federal
CIPD	Comissão Internacional de Pessoas com Deficiência
CIPTE	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno Espectro Autista
CNE	Conselho Nacional de Educação
COORE	Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa portadora de Deficiência
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DI	Deficiência Intelectual
DSM V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
E.E.B	Escola de Educação Básica
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
G8	Grupo das 08 escolas do distrito de Arapari
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional da Educação de Surdos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBEN	Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PART	Participante
PAIC	Programa de Alfabetização na idade Certa

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI	Plano de Educacional Individualizado
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEI	Política Nacional de Educação Especial Inclusiva
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RE	Recurso Educacional
RNFC	Rede Nacional de Formação Continuada
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TCLE	Termo de consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global de Desenvolvimento
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 OBJETIVOS.....	18
2.1 Objetivo Geral.....	18
2.2 Objetivos Específicos.....	18
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
3.1 A História da Educação Especial e Inclusiva no Brasil.....	19
3.2 A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.....	30
3.3 A Formação Continuada de Professores e Professoras.....	38
3.4 A Formação de Professores e Professoras na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	43
3.5 O Ensino Colaborativo na Escola Inclusiva.....	47
4 METODOLOGIA.....	51
4.1 Instrumentos utilizados na pesquisa.....	52
4.2 Participantes da pesquisa e percurso.....	52
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	56
5.1 Bloco A – Características dos participantes.....	56
5.2 Bloco B – formação continuada, aspectos relevantes contribuição para o conhecimento teórico e prático, potencialidades e fragilidades.....	61
5.3 Bloco C- Educação especial na perspectiva da educação inclusiva e o ensino colaborativo.....	70
6 RECURSO EDUCACIONAL.....	80
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	88
APÊNDICE A – QUESTIONARIO DE COLETA DE DADOS.....	99
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO.....	104
APÊNDICE C – OFÍCIO E TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE.....	106
APÊNDICE D – ATA DE APRESENTAÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL (R.E).....	108
ANEXO A – TERMO DE ACEITE DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA(CEP).....	110

1 INTRODUÇÃO

Falar em educação inclusiva no Brasil é, antes de tudo, conhecer a trajetória cheia de desafios, lutas e conquistas que este movimento enfrentou e ainda enfrenta nos dias atuais, como bem pontua Romeu Sassaki, “essa evolução histórica reflete uma transição ética, saindo do modelo de exclusão para a construção de uma sociedade onde o direito de conviver sejam respeitados”. Neste sentido, a garantia dos direitos à inclusão de pessoas com deficiência materializa o que Boaventura de Sousa Santos defende: “o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza e diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” ou seja a inclusão é o resultado de muitas discussões em prol da construção de uma sociedade onde o direito de conviver em sociedade seja respeitado, não importando as diferenças, mas sobretudo, respeitando a diversidade.

Podemos dizer que o processo inclusivo assume novas configurações conforme o avanço da sociedade, transpondo as barreiras do atendimento isolado para constituir uma educação especial inclusiva pautada no respeito a diversidade e a garantia de acessibilidade pedagógica.

Atualmente, o cenário educacional brasileiro atual está passando por grandes transformações. Isso porque a demanda escolar, ao longo das últimas duas décadas, tem apresentado uma maior pluralidade, tal fenômeno é observado por Carlos Skliar que descreve como um “compromisso ético com a alteridade”, sendo influenciada por fatores sociais, político, econômico e familiares, exigindo que o sistema de ensino reconheça a singularidade de cada indivíduo.

Podemos dizer que este cenário também foi modificado com a implementação de políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência e seus marcos regulatórios advindos desde antes da Constituição de 1988 como observa Windyz Ferreira, mas ganham efetividade a partir do início do séc. XXI. Neste contexto, a educação especial inclusiva, conforme defendido por Maria Teresa Mantoan, vai além da simples matrícula, “ela implica que todos os alunos e alunas, independentemente de suas especificidades e necessidades, tenham acesso, permanência e sucesso em um ambiente escolar acolhedor, harmonioso e respeitoso”.

Define-se educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades (Brasil, 2008), e esta por sua vez engloba todos os alunos da educação inclusiva. Embora as diretrizes tenham avançado sua implementação prática ainda é considerada recente e marcada por desafios estruturais, conforme destaca Mantoan (2015), é

imperativo necessário a compreensão dessa nova fase da educação nacional para que a inclusão deixe de ser apenas uma imposição legal e se transforme em um efetivo direito de aprender.

Esse novo momento exige uma visão atualizada acerca dos alunos e alunas atendidos(as) pela educação especial inclusiva que possibilite percebê-los(as) como pessoas com potencialidades e capazes de se beneficiarem do processo de escolarização.

Ao longo das últimas décadas, a temática da educação inclusiva tem aparecido em diferentes contextos e circunstâncias, e a instituição escolar tem sido convocada a dar algum tipo de resposta. Assim, o atual momento histórico exige uma participação efetiva da escola e de seus profissionais. Como ensina Paulo Freire, “é necessário compreender que a educação é um ato político e exige um mergulho em suas bases para que a prática pedagógica seja, de fato, coerente com a ética e com a inclusão.

Além disso, é preciso refletir também sobre as concepções que traduzem as práticas pedagógicas e definem os contornos do agir pedagógico, assim como compreender os sentidos que o(a) professor(a) atribui à sua docência com alunos e alunas que apresentam deficiência para que possam redimensionar o modo de pensar e fazer educação, uma tarefa complexa por natureza.

Autores como Nóvoa e Finger (1988) e Nóvoa (2002) tem defendido uma formação continuada de docentes que contemple uma práxis reflexiva em que a prática é definida como o lugar de produção da consciência crítica e da ação qualificada, não havendo separação hierárquica entre o que se pensa e o que se faz. A formação, numa perspectiva crítico-reflexiva, deve fornecer aos docentes os meios para um pensamento autônomo. Estar em formação implica em investimento pessoal, além de trabalho livre e criativo sobre os percursos e os próprios projetos com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 2002).

A formação se constrói com base no significado dos movimentos dos(as) docentes e no sentido que estes(as) conferem ao seu trabalho, definindo o que se quer, o que não se quer e o que se pode como professor(a). Veiga (2006) afirma que a formação, por estar vinculada à história de vida dos sujeitos, está em permanente processo de construção e de transformação, portanto, jamais estará pronta ou concluída. Sendo assim, a docência não se constrói pelo acúmulo de cursos, de técnicas ou de conhecimentos, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Na perspectiva da educação especial inclusiva, compartilha-se das ideias de Jesus (2006, p. 206) quando afirma que “precisamos pensar com o outro, precisamos de um constante e longo processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer”.

A autora afirma que é preciso pensar na formação continuada de docentes caso queiram mudanças significativas nas práticas de ensino. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (2008), observa-se uma lacuna importante no que diz respeito à formação de professores(as):

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial (PNEEPEI, 2008, p.17-18).

Esta incongruência atual sobre a formação reflete a fragilidade do tema, já que as diretrizes são bastante genéricas e parecem não revelar preocupações quanto às bases epistemológicas e filosóficas que justificam a ação docente e o próprio processo educativo do sujeito com deficiência nos diferentes espaços da escola. Nota-se também lacunas no que se refere à formação de professores(as) que possuem alunos(as) com deficiência em suas salas de aula.

Porém, apesar dos documentos não trazerem consistência na temática, podemos afirmar que a formação continuada é essencial, pois oferece compreensão da prática pedagógica de maneira inclusiva, onde as dificuldades, as singularidades e as limitações específicas de cada aluno(a) passam a ser compreendidas de forma mais humana.

É necessário refletir, portanto, sobre a questão do(a) professor(a) face às novas demandas no processo de inclusão escolar e, também, às novas tecnologias utilizadas na educação especial, considerando que a inclusão de alunos(as) com deficiência ainda é um processo em construção. Esse processo exige, por exemplo, que agentes da comunidade escolar também devem se adequar no sentido de construir coletivamente uma inclusão social responsável a qual tem como dever acolher as diferenças com ética e democracia.

As atualizações educacionais emergem ao longo dos anos e, por isso, se faz necessário vivenciar no cotidiano escolar oportunidades de formação e modernização pedagógica que sejam capazes de superar a dicotomia e fomentar ações capazes de superar todas as dificuldades existentes, inclusive no que se refere a alunos(as) com deficiência em classes regulares.

Segundo dados do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o censo escolar da educação básica de 2024, registrou um crescimento de 58,7% nas matrículas na educação especial em relação ao ano de 2020. Tais dados confirmam a consolidação das políticas e o fortalecimento da matrículas de alunos(as) com deficiência em classes regulares.

O aumento de matrículas acaba refletindo sobre os mecanismos de identificação e registro de crescimento desta clientela, porém, a expansão deve ser compreendida dentro de um marco de garantias de efetiva participação, permanência e sucesso na aprendizagem destes(as) alunos(as) ao longo da vida.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), bem como o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 13.005/2014), afirmam que os indicadores de matrículas precisam ser articulados com os parâmetros qualitativos, ou seja, com acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), presença de profissionais especializados e adequação dos recursos pedagógicos para que se possa avaliar, de fato, os avanços na educação inclusiva.

Ao analisar as vivências educacionais no distrito de Arapari, no município de Itapipoca, estado do Ceará, local de desenvolvimento dessa pesquisa, atestamos que a trajetória educacional nos espaços escolares, foram permeadas em cursos de formação continuada. A partir de 2007, o município de Itapipoca no Estado do Ceará, começou a fazer parte do programa Mais PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa) que visa oferecer aos municípios formação continuada aos professores, apoio à gestão escolar e outros subsídios. Este é um programa de cooperação entre o Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos e alunas da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental.

Entre os anos de 2017 e 2020, foi implantado junto aos professores e professoras do AEE lotados nas escolas do município, uma oportunidade de formação continuada voltada para educação especial na perspectiva inclusiva. Essas vivências, a princípio, eram repassadas a estes(as) professores(as) e, que por sua vez, utilizavam os mesmos contextos para realizar as formações com demais professores(as) de suas respectivas escolas. É importante frisar as dificuldades enfrentadas de implementar esta formação, visto que as políticas educacionais municipais estão voltadas a obtenção de resultados e superação de indicadores já existentes.

Não obstante, durante o processo de formação continuada no programa Mais PAIC, foram designados momentos para troca de vivências e experiências de metodologias utilizadas junto a alunos(as) da educação especial inclusiva, visto o aumento destes alunos(as) em sala de aulas regulares. Vale salientar que esses cursos também abrangeram as equipes gestoras das escolas do município. A formação continuada na perspectiva inclusiva não almejava apenas a melhoria na aprendizagem de alunos(as), mas buscavam também auxiliar como melhor lidar com este público nas salas de aulas regulares.

A partir de 2021, enquanto professor da Sala de Recurso Multifuncional (SRM), auxiliei na organização de cursos de formação continuada na perspectiva inclusiva junto aos(as) professores(as) lotados na mesma unidade escolar com o objetivo de, por meio de trocas de experiências e vivências, superar as dificuldades que professores(as) passam com alunos(as) atípicos(as)¹. É importante esclarecer que a escola em que atuo como docente fica na zona rural do município de Itapipoca, mais especificamente no Distrito de Arapari, distante há 7 km da sede urbana, em uma microrregião onde se encontram instaladas outras sete escolas.

As escolas que fazem parte distrito de Arapari são da mesma rede de ensino municipal e denominam-se G8, ou seja, um grupo das oito escolas que compõe o distrito. Todas as escolas possuem características distintas e peculiares, mas, com alunos(as) em processo de inclusão escolar e desafios de superação no aspecto formativo de docentes.

A partir dessa realidade e, levando em conta a necessidade de uma formação continuada na perspectiva inclusiva, é que esse estudo foi elaborado a partir do seguinte questionamento: como a formação continuada é ofertada, em serviço, para a garantia do direito assegurado por lei para os profissionais que vivenciam no dia a dia as dificuldades inerentes a prática pedagógica inclusiva?

Os(as) professores(as) que atuam junto a alunos e alunas na educação especial inclusiva em salas regulares necessitam de conhecimentos e informações as quais, muitas vezes, não foram adquiridas em sua formação inicial. Para atender a estas especificidades, a formação continuada pode ser um importante espaço de reflexão e enriquecimento teórico que possibilitem novos fazeres pedagógicos em suas “práxis”. Professores(as) bem preparados que buscam a inclusão, aprendem a valorizar as condições individuais e respeitar as diferenças (Romanowski *et al.*, 2011).

Assim, torna-se necessário uma investigação sobre os processos formativos e a atuação contínua na formação dos(as) educadores(as). Estes(as), por sua vez, precisam de adaptações pedagógicas e metodológicas para de fato vivenciarem a inclusão em sala de aula regular. Esta é a base desta pesquisa, visto que a formação continuada em serviço é um espaço em que o(a) professor(a) recria suas práticas, potencializa suas ações e redireciona seu trabalho de educar numa perspectiva de uma educação ampla, dinâmica e inclusiva.

O desenvolvimento deste estudo foi realizado a partir do objetivo geral: Investigar como a formação continuada, numa perspectiva inclusiva, contribui para diminuir as barreiras da exclusão escolar e melhorar a aprendizagem dos(as) alunos(as). E objetivos específicos:

¹ Alunos atípicos são estudantes que apresentam um desenvolvimento neurológico, comportamental ou cognitivo diferente do padrão esperado pela sociedade para a sua faixa etária.

Identificar o perfil formativos dos professores nas oito escolas da distrito de Arapari em Itapipoca-CE; Analisar as concepções dos docentes sobre a formação continuada na perspectiva inclusiva; Mapear as dificuldades da prática pedagógica inclusiva, examinar as relações entre as formações recebidas e a prática pedagógica dos docentes e Elaborar um Recurso Educacional no formato *e-book* intitulado “Caderno de formação continuada numa perspectiva inclusiva para professores”.

Para responder aos objetivos acima expostos, a presente dissertação ficou estruturada em uma sequência a partir do referencial teórico onde aborda-se a história da educação especial e inclusiva no Brasil, a educação especial na perspectiva inclusiva e a educação especial na perspectiva da educação escolar. Ainda, apresentamos uma visão sobre a formação continuada de professores(as) e a formação continuada na perspectiva da educação inclusiva e o ensino colaborativo na escola inclusiva.

No capítulo seguinte é apresentado a metodologia baseada no método qualitativo, bibliográfica, de natureza aplicada, através da aplicação de um questionário sobre formação continuada na Educação Inclusiva. Participaram desse estudo 16 professores(as) pertencentes a escolas municipais do distrito de Arapari. A análise dos dados foi realizada através da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin para melhor compreensão das informações coletadas.

Na sequência é apresentado o resultado e discussões a respeito da pesquisa, bem como, o recurso educacional, elaborado a partir dos dados obtidos com essa pesquisa, que consiste em um *E-book* “Caderno de formação continuada na perspectiva inclusiva para professores(as)”, com direcionamentos pertinentes ao bom desenvolvimento de ações pedagógicas junto aos(as) alunos(as) com deficiência inseridos(as) em classes regulares. Este material objetiva atender o objetivo dos(as) professores(as) no que diz respeito à formação continuada na perspectiva inclusiva e o fazer pedagógico, ou seja, apresentar sugestões de atividades de formação para que os(as) docentes se sintam preparados(as) a construir um contexto efetivamente inclusivo de aprendizagem. Por fim, apresenta-se as considerações finais acerca do estudo realizado, as referências bibliográficas e anexos.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

- Investigar como a formação continuada, numa perspectiva inclusiva, contribui para diminuir as barreiras da exclusão social e melhorar a aprendizagem dos(as) alunos(as)

2.2 Objetivos Específicos

- Identificar o perfil formativos dos professores nas oito escolas da distrito de Arapari em Itapipoca-CE;
- Analisar as concepções dos docentes sobre a formação continuada na perspectiva inclusiva;
- Mapear as dificuldades da prática pedagógica inclusiva;
- Examinar as relações entre as formações recebidas e a prática pedagógica dos docentes;
- Elaborar um Recurso Educacional no formato *e-book* intitulado “Caderno de formação continuada numa perspectiva inclusiva para professores”.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 A História da Educação Especial e Inclusiva no Brasil

Falar de educação especial no Brasil é também fazer um passeio na própria história educacional brasileira uma vez que ambas não se dissociam. No entanto, é necessário termos uma visão global dos acontecimentos em esfera mundial para que então possamos compreender a trajetória desta modalidade de ensino no nosso país.

Sabe-se que a educação especial brasileira se constituiu através de um processo de lutas, com retrocessos e avanços ao longo de sua jornada. A educação especial se diferencia das demais políticas, uma vez que seu público são pessoas que ao longo dos anos foram relegadas à margem da sociedade e das políticas públicas. Assim, no Brasil, a questão da escolarização de pessoas com deficiência foi praticamente influenciada por propostas internacionais.

Ferreira (1994) afirma que a igreja ocidental teve papel histórico no acolhimento e na educação das pessoas denominadas com “Necessidades Educacionais Especiais” (NEE), uma vez que elas eram rejeitadas por familiares e acolhidas pela igreja através de um trabalho assistencialista. Em meados do século XVI, tais questões passaram também a ter foco na medicina uma vez que as deficiências eram vistas como “problemas de saúde”.

Durante o século XVII e no início do século XVIII eclodiu a chamada “era da institucionalização”, onde pessoas com deficiência eram segregadas e encarceradas em instituições residenciais. Na França, por exemplo, o médico Jean-Marc Gaspard Itard (1778-1838) vivenciou uma tentativa de educação com o menino Victor de Aveyron, de 12 anos, que possuía retardo mental profundo, denominação utilizada à época e foi criado por lobos em uma floresta.

Itard foi reconhecido como estudioso ao usar de forma inédita um método sistematizado no qual ensinava um “deficiente” (termo utilizado na época). Ele acreditava que mesmo sendo considerado “retardado” (outro termo comumente utilizado), o menino era educável. Posteriormente, Itard ficou conhecido como o “pai da educação especial”. Vale salientar que tais perspectivas levantadas pelo médico ofereceu um ponto inicial para estudiosos(as) que tentavam estudar a dinâmica que envolve as pessoas que apresentavam dificuldades de aprendizagem em suas trajetórias de vida (Jannuzzi, 1992).

Ferreira (1993) evidencia que, a nível mundial, as últimas décadas do século XIX foram de acontecimentos e atitudes substanciais nas instituições de atendimento às pessoas com deficiência. Para o autor, “[...] a ênfase no trabalho se deu mais para ajudar as instituições na

ampliação física de suas instalações do que para os indivíduos” (Ferreira, 1993, p. 20). Outro ponto que merece destaque foi a mudança referente ao público atendido, pois antigamente eram os economicamente favorecidos que tinham a intenção de buscar a “cura”. Posteriormente passaram a ser “[...] os pobres, delinquentes, os culturalmente diferentes e os “deficientes” mais graves, da cura para a custódia, da assistência para a violência” (Ferreira, 1993, p. 20).

No Brasil, na época da colônia, as pessoas com deficiência não tinham nenhuma atenção por parte do poder público, eram desprezadas pela sociedade e viviam às margens da sociedade. Nessa época, algumas instituições ligadas a ordem religiosas faziam o atendimento das camadas sociais mais baixas, a que lhes concediam um caráter “assistencial e filantrópico, contribuindo para que as pessoas com deficiência permanecessem no âmbito da caridade pública não deixando tais necessidades se incorporarem no rol dos direitos de cidadania” (Bueno, 1993, p. 90).

As primeiras propostas governamentais de escolarização de indivíduos com deficiência são do século XIX. Jannuzzi (2012) afirma que em 1854 houve a criação do Instituto dos Meninos Cegos, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC), e em 1857 a criação do Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES).

No ano de 1874 foi iniciado o tratamento de pessoas com deficiência no Hospital Psiquiátrico da Bahia. A partir desse momento a deficiência “mental” (i.e., termo utilizado na época para a doença mental) ganha destaque nas políticas públicas visto que esta deficiência poderia ampliar problemas de saúde coletiva e, dessa forma, era vista como um problema orgânico.

No ano de 1926, o professor Alemão Tiago M. Wurth e sua esposa Johanna Wurth, criaram o Instituto Pestalozzi, instituição voltada para o atendimento às pessoas com deficiência intelectual, alicerçados nos princípios pedagógicos de Johann Heinrich Pestalozzi. A primeira instituição foi fundada em Porto Alegre e outra, na sequência, em Minas Gerais em 1932.

Posteriormente, foram criadas as Sociedades Pestalozzi como intuito de difundir o “Movimento Pestalozziano”. Essas entidades iniciaram o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência intelectual e superdotação no ano de 1945. Em 1948 foi fundada no Rio de Janeiro a primeira unidade da Sociedade Pestalozzi, especialmente por conta dos desdobramentos do fenômeno pós-segunda guerra mundial, uma vez que chegavam ao Brasil militares feridos e com diferentes deficiências.

Dessa forma, passou-se a acreditar que caso esses militares fossem reabilitados, passariam a produzir novamente e a servir a sociedade. Assim, surgiram os primeiros grandes

defensores desses direitos resultando em questões positivas como, por exemplo, acreditar nas capacidades das pessoas com deficiência.

Outro ponto que merece destaque dentro do contexto de educação especial foi a chegada da Helena Antipoff (1892-1974) no Brasil. Helena era psicóloga e educadora, de origem russa, que combinava a psicologia sócio histórica com a pedagogia escola novista influenciada por Claparède e Piaget. Ela estudou psicologia na França e ao chegar no Brasil foi convidada pelo governo de Minas Gerais para lecionar psicologia.

Em 1929, Helena criou o laboratório de psicologia aplicada na escola para aperfeiçoamento de professores(as) no Estado de Minas Gerais. Pode-se afirmar que a educadora foi uma das primeiras estudiosas a trabalhar formação de professores(as) voltados(as) a classes heterogêneas ao iniciar uma proposta de organização da educação primária na rede comum de ensino. Ela já acreditava na possibilidade de colocar crianças com deficiência junto com crianças ditas “normais”.

Seguindo o histórico de instituições consideradas assistencialistas, em 1954, no Rio de Janeiro, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Durante muitos anos, as APAEs de todo o Brasil foram as principais responsáveis pela estrutura educacional de crianças com Síndrome de Down e deficiência intelectual que eram excluídas do ensino regular. Assim, sem iniciativas estatais, as instituições filantrópicas foram cada vez mais assumindo o protagonismo na educação das pessoas com deficiência (Mendes, 2010; Jannuzzi, 2012, Mazzotta, 2005).

Até meados do século XX, podemos dizer que no Brasil a história da Educação Especial (EE) apresenta dois momentos: o primeiro durante o Brasil Império com ampla segregação, assistencialismo e filantropia em espaços religiosos e, no segundo momento, com o surgimento da necessidade de escolarização (isto é, em um mundo pós-guerra) onde a sociedade passa a perceber que esses indivíduos poderiam participar da sociedade, porém, ainda sem iniciativas estatais. Também podemos dizer que o segundo momento se deu com mais intensidade dado o crescente processo de industrialização e o desenvolvimento econômico do país.

A adesão do Brasil a acordos internacionais aconteceu após 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos pelas Nações Unidas. Os movimentos internos de luta pela educação de pessoas com deficiência e a disseminação da chamada “Escola Nova”, conhecida como “um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino” (Lourenço, 1929, p. 17) bem como a convenção relativa à luta contra discriminação no campo do ensino adotada pela conferência geral da UNESCO no ano de 1960, trouxeram pressupostos educacionais importantes.

No ano de 1961, por exemplo, o Brasil aprovou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 4.024/61). Foi a primeira vez que a educação das pessoas com deficiência passou a ser fundamentada legalmente, avalizando o direito à educação dos ditos “excepcionais” de modo preferencial dentro do sistema geral de ensino. A lei garantia matrículas “dentro do possível”, visto que até então, alunos excepcionais não tinham essa garantia. A lei também garantia apoio financeiro às instituições especializadas.

A partir do ano de 1970, a educação especial passou a ser discutida de fato e de direito, tornando-se preocupação do governo. Órgãos normativos federais e estaduais, bem como instituições públicas e privadas, foram criados e abriram classes especiais para o atendimento a esta parcela da população. Mazzotta (2009) afirma que em 1971 foi inaugurado na APAE de São Paulo a primeira unidade multidisciplinar para atender às pessoas com deficiência intelectual e formação de pessoal técnico especializado.

No ano de 1971, com a atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 5.692/71), adotou-se o ensino obrigatório de 8 anos para o país, bem como, alterou-se a lei anterior no que se referia à educação especial. Ficou definido a partir de então “tratamento especial” para os(as) “estudantes com deficiências físicas, mentais e os que estavam em atraso considerável no quesito idade/matrículas e os superdotados”. Mesmo com essa alteração, pode-se afirmar que o sistema de ensino não conseguia atender os(as) alunos(as) com deficiência em suas múltiplas especificidades.

O advento da Lei nº 5.692/71 foi fator decisivo para o início da formatação da educação especial como uma política de Estado, especialmente por conta da criação do órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Esse Ministério passou a ter competência de formular e impulsionar as ações de educação especial no Brasil.

Adotado pelo regime militar, que governava à época, a criação do órgão encontrou subsídios na perspectiva desenvolvimentista. Para isso, foram convidados os assessores técnicos norte-americanos, David M. Jackson, da superintendência da Educação Pública em Springfield-Illinois e James J. Gallagher, da Universidade da Carolina do Norte. O documento a ser implantado tinha como fundamento a teoria do capital humano e os princípios de integração e normalização, ambos difundidos desde a década de 1950 nos Estados Unidos. Gallagher (1974) defendia que:

[...] um retardado e internado com idades entre 10 e 60 anos, nos Estados Unidos, para ser cuidado, custa ao governo US\$ 5.000 por ano, ou um total de US\$ 250.000 durante toda a vida. O mesmo indivíduo recebendo tratamento e educação adequados pode tornar uma pessoa útil e contribuir para a sociedade. Assim, o custo extra com a educação especial pode ser compensador quanto a benefícios econômicos maiores.

Há um estudo segundo o qual um adulto retardado e educado poderia ganhar US\$ 40 para cada dólar extra despendido com sua educação. (Gallagher, 1974, p. 100).

Dessa forma, ficou claro a incorporação da “Teoria do Capital Humano” na educação especial, fruto do discurso educacional brasileiro implementado na época. Saviani (2008) refere-se a essa ação como uma visão desenvolvimentista pautada na função econômica. Mesmo com todo o foco de política de Estado criado e implementado, o setor privado continuou o desenvolvimento de ações assertivas referentes à educação especial.

No ano de 1976, o Ministério da Educação e Cultura apresentou o II Plano Setorial a qual a educação especial representava “o resultado de ações conjugadas dos poderes públicos e da iniciativa privada”. Este plano tinha como objetivo geral “assegurar igualdade de oportunidades aos educandos que apresentassem condições especiais de desenvolvimento biopsicológico ou físico” (Brasil, 1976, p. 37). Sassaki (1997, p. 3) afirma que “a inclusão social se constitui por um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos”.

O II Plano Setorial apresentava pontos interessantes, tanto no contexto educacional como também no processo de formação do quadro técnico docente necessário ao atendimento deste público. “Habilitar o pessoal docente e técnico necessários ao atendimento de portadores de deficiências; treinar o pessoal docente das escolas regulares que devam receber, para integração, os alunos superdotados” (Brasil, 1976, p. 56).

Outro ponto que merece destaque na época foi o relatório *Warnock*, documento da UNESCO intitulado “Mesa redonda internacional sobre o tema: imagens da pessoa com deficiência oferecidas ao grande público” ou em seu original francês “*Table ronde internationale sur le thème: images du handicapé proposées au grand public*”, que descreveu a evolução humana de acordo com a forma com as pessoas com deficiência fora tratados (Unesco, 1977).

O documento da UNESCO classificou a evolução dos conceitos sobre a deficiência em cinco estágios. O primeiro estágio foi caracterizado pelo conceito dominante de doença e enfermidade, compreendido como “sujeito anormal”. O segundo estágio apresentava ajuda aos necessitados como medida de higiene social vivenciado por instituições filantrópicas e públicas. O terceiro estágio apresentava os direitos fundamentais, tendo como base a noção de direitos universais, destacando o direito à educação, mas com exceções. O quarto estágio descrevia a igualdade de oportunidade com foco no indivíduo e seu meio, e caracteriza a noção de norma e normalidade, considerando a questão sociocultural e socioeconômico como fatores determinantes para o sucesso ou fracasso social e escolar dos indivíduos. O quinto, e último

estágio, foi caracterizado pelo direito à integração, embora ainda apresente ações tímidas para implementação da inclusão.

No ano de 1978, um novo relatório de *Warnock* foi apresentado. Desta vez, o documento foi elaborado pelo comitê de investigação e relatou o processo de educação dos jovens e crianças com deficiência física e intelectual em diversos países. O documento também destacava em suas proposições a adoção de paradigmas educativos de identificação, descrição e avaliação das necessidades educativas especiais para a garantia da plena integração dos sujeitos em escolas regulares com o objetivo de abandonar de vez o paradigma médico.

Portanto, fica evidente que o objetivo maior da educação é fazer com que todas as crianças venham superar as dificuldades, sejam elas permanentes ou temporárias, por intermédio de métodos de ensino especializados ou técnicas especiais. O objetivo é que o(a) aluno(a) tenha ascensão no chamado “currículo normal”, através de adaptações às necessidades curriculares, materiais específicos e apoio educativo, face à problemática apresentada.

O documento mencionava ainda a necessidade de modificações arquitetônicas, redução de alunos(as) por turma, flexibilidade de tempo, investimento na formação de professores(as) e, posteriormente, outros profissionais. O relatório *Warnock* introduziu pela primeira vez o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), enfatizando não só alunos(as) com deficiência, mas todos(as) aqueles(as) que durante o percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas na aprendizagem.

Tal descrição sustenta o pensamento de Mantoan (1997) ao afirmar que a inclusão de pessoas com deficiência no sistema convencional de ensino é de extrema importância, uma vez que causa mudanças de perspectiva educacional de apoio aos professores(as), alunos(as) e gestão com o intuito de obter sucesso no desempenho escolar de todos(as) aqueles(as) que precisam de atendimentos específicos. Mesmo com o esforço do governo para a expansão da educação pública, durante a década de 70 um relatório apontou que “apenas 13,8% dos(as) estudantes que iniciaram a 1ª série no ano de 1972 conseguiram terminar a 8ª série em 1979” (Brasil, 1980). É dentro deste contexto que se encontrava a educação especial à época.

Aos poucos a educação especial foi ocupando espaços e, nessa mesma década, o poder público atendeu 97,8% dos(as) alunos(as) por meio da integração. No entanto, em sua maioria, alunos(as) com deficiências leves tinham elevado índice de repetência e se encontravam em “classes especiais”. Os(as) demais alunos(as), aqueles(as) que precisavam de atendimento especializado, continuavam nos setores privados ou filantrópicos (Brasil, 1984).

Os anos 1980 foram marcados pelo início da superação da visão assistencialista e a implementação de planos que reforçavam a necessidade de uma escola que pudesse atender a

todos os(as) estudantes, com o olhar voltado às deficiências a partir de um processo de inclusão no ensino especial. Destaca-se entre essas iniciativas, o plano de ação da Comissão Internacional de Pessoas Deficientes (CIPD) que visava a promoção da igualdade de direitos e a plena participação das pessoas com deficiência em todas as áreas da vida.

Esse plano incluiu medidas para prevenção, reabilitação, acesso a oportunidades e promoção da igualdade, além da conscientização sobre os direitos da pessoa com deficiência. Nas ações propostas, destaca-se a questão educacional que enfatizou “promover a inclusão escolar e a formação profissional garantindo que as pessoas com deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade e oportunidades de trabalho” (Brasil, 1981).

O Plano de Ação Conjunta para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência, criado pelo Decreto nº 91.872 de 1985, visava coordenar ações para a garantia da integração social das pessoas com deficiência. Esse plano foi um marco visto que a partir dele uma série de ações e legislações surgiram com o objetivo de garantir direitos e inclusão de pessoas com deficiência na sociedade.

Tal plano evoluiu, desde então, para a criação da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto nº 914/1993) e da Lei nº 7.853/89 que instituiu a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). A CORDE teve um papel fundamental na articulação entre os órgãos públicos e privados visando a efetivação da integração social, assim como, estabelecer tutela jurisdicional dos interesses da coletividade das pessoas com deficiência. Por outro lado, a essas legislações também definiram crimes relacionados à discriminação, inclusive no que diz respeito ao contexto educacional:

Art. 2.º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. Parágrafo único. Para o fim estabelecido no *caput* deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas: I - na área da educação: a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1.º e 2.º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino; d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência; e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. (Brasil, 1989).

É bom frisar que nesse período o Brasil vivenciava um processo de redemocratização após vinte anos de ditadura militar. O povo brasileiro se organizava para exigir maior participação nas decisões políticas e os organismos internacionais, de certa forma, pressionavam o governo a aderirem padrões internacionais por meio de tratados.

Em 1981 a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu o ano como sendo o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, constituindo-se em uma grande oportunidade para análise e ativação de medidas que exigiam conscientização dos problemas existentes a serem enfrentados por órgãos públicos, privados e a sociedade como um todo. Essa iniciativa evidenciou a emergente necessidade de atender a todos as pessoas com deficiência (físicas, sensoriais ou mentais) de maneira digna e sistematizada.

Posteriormente, ainda na década de 1980, outro marco histórico no Brasil foi a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988. A chamada “Constituição Cidadã” trouxe em seu artigo 5º a seguinte afirmação: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza...”. Complementando, no artigo 205, afirma que “a educação é direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando o pleno desenvolvimento da pessoa...” (Brasil, 1988). Esses artigos reforçaram ainda mais o papel do estado na garantia de atendimento educacional por todos os brasileiros.

O artigo 208, parágrafo III, da CF garantiu legalmente o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Apresentado no documento enquanto direito humano essencial, o acesso básico à educação tornou-se direito inerente a todos os seres humanos, independente de raça, cor, sexo, nacionalidade etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Assim, pela primeira vez em termos legais, o Estado assumiu a educação das pessoas com deficiência priorizando-os em escolas regulares. A educação especial a partir de 1988 passou então a ser uma política pública de caráter universal gerando diversas mudanças nos sistemas de ensino.

Em 1990 o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em comunhão com o Banco Mundial, a UNESCO e UNICEF organizou a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” em Jomtien, na Tailândia. Essa conferência resultou na “Declaração de Educação para Todos” a qual o Brasil foi convidado a participar juntamente com o 8 países mais populosos do mundo a elaborar metas que deveriam ser cumpridas até o ano 2000.

As metas estabelecidas estavam relacionadas à redução do analfabetismo entre a população adulta, à expansão do ensino de competências capazes de promover o emprego, à expansão da educação pré-escolar e à saúde. A partir desse momento, foi dado início ao desafio

relacionado à abertura da educação à modalidades de ensino e aprendizagens diferenciadas e à diversidade de métodos para garantir o sucesso de todos(as) os(as) alunos(as).

Outro documento que contribuiu para a afirmação da necessidade de uma escola pública inclusiva foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990). No Art. 3º, o ECA estabelece que:

A criança e o(a) adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990).

O Art. 3º ainda preconiza em parágrafo único:

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Brasil, 1990).

O acesso às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência requer atenção especial. Assim, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais da UNESCO foi elaborada a Declaração de Salamanca (1994). Essa conferência resultou em um importante documento com princípios e diretrizes para educação especial destacando a importância da inclusão das pessoas com deficiência nos sistemas educacionais de ensino e enfatizando a importância de escolas regulares acolherem todas as crianças, independentemente de suas diferenças. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), é preciso tomar medidas legais que garantam a igualdade de acesso, permanência e sucesso à educação de pessoas com qualquer tipo de deficiência como parte integrante do sistema educativo.

Em atendimento às diretrizes inclusivas da Declaração de Salamanca, no ano de 1996 entrou em vigor no Brasil a nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (lei 9.394/1996) e que se encontra em vigor até os dias atuais. A nova LDBEN retomou algumas considerações importantes da lei anterior descritas na CF e no ECA. Outro ponto significativo apresentado na referida lei é que ela traz um capítulo exclusivo sobre educação especial (Cap. V, Arts. 58, 59 e 60) os quais apresentam aspectos relevantes.

A LDBEN define educação especial como “uma modalidade de ensino que deve ser oferecida, preferencialmente, na rede pública de ensino”. Ainda, garante o atendimento educacional especializado aos(as) alunos(as) com necessidades especiais visando plena participação nas atividades da escola e promoção da inclusão por meio da integração na rede regular de ensino com suporte, quando necessário.

A LDBEN também prevê a capacitação de professores(as) do ensino regular para atuação na inclusão dos(as) alunos(as) com deficiência, assegura a oferta de recursos e apoios adicionais para a garantia do aprendizado de alunos(as) especiais, oferta da educação especial na faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos na educação infantil e estabelece a necessidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando a garantia do acesso e a plena participação dos(as) alunos(as).

Posteriormente, foi aprovada a Lei nº 10.172/2001, conhecida como Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu objetivos e metas aos sistemas de ensino, favorecendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Junto ao PNE, foi publicada a Resolução nº 2/2001 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O artigo 2º da Resolução determina que “os sistemas de ensino devem matricular todos(as) os(as) alunos(as), cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais e assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001).

O documento expressa, através de um diagnóstico, dados preocupantes quanto a precariedade da educação especial no país, inclusive na rede pública, seja ela na esfera federal, estadual ou municipal. O documento elenca que o atendimento particular oferecido por entidades filantrópicas ainda é responsável por quase metade de toda a educação especial no país e que, devido às diferenças regionais e atuação do poder público, há necessidade de uma atuação mais incisiva da União na educação especial.

Outro ponto que o documento destaca é a questão das barreiras arquitetônicas nas escolas que se tornaram uma condição importante para a não integração dos(as) alunos(as) com deficiência no ensino regular. Além disso, o documento também cita questões do material didático-pedagógico que deve ser adequado às necessidades específicas dos(as) alunos(as). Essas duas condições supracitadas fazem parte das metas necessárias a serem modificadas e alcançadas na década prevista do documento.

Por fim, o documento também menciona a escassez na formação de professores(as) para atuar com alunos(as) especiais e a “necessidade de preparação do corpo docente, do corpo técnico e administrativo das escolas... Em princípio, todos os(as) professores(as) deveriam ter conhecimento da educação de alunos(as) especiais” (Brasil, 2001).

A Convenção da Guatemala realizada em 1999 deu origem ao Decreto nº 3.956/2001 no Brasil. O documento afirma que as pessoas com deficiência tem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas e define a discriminação com base na

deficiência como exclusão e diferenciação que podem impedir o exercício pleno dos direitos humanos.

No que se refere à questão da formação de professores(as), a Resolução CNE nº 1/2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores(as) da Educação Básica na perspectiva da educação inclusiva e definiu que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a diversidade contemplando as especificidades dos estudantes com deficiência.

Na sequência, a Portaria nº 2.678/2002 do Ministério da Educação (MEC) aprovou o projeto de Grafia e Braille para a língua portuguesa em todas as modalidades de ensino e o seu uso em todo o território nacional. Em adição, a Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio de comunicação e expressão legal, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e inclusão, no formato de disciplina, como parte integrante nos cursos de formação de professores(as).

Em 2004, o Ministério da Educação (MEC) implementou o Programa de Educação Inclusiva que propôs o direito à diversidade com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Esse programa buscou promover o amplo processo de formação de gestores(as) e educadores(as) para garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e à garantia de acessibilidade.

No ano de 2005 foi implementado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que, dentre suas ações, fomenta a inclusão de pessoas com deficiência no sistema escolar, bem como sugere ações afirmativas que possibilitam acesso e permanência destes(as) na educação e assegura formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com essa temática.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), publicado em 2007, visou a melhoria da educação básica, abrangendo diversas etapas e modalidades de ensino. No aspecto da educação especial, o documento teve como pontos destacados a formação de professores(as), a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior, bem como o monitoramento do acesso das pessoas que recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC) às escolas.

No mesmo ano entrou em vigor as diretrizes do compromisso “Todos pela Educação” por meio do Decreto nº 6.094/2007. Esse decreto assegurou um sistema de educação inclusiva

em todos os níveis de ensino em ambientes que potencializam o crescimento social e acadêmico, garantindo o acesso e condições de igualdade com as demais pessoas.

Pelos legislação até aqui apresentada, podemos dizer que a educação especial no Brasil teve um longo caminho percorrido. Caminho de lutas e conquistas que foram ganhando força à medida em que as legislações eram atualizadas, em especial, a partir da CF de 1988, da Declaração de Salamanca de 1994 e da LDBN de 1996.

Silva e Lima (2017, p. 1) afirmam que “a Educação Inclusiva pode ser definida como o acolhimento gerador de condições para a pessoa com deficiência exercer seus direitos no que tange o cumprimento da inclusão escolar, isso se refere também a todos os indivíduos, sem distinção de cor, raça, etnia ou religião”. A partir dessa afirmação, fica claro que as pessoas devem ser acolhidas não somente pela deficiência, mas sim pela sua condição de ser humano aprendiz. “Na verdade a escola deveria ser igual para todos(as) e diferente para cada um(a)” (Silva; Pedro; Jesus, 2017, p. 6).

A evolução gradativa da educação especial e seu delineamento se deu graças aos avanços das convenções internacionais e seus tratados e também ao ordenamento jurídico brasileiro que resultou em políticas direcionadas ao público alvo da educação especial. “[...] Deficiência mental, auditiva, visual, motora, física múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial” (Rogalski, 2010, p. 3).

Outro ponto que merece destaque é o crescimento da conscientização da sociedade sobre a temática. Omote (2004) afirma uma sociedade necessita ser inclusiva porque ela é amplamente diversificada e heterogênea em sua constituição. Desse modo, o respeito à diversidade leva a uma sociedade mais inclusiva e igualitária em relação aos direitos humanos. Cabe fomentar junto à sociedade mecanismos que garantam legalmente a inclusão, não só no âmbito educacional, mas também no convívio social, suscitando deste modo *sine qua non* o princípio igualitário numa sociedade pluralista e heterogênea.

3.2 A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

A Educação Especial Inclusiva é um movimento mundial embasado no contexto político, cultural, social e pedagógico que visa o direito de todos(as) os(as) alunos(as) a estarem e estudarem juntos(as), aprendendo e participando de maneira coletiva, sem nenhuma interferência ou episódios de discriminação. Esse movimento é constituído de paradigmas educacionais fundamentados na concepção de direitos humanos e embasados na igualdade e diferença como valores inseparáveis. Por fim, traz em sua base a ideia de equidade formal ao

contextualizar as questões históricas de exclusão dentro e fora da escola reconhecendo as dificuldades vivenciadas nos sistemas de ensino.

O termo “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva” nasceu a partir da Declaração de Salamanca (1994) durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais da UNESCO. Essa conferência resultou em um importante documento com princípios e diretrizes para educação especial destacando a importância da inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas educacionais de ensino e enfatizando a importância de escolas regulares acolherem todas as crianças, independentemente de suas diferenças.

No contexto educacional brasileiro, este termo efetivou-se na esfera educativa com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) no ano de 2008. A PNEEPEI visa garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos(as) especiais, descritos alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento² e altas habilidades/superdotação no ensino regular, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade. Também estabelece diretrizes que incluem:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008).

O documento inicia um novo marco teórico e organizacional da educação no país, pois define a “Educação Especial (EE) como modalidade não substitutiva à escolarização” e representa um novo ciclo em que a EE deixa de ser apenas uma proposta pedagógica para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços. Recursos e serviços esses garantidos por meio do Decreto nº 6.571/2008, e revogado pelo Decreto nº 7.611/2011, através do apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino e com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes-alvo da política e matriculados na rede pública de ensino fundamental (Garcia; Michels, 2011).

[...] a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do Fundeb, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular. (Brasil, 2008b, art. 9º).

² Os transtornos globais de desenvolvimento (TGD) passaram a ser denominados como Transtorno do Espectro Autista (TEA) conforme a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V). As subdivisões do TGD (Síndrome de Rett, Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância, Síndrome de Asperger e Transtornos Invasivos sem outra especificação) passaram a compor o TEA. (Brasil, 2023)

A PNEEPEI defende a transversalidade da educação especial, proposta essa já expressa na LDBEN 9394/1996, desde a educação infantil aos níveis superiores. O decreto menciona ainda a substituição do termo “Educação Especial” (EE) por “Atendimento Educacional Especializado” (AEE). Assim, no ano de 2009, objetivando a efetivação do decreto acima mencionado, o MEC publicou por meio da Resolução CNE/CEB nº 4, as Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na modalidade Educação Especial e estabeleceu as formas de atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou em Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) da rede pública (Brasil, 2009a).

De acordo com essa nova resolução, a oferta do atendimento deveria ser institucionalizada a partir da criação das SRM em cada instituição. As SRMs são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. O espaço também deve contemplar a elaboração de planos de AEE, disponibilizar aos professores(as) o exercício da docência no AEE, profissionais, como tradutores e intérprete de LIBRAS, guia-intérprete, assim como os demais profissionais para as atividades de apoio.

É necessário afirmar que, de acordo com a resolução, a organização e a administração das SRM são de responsabilidade da equipe gestora e do(a) professor(a) atuante neste ambiente. No tocante ao docente, há referência a sua atuação nas salas do AEE no mesmo decreto de 2008, no Art. 3, parágrafo I: formação continuada de professores(as) para o atendimento educacional especializado e parágrafo II: formação de gestores(as), educadores(as) e demais profissionais da escola para a educação inclusiva. O decreto menciona ainda a especificidade do AEE:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p.15).

Em 2009, o CNE/CEB aprovou o Parecer nº 13/2009 que regulamentou o Decreto nº 6.57 e a Resolução CNE/CEN nº 4/2009 definindo o atendimento no AEE em turnos contrários aos da escolarização, visando “garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços de apoio nas classes comuns da rede regular de ensino” (Brasil, 2008b; Brasil, 2009b).

Percebe-se que, com a reformulação da Educação Especial em 2008, as instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com uma vasta atuação na Educação Especial, que até então eram detentoras de grande parte das matrículas oficiais, conforme detalhado no Plano Nacional de Educação (2007), não foram beneficiadas com o apoio técnico e financeiro do Poder Público. Porém, com o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011a), o governo passou a considerar este apoio às instituições elencadas gerando polêmicas e manifestações. Diante desse contexto, o MEC elaborou a Nota Técnica nº 62/2011 afirmando que:

O atual Decreto não determinará retrocesso à Política Nacional de Educação Especial a Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), pois o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis está assegurado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU, 2006, ratificada no Brasil com status de Emenda Constitucional pelos Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009 (Brasil, 2011b, p.1).

A nota afirma ainda que todo o conteúdo do Decreto nº 6.571/08 foi incorporado no Decreto nº 7.611/2011, conforme descrito no Art. 14, no que diz respeito ao financiamento da matrícula no âmbito do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). A matrícula do(a) aluno(a) especial é dupla, ou seja, em sala de aula regular e na Sala de Recurso Multifuncional.

No ano de 2010 foi apresentado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 a qual estabeleceu 20 metas educacionais que o país deveria atingir durante o prazo vigente de dez anos. Referente à educação especial, o PNE apresenta a meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, o atendimento escolar aos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2010a).

O PNE 2011-2020 também apresentou estratégias, reafirmou as proposituras para a educação especial inclusiva e elencou diversos pontos significativos que solidificam a EE:

- Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular;
- Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais;
- Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular;
- Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material

didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS;

- Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;
- Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, de maneira a garantir a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública regular de ensino.

Vale salientar que, mesmo que o PNE seja identificado como 2011-2020, o plano só veio a entrar em vigor no Brasil após a sanção da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, atualizando as metas a serem alcançadas para a década 2014-2024. Esta alteração, por sua vez, teve sua prorrogação até 31 de dezembro de 2025 por meio da lei sancionada (PL nº 5.665/2023) no ano de 2024 evitando que o país ficasse sem novas metas para a educação. A nova PNE encontra-se em tramitação no Congresso Nacional desde junho de 2023 e apresenta 18 novas metas a serem cumpridas até 2034. Dentre elas, destaca-se “a alfabetização na idade certa, a educação integral, a diversidade e inclusão, estrutura e funcionamento das escolas” (Brasil, 2024).

No que diz respeito à legislação referente à população com deficiência, no ano de 2012 foi sancionada a Lei nº 12.764, mais conhecida com a Lei Berenice Piana, que garante os direitos das pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) e que define as diretrizes específicas voltadas a estas pessoas. De acordo com esta legislação, pessoas no espectro autista são consideradas pessoas com deficiência para todos os efeitos legais com os mesmos direitos assegurados às pessoas com deficiência.

Outro marco preponderante no contexto de educação especial inclusiva foi a aprovação da Lei de nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou como Estatuto da Pessoa com Deficiência. O 1º Artigo da LBI destaca “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando, a sua inclusão cidadã e social”. No Art. 2º, a pessoa com deficiência é conceituada como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial que, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua plena e efetiva participação em igualdade de condições com as demais pessoas na sociedade”.

A partir das legislações mencionadas no texto, está claro que a educação brasileira vem se consolidando por meio da políticas públicas no decorrer dos últimos anos. Em 22 de dezembro de 2017 foi homologada a Resolução CNE/CP nº2, conhecida como Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse importante documento contempla a educação infantil e o ensino fundamental assegurando uma nova etapa educacional no país. A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto de normas, aprendizagens e

desenvolvimentos essenciais que todo os alunos devem desenvolver ao longo de suas etapas na escola.

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o §1º do Art. 1º da LDBEN 9.394/96 e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2017, p.9). Seu principal objetivo é garantir a equidade na aprendizagem dos estudantes do país.

Voltando para a educação especial, há de se dizer que pouco foi explorado na BNCC, tendo sido mencionada apenas duas vezes (págs. 17 e 325). E ainda nestes momentos em que a EE foi mencionada, não há orientações específicas. Cabe, portanto, mencionar que os currículos inclusivos devem ser revistos, pois espera-se o cumprimento da garantia de qualidade que reconhece as diferenças e valoriza a diversidade traz ganhos inegáveis à aprendizagem dos(as) estudantes com deficiência. Essas garantias visam educar esses indivíduos com base em seu próprio marco de referência definido pelos condicionantes histórico-sociais que definem sua experiência de sujeitos sociais (González, 2002).

Nos últimos cinco anos algumas leis foram sancionadas e deram credibilidade e eficácia às demais aqui já descritas. A Lei nº 13.977/2020, denominada Lei Romeo Mion, por exemplo, criou a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA). Esse documento visa a garantia de prioridade no atendimento a esses indivíduos nos serviços públicos e privados. Na sequência, a Lei nº 14.624/2023 instituiu o uso do cordão de fita desenhos de girassóis que identifica pessoas com deficiências ocultas³.

Por fim, há de se falar na Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) instituída pelo decreto de nº12.686/2025 e alterada pelo decreto nº12.773/2025, que fortalece ainda mais a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular e elenca uma maior cobrança de formação para os(as) profissionais de apoio.

O decreto exige formação inicial e continuada para professores(as) que atuam junto a esses(as) alunos(as), com carga horária mínima de 360h. Além disso, exige formação inicial e continuada específica para os(as) profissionais cuidadores(as) ou monitores(as) os quais deverão ter nível médio e formação específica de no mínimo 180 horas. Outro ponto destacado

³ Deficiências ocultas, também conhecidas como deficiências invisíveis, são condições de saúde que não são imediatamente perceptíveis, mas que podem afetar significativamente a vida de uma pessoa. Essas deficiências podem ser físicas, mentais ou neurológicas, e frequentemente geram desafios únicos para quem as possui, incluindo incompreensão e falta de adaptação por parte da sociedade. (Brasil, 2023).

no Decreto é a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), a partir de agora, documentos pedagógicos obrigatórios.

Deste modo, o Brasil assumiu o compromisso pela universalização do atendimento escolar ao público alvo da educação especial, a chamada inclusão total (Caiado; Laplane, 2009; Mendes, 2006). Tal processo configurou-se a partir da necessidade de superação da segregação, bem como, do processo de integração ainda persistente no ambiente educacional para um modelo mais eficiente quanto a garantia do direito à educação dos(as) alunos(as) da educação especial e inclusiva. E foi direcionado à transformação por meio de um novo paradigma educacional e social com vistas à superação da desigualdade social, da exclusão e marginalização vivenciada por este público (Garcia, 2004; Mantoan; Joslin, 2012).

Sabemos que a legislação desde então passou a garantir o direito à educação a “TODOS”, sem distinção, conforme a própria CF determina. No entanto, a construção das escolas pautadas em uma perspectiva inclusiva requer acolher e valorizar as diferenças. Sassaki (2007) elenca os princípios que objetivam a construção de uma escola de qualidade: a) celebrar as diferenças individuais e coletivas, o direito de pertencimento, valorização da diversidade, b) contribuição de cada aluno(a) no processo, aprendizado cooperativo, solidariedade humana, c) igualdade de importância das minorias, no contexto da maioria, qualidade de vida e cidadania.

Ainda, Sassaki e Mantoan (2003, p. 63) afirmam que “escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas” e descrevem que “nesses ambientes, valoriza-se a diferença pela convivência com seus pares, enfatizando as relações socioafetivas”. A LDBEN nº 9.394/1996 afirma, mais especificamente no Art. 4º, que todas as pessoas têm o direito de frequentar uma escola regular, convivendo, socializando e assimilando todo conhecimento de acordo com sua capacidade e dentro de suas possibilidades.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados. (Brasil, 1996)

O cenário educacional embasado nos marcos legais supracitados abriu espaço para os estudantes com deficiência vivenciarem uma sala de aula inclusiva, aberta às possibilidades de aprendizagem, adequações pedagógicas e curriculares necessárias ao seu desenvolvimento integral. Neste contexto, a escola pode contribuir para a desconstrução de estigmas e ideias de que a pessoa com deficiência não aprende.

Este processo de desconstrução de preconceitos beneficia a todos por meio de um ambiente escolar diversificado em que todos convivem coletivamente. Os autores Costa e Leme (2016a, p. 111) afirmam que “[...] a abertura da escola às diferenças dos(as) alunos(as) em uma sociedade marcada historicamente pela segregação e institucionalização dos indivíduos com deficiência não ocorre sem conflitos e contradições”.

O Censo Escolar brasileiro, como forma de identificar a diversidade da população escolar, coleta dados sobre diversas deficiências. Assim, a clientela da educação especial inclusiva, segundo o esses dados contempla estudantes com diferenças deficiências, como o TEA, altas habilidades ou superdotação, deficiências múltiplas, baixa visão, cegueira, visão monocular, surdez, surdo-cegueira, deficiência física, deficiência auditiva e deficiência intelectual. A divisão de grupos elencada pelo censo escolar encontra-se, aparentemente, em defasagem, visto que há outros tipos de deficiência existentes nas escolas, mas que não estão contemplados no referido documento.

Os dados estatísticos apontados pelo último censo escolar (INEP, 2025) revelam que, entre 2023 e 2024, houve um crescimento de 17,2% de matrículas na educação especial. O número saltou de 1,8 para 2,1 milhões de alunos(as), ou seja, houve um aumento de 58,7% em relação ao ano de 2020. Se considerarmos apenas a faixa etária de 4 a 17 anos, o percentual de matrículas de estudantes incluídos nas classes comuns aumentou ainda mais, ou seja, de 93,2% em 2020 para 95,7% em 2024.

Porém, estima-se que ainda há no Brasil 154 mil crianças e jovens segregados em classes especiais ou em escolas especializadas. Os dados do censo evidenciam avanços notáveis, porém, ainda há um grande desafio para superação deste índice apresentado. Assim, observa-se que as políticas públicas vêm apresentando um papel fundamental, pois garantem e asseguram o direito do(a) aluno(a) com deficiência não só de ser matriculado, mas também de permanência efetiva no ensino público.

Alguns aspectos referentes à inclusão dos(as) alunos(as) devem ser levados em consideração, tais como, as estruturas arquitetônicas e de acessibilidade das escolas para o recebimento desse público, a reformulação dos projetos políticos pedagógicos e curriculares, a formação docente inicial ou continuada, a oferta do AEE em caráter complementar ou suplementar e o uso do(a) monitor(a) ou cuidador(a) de alunos(as) especiais, seja por razões sensoriais, intelectuais, físicas, emocionais ou múltiplas, necessitam de apoio extra para seu pleno desenvolvimento na escola.

Portanto, analisar a educação especial a partir da perspectiva histórica, demonstra-se mais do que um simples ato político e sim, um pensamento científico pautado no

desenvolvimento pessoal, coletivo e psicossocial. A EE ao longo do tempo passou por diferentes fases. Esse período histórico percorreu épocas desde a exclusão e institucionalização de pessoas com deficiência até o movimento de segregação em que estes(as) eram inseridas em escolas regulares, mas com práticas excludentes. Hoje nos encontramos na chamada fase de inclusão, onde ainda busca-se a garantia que todos(as) os(as) alunos(as), independentes de suas necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade, propiciado em um ambiente escolar acolhedor e promotor do desenvolvimento integral.

3.3 A Formação Continuada de Professores e Professoras

A princípio, há uma dúvida sobre qual linguagem podemos utilizar para se falar sobre formação de professores(as), qual seja, formação continuada ou formação contínua? Analisando esses dois termos é possível entender que ambas as concepções trazem significados e ideias de formação permanente, de continuidade, ou seja, a formação de um profissional em desenvolvimento permanente.

Imbernón (2011) afirma que o termo “formação permanente” se refere ao processo de desenvolvimento profissional dos(as) docentes por meio da prática de reflexão em uma perspectiva coletiva. Gatti e Barreto (2009) conceituam a “formação continuada” como desenvolvimento profissional e a base de dois processos: o de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional. Os autores utilizam o termo “continuada” para ressaltar que é “a formação estruturada e formalizada que vem logo após a graduação ou após ingressar na carreira, ou é toda e qualquer atividade que vise a contribuir para o desenvolvimento profissional” (Gatti; Barreto, 2009, p. 203).

No que se refere ao termo “formação contínua”, podemos destacar os autores Rodrigues e Esteves (2006) que utilizam este termo referindo-se à formação ao longo da carreira profissional, após aquisição da certificação inicial. Os autores enfatizam uma formação que favorece o aperfeiçoamento pessoal e social contribuindo para a melhoria e qualidade da educação.

Silva e Rocha (2021) fazem uma análise reflexiva e afirmam que a utilização de um termo ou de outro não atribuem substancialmente diferenças de significados e objetivos quanto aos conceitos, visto que formação continuada ou formação contínua tensionam uma formação permanente dos profissionais docentes. Diante dessa análise e, mesmo não havendo diferença entre os dois conceitos, vamos utilizar neste estudo o termo formação continuada, uma vez que os documentos de constituição histórica educacional brasileira utilizam tal nomenclatura.

Historicamente, a formação continuada de professores(as) vem ganhando notoriedade a partir das mudanças nas concepções educacionais que ocorreram ao longo dos anos, bem como das demandas da sociedade que vivem em constante transformação. Nas últimas décadas, essa formação tem se consolidado nas políticas de educação no Brasil.

Silva (2024) afirma que as políticas educacionais para formação de professores(as) ganhou notoriedade após a promulgação da LDBEN nº 9.394/1996, no título IV, Arts. 61 a 67, onde destaca-se:

A formação dos profissionais da educação está definida em três campos de formação no âmbito do magistério: a inicial, para formação de professores para a educação básica; a pedagógica, destinada aos portadores de diploma de ensino superior que queiram atuar na educação básica; e a contínua, que deve ser oferecida aos profissionais da educação dos diversos níveis de ensino. (Brasil, 1996)

Ao analisar os artigos desta lei, verifica-se que a formação está enraizada em três campos, ou seja, a inicial, a pedagógica e a continuada, todas de suma importância para o crescimento e o trabalho do(a) educador(a). Importante frisar que o artigo 61 evidencia que “a formação de profissionais da educação [...] terá como fundamento: a associação entre teoria e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”. Notadamente o documento não define os procedimentos para que Estados e Municípios organizem os processos de formação.

No art. 67, inciso II, a formação continuada é elencada como aperfeiçoamento profissional continuado e no art. 87, é evidenciada como treinamento em serviço. Percebe-se neste documento uma diversidade de terminologias das quais serviram de sustentação para o aprimoramento ao longo do processo de políticas de formação e direcionamentos para efetivação destas.

O Plano Nacional de Educação (2001), apresentou metas e objetivos para formação de(a) professores(as) e sua valorização. Nele “a formação continuada assume uma importância particular, em decorrência dos avanços tecnológicos e científicos, com um conhecimento ampliados e mais aprofundados, da sociedade moderna” (2001, p. 67). Assim, “deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação” (PNE, 2001). A partir deste documento, verifica-se uma valorização maior de formação continuada como estratégia de qualificação profissional, ou seja, ele defende a tese de que “a formação continuada é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação e direciona o(a) professor(a) como protagonista de sua qualificação e qualidade no ensino”.

Outro documento que merece destaque são as Diretrizes Curriculares Nacionais CNE/CP/2002, que estabelecem que as formações devem ser pautadas em processos reflexivos,

alicerçados pela análise crítica de valores e concepções dos próprios docentes em suas práticas pedagógicas e também pela auto avaliação.

As políticas de formação continuada surgiram como uma resposta necessária aos desafios que aparecem das complexidades dos sistemas educacionais, dos quais atuam os docentes. Gatti (2020, p. 37) afirma que “a formação continuada no Brasil deve ir além das fragmentações e da descontinuidade, adotando uma perspectiva mais integrada e coerente, alinhada às reais necessidades dos(as) professores(as) e das escolas”. Tais políticas devem ser mais coordenadas, capazes de promoverem mudanças significativas nos processos educacionais.

As formações de professores(as) constituem uma continua evolução e reflete as transformações porque passa a educação em contextos gerais. Ela é um processo contínuo que se prolonga por toda a carreira docente, exigindo uma abordagem adaptável as transformações pedagógicas. Nóvoa (2019, p. 18) defende que “é nos espaços coletivos que se constrói a profissão docente, através da partilha de saberes e da reflexão conjunta sobre a prática”. Assim, as políticas no campo da formação continuada, tiveram avanço no ano de 2003 quando foi criado a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (RNFC), objetivando a melhoria e a qualificação docente, bem como a articulação entre as instituições formadoras e a socialização de seus conhecimentos.

Destaca-se que, segundo as orientações desta política, as formações priorizavam apenas as áreas de alfabetização, português e matemática e destacou-se a institucionalização da formação continuada e o desenvolvimento reflexivo sobre a prática de ensino e a valorização do próprio local de trabalho como espaço de formação. Imbernón (2021, p.87) argumenta que “a formação continuada de professores(as) deve adotar as mesmas metodologias que se espera que os(as) professores(as) utilizem em sala de aula, promovendo uma aprendizagem ativa e significativa” ou seja, a busca pela prática de acordo com sua realidade e discurso.

Vale registrar que as manifestações elencadas pela Rede Nacional de formação Continuada apresentam como prioridade a relação de conteúdos referente apenas aos anos iniciais, ou seja, uma política de melhoria da qualidade dos aspectos vinculados aos indicadores de desempenho, ou seja, o foco da formação é a aprendizagem do(a) aluno(a) e não toda e qualquer aprendizagem.

Outro marco que trouxe segurança jurídica e eficácia no desenvolvimento de formação, foi a criação de uma agência reguladora da formação de professores(as), em suas mais variadas etapas, desde a inicial e continuada, bem como, subsidiar nas políticas de pós-

graduação. A CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, criada por meio da Lei nº11.502/2007 e destaca:

§ 2o No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas (Brasil, 2007).

Em 2010 foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação básica, onde orienta os cursos da formação inicial e continuada de docentes e outros profissionais da educação básica. Ela enfatiza a escola como uma organização complexa e destaca que os programas de formação inicial e continuada devam preparar os profissionais da educação para:

a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar, elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente; b) trabalhar cooperativamente em equipe; c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa; d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias. (Brasil, art. 57, 2010)

O protagonismo dos(as) professores(as) em sua própria formação torna-se uma tendência alinhadas as demandas dos documentos oficiais. Santos (2024, p. 97) afirma que “a formação continuada deve empoderar os(as) professores(as) como agentes de sua própria aprendizagem, capazes de identificar suas necessidades formativas e buscar caminhos para seu desenvolvimento como profissional”.

No Estado do Ceará, no ano de 2007 foi criado o Programa PAIC, descrito por Bonamino *et.al* (2019, p. 200) como “conjunto de programas desenhado pelo Estado e inserido nas redes públicas de ensino, como o objetivo de promover a melhoria da educação e dos resultados escolares no ensino fundamental do Estado”. Para os autores, o programa tem um papel crucial na formação de professores(as), com vistas a melhoria das aprendizagens.

O programa é uma política de cooperação entre os Municípios e o Estado em parceria com o fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), além de instituições da sociedade civil, e o apoio do governo federal. O programa tem como objetivo alfabetizar todos os(as) alunos(as) das redes públicas de ensino do estado até os 7 anos de idade.

Para os autores Vidal e Costa (2022) o “PAIC trouxe uma nova forma de cooperação, unindo estratégias de formação continuada de professores(as) e gestores(as), modelos de gestão e avaliações contínuas diagnósticas”. À medida em que os municípios cearenses iam aderindo ao programa, este se estruturava e ganhava notoriedade. Para o gerenciamento do programa em cada um dos cento e oitenta e quatro municípios cearenses, Machado (2014) destacou que as

secretarias municipais criaram uma gerência municipal que tem como função coordenar a implementação dos diferentes eixos do programa, sua atribuição principal é a formação com foco na gestão.

Os autores Abrucio, Segatto e Pereira (2017), afirmam que o PAIC passou por ajustes ao longo de sua trajetória e ampliou suas ações à medida em que foram alcançando melhorias na qualidade da educação, na alfabetização e nos demais anos do ensino fundamental, elencam ainda que passou a ser chamado de Mais PAIC, por englobar em sua política, as turmas do 5º e 9º anos para o processo.

Outra vertente bastante trabalhada no programa é a formação de professores(as). A ideia é capacitar docentes com conteúdo pertinentes à realidade Escolar (SEDUC, 2016), ou seja, a preocupação do programa é fortalecer a formação continuada dos(as) professores(as), não somente pelos números apresentados nas avaliações externas, mas além disso, para a adequação das realidades escolares e investindo em ações que possibilite ao professor(a) a inovação de suas “práxis” cotidiana (Souza; Costa; Silva, 2017).

As iniciativas do Mais PAIC levaram o Estado do Ceará a um dos melhores índices educacionais do país, sempre configurando como uma educação voltada ao desenvolvimento integral dos(as) alunos(as). A formação continuada atrelada a realidade de cada município e suas particularidades trouxe uma perspectiva revolucionária e abrangente no cenário brasileiro. Isto denota que os processos de formação tornaram-se fundamentais para o aperfeiçoamento contínuo de educadores. Nóvoa (2019, p. 7) sustenta a necessidade elaborar trajetórias formativas diversificadas, que possibilite a cada professor(a) evoluir profissionalmente de acordo com suas aspirações e necessidades específicas.

No campo da formação é necessário a implementação de redes de monitoramento e avaliação da educação continuada, no aprendizado dos(as) alunos(as) e na atuação docente. Imbernón (2021), afirma que:

Avaliação metódica e criteriosa das práticas de formação continuada é crucial para assegurar sua eficiência e fomentar um ciclo ininterrupto de aprimoramento. Esses mecanismos devem levar em conta não apenas métricas quantitativas, mas também aspectos qualitativos do desenvolvimento profissional dos educadores e sua influência na qualidade do ensino. (Imbernón, 2021, p. 157).

Estes são os desafios brasileiros referentes à formação de professores(as): concepções, heterogeneidade da formação inicial docente, disparidades socioeconômicas e variedades regionais. As políticas públicas ao longo do processo vêm procurando se expandir, mas ainda enfrentam obstáculos na implementação de iniciativas que vão ao encontro com as particularidades dos(as) educadores(as) nos mais diferentes contextos.

Fica evidente que tais processos precisam ser alicerçados no desenvolvimento profissional, incorporado à tecnologias e em metodologias inovadoras com estímulos a aprendizagem ao longo da vida. Faz-se necessário um esforço coletivo de governos e entes educacionais para superação de barreiras para garantia de que todos(as) os(as) professores(as) possam ter acesso, permanência e sucesso em suas formações continuadas de acordo com as exigências deste novo cenário educacional.

3.4 - A Formação de Professores e Professoras na Perspectiva da Educação Inclusiva

A formação de educadores e educadoras vem ao encontro de aliar a qualidade do atendimento ao fazer pedagógico docente, buscar novas alternativas para os estudantes, assim como, desenvolver novas competências profissionais (Nóvoa, 1992). Deste modo, a atuação docente é um ponto importante de se levar em conta.

Sabe-se que não é fácil ter que remodelar aquilo que historicamente se vem fazendo em sala de aula, porém, faz-se necessário utilizar novas metodologias para o alcance do aprendizado de alunos(as) da educação inclusiva. Assim, a educação inclusiva “avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (Brasil, 2008, p. 5).

A escola é um espaço de muita significância para qualquer criança, mas tem um significado ainda maior para a criança com deficiência. A inclusão escolar é um processo que envolve a adaptação do sistema escolar às necessidades dos(as) alunos(as), permitindo que todos(as) tenham as mesmas oportunidades de aprender em sala de aula e fora dela. Silva e Campos (2017, p. 76) afirmam que com tal diversidade de alunos(as) incluídos(as) nas turmas regulares, os(as) educadores(as) precisam ter uma visão crítica do que está sendo exigido de cada aluno(a).

Sabemos que a educação é constituída através de relações sociais, entre sociedade, escola e família, professor(a) e aluno(a), saberes teóricos e práticos, dentre outros. Tais relações se efetivam na formação continuada do(a) professor(a) onde os saberes epistemológicos são norteados com propriedade para o desempenho funcional. A relação teoria e prática possui um fator crucial na formação do(a) professor(a), pois a teoria é a forma como o aprendizado e o conhecimento se apresentam enquanto a prática é a constituição da teoria, alicerçadas nas ações concretas, podendo ela ser modificada em suas ações.

A respeito disso, Dutra (2009, p. 2) afirma que teoria é “um conjunto de conhecimentos não idênticos nem totalmente distintos da prática, mas provenientes desta através de uma

análise crítica que tem por finalidade, no seu retorno à prática, esclarecê-la e aperfeiçoá-la”. Já a prática o autor afirma que é “um saber objetivo e traduzido em ação”.

Dessa forma a teoria e a prática pedagógica estão interligadas e são elas que conduzem o ensino. Quando mantemos a relação entre teoria e prática, esse processo se torna amplamente harmônico e complementar. Mesmo sendo momentos naturalmente diferentes, quando se trata da realidade vivenciada na sala de aula, se complementam e fazem o saber pedagógico ganhar sentido e significado com objetivo de criar e recriar novos métodos de ensino e metodologias atrativas e lúdicas. Com isso, o trabalho pedagógico torna-se prazeroso. Tal relação não só favorece o(a) docente, como também beneficia a todos e todas com mais conhecimento e predisposição para colocar em prática saberes adquiridos na formação docente.

Conforme mencionado anteriormente, ao longo das últimas décadas a temática da educação inclusiva tem aparecido em diferentes contextos e circunstâncias, e a instituição escolar tem sido convocada a dar algum tipo de resposta. O atual momento histórico exige uma participação efetiva da escola e de seus profissionais nesse processo inclusivo e o(a) professor(a) é a peça fundamental deste processo, visto que lida em sala de aula com este desafio eminente.

Nóvoa e Finger (1988) e Nóvoa (2002) têm defendido uma formação continuada de professores(as) que contemple a práxis reflexiva em que a prática é definida como o lugar de produção da consciência crítica e da ação qualificada, não havendo separação hierárquica entre o que se pensa e o que se faz.

A formação, numa perspectiva crítico-reflexiva, deve fornecer a professores e professoras os meios de um pensamento autônomo. Estar em formação implica em um investimento pessoal, trabalho livre e criativo sobre os percursos e os próprios projetos com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 2002).

A formação se constrói com base no significado dos movimentos dos(as) docentes(as) e, no sentido que o profissional confere ao seu trabalho definir o que se quer, o que não se quer e o que se pode como professor(a). Veiga (2006), a partir da reflexão sobre a docência e seus desdobramentos na formação, na identidade e na inovação didática, afirma que a formação, por estar vinculada à história de vida dos sujeitos, está em permanente processo de construção e de transformação, portanto, jamais estará pronta, concluída. Sendo assim, a docência não se constrói pelo acúmulo de cursos, de técnicas ou de conhecimentos, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Na perspectiva da educação inclusiva, compartilha-se das ideias de Jesus (2006b, p. 206) quando esta afirma que “precisamos pensar com o outro, precisamos de um constante e

longo processo de reflexão-ação-crítica dos(as) profissionais que fazem o ato educativo acontecer”. A autora afirma que é preciso pensar na formação continuada, caso se queiram mudanças significativas nas práticas de ensino.

Na Política Nacional de Educação Especial (PNEE) (2008), observa-se uma lacuna importante no que diz respeito à formação docente. O documento afirma que “para atuar na Educação Especial, o(a) professor(a) deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”.

A atual inconsistência sobre a formação reflete a fragilidade do tema, já que as diretrizes são bastante genéricas e parecem não revelar preocupação quanto às bases epistemológicas e filosóficas que justificam a ação docente e o próprio processo educativo do sujeito com deficiências, nos diferentes espaços da escola. Porém, apesar dos documentos não trazerem consistência na temática, podemos afirmar que a formação continuada é essencial, pois oferece compreensão da prática pedagógica de maneira inclusiva, onde as dificuldades, as singularidades, as limitações específicas de cada aluno, passam a ser compreendidas de forma mais humana.

Ainda, o PNEE afirma que a formação é um recurso no qual os educadores devem apropriar-se para fazer a diferença com vistas à melhoria de seus procedimentos e métodos educativos, onde aos poucos pode-se desenvolver as habilidades cognitivas, motoras e reflexiva dos(as) educandos(as) com limitações. Nesta perspectiva, Bueno (2010, p. 58) afirma:

Há que se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquira conhecimentos e desenvolva práticas específicas necessárias para a absorção do conhecimento (Bueno, 2010, p. 58).

Dessa forma, precisamos entender que os processos formativos devem ser contínuos, pautados em conhecimentos teóricos práticos e vivenciados através de metodologias diversificadas que possibilitem ao(a) professor(a) e ao(a) aluno(a) serem os protagonistas de suas histórias através de suas vivências pedagógicas. Os autores Gomes e Bazon (2013) afirmam que a escola é co-formadora, no sentido de vivências de espaços formativos permanentes para o coletivo escolar, com reflexões diversas sobre sua prática, com ações inclusivas de modo que os atores escolares possam expor suas dúvidas, medos e insegurança e que possam trocar experiências e estudar teorias e práticas para a promoção de ações educativas qualificadas.

Ao analisar a afirmativa de Covre et al. (2019, p. 4), “é de fundamental importância destacarmos as necessidades que possuem os cursos de formação (inicial e/ou continuada) de

professores(as) em ofertar disciplinas comprometidas com a prática pedagógica inclusiva”, o autor relata que, futuramente, esses profissionais se sintam mais seguros e capacitados para atender a heterogeneidade e a complexidade que envolvem os contextos escolares.

Portanto, é relevante afirmar também que as formações continuadas possibilitam aos participantes a oportunidade de refletirem a respeito de suas percepções acerca das deficiências, pois são elas que, segundo Souza e Boato (2009, p. 11), acabam por influenciar no desejo, ou não, em se realizar as devidas adaptações metodológicas.

No que diz respeito à formação de professores(as), dois elementos emergem de forma recorrente, sendo eles: os saberes profissionais de cada professor(a) e a dicotomia teoria e prática. Ao relacionar os saberes dos docentes, comungo com Tardif (2008, p. 287) quando enfatiza que “as fontes da formação profissional dos(as) professores(as) não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente”.

Embasado nos estudos sobre os saberes docentes, concordamos com Tardif (2008) ao chamar atenção para o fato de que as fontes do saber vão além da formação realizada no âmbito dos cursos de ensino superior, sendo atravessadas por dimensões pessoais, sociais e profissionais que, articuladas, compõem seu campo de saber profissional.

Freitas (2012) destaca o financiamento público como elemento basilar para se pensar em uma educação e formação de qualidade. A autora defende a necessidade de um pacto federativo para que estados e municípios vivenciem a formação de seus profissionais da educação, mesmo com a ausência de planos de carreira adequados, sendo um dos principais empecilhos para valorização docente. Embora concordemos com a autora quanto à importância do pacto federativo, é de fato emergente investir na formação continuada articulada em nível de currículo e que possa orientar os processos de formação não tratando diversidade e deficiência como sinônimas, mas células capazes de realizar o possível.

A educação de qualidade que tanto almejamos, não só para determinados(as) alunos(as), mas para todo e qualquer aluno(a) por meio de metodologias diferenciadas e aspectos que fomentam o conhecimento de forma humanizada, baseia-se nos pilares da educação definidos pela UNESCO, ou seja, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Tais pilares visam a educação ao longo da vida, desenvolvendo o indivíduo mesmo com suas peculiaridades, integralmente para lidar com os desafios da atualidade, promovendo o autoconhecimento, a aplicação prática, a colaboração, o respeito às diferenças de cada pessoa.

3.5 O Ensino Colaborativo na Escola Inclusiva

As escolas na atualidade vem enfrentando o desafio de transformar as práticas pedagógicas vivenciadas pelos professores e professoras no ensino inclusivo. Este paradigma de “escola para todos” emerge neste cenário em que as especificidades dos alunos e alunas ganham relevância e destaque não só nas políticas públicas, mas vão de encontro com as transformações sociais. Ropoli (2010) afirma que:

Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que a escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas compatíveis com a inclusão. (Ropoli, 2010, p. 9)

No cenário em que vivemos, a prática da educação inclusiva nas escolas exige um comprometimento de todos os envolvidos e ganha relevância a colaboração entre todos os profissionais atuantes nesta comunidade. Parte daí um novo conceito para nortear as ações e demandas nas instituições escolares: o ensino colaborativo.

Capellini e Rodrigues (2009) afirmam que “dentre as diversas estratégias existentes para remover as barreiras da aprendizagem na escola, a colaboração entre os(as) professores(as) da educação especial e educadores(as) comuns tem sido uma das ações mais significativas para a inclusão escolar”. Trata-se de um modelo em que o(a) professor(a) de AEE e o(a) professor(a) da sala regular dividem as responsabilidades no processo de aprendizagem dos(as) alunos(as) especiais. Essa parceria também pode ser denominada de co-ensino. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), afirmam:

O ensino colaborativo ou co-ensino, é um modelo em que o professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Ele surgiu para responder às demandas das práticas de inclusão escolar com estudantes público-alvo da educação especial. (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 85)

Passos (2022) elenca em seu estudo que, no Brasil, as análises e pesquisas com a temática do co-ensino partem das discussões das literaturas internacionais, em especial, a norte americana. A autora afirma ainda que as experiências no ensino colaborativo começaram a ser publicadas em pesquisas brasileiras a partir do século XX. Para Rabelo (2012), o ensino colaborativo é mais uma filosofia de trabalho do que uma metodologia de ensino, na qual a parceria entre professores e professoras pode contribuir com o aprendizado e desenvolvimento dos(as) estudantes.

Viralonga e Mendes (2014) destacam que “a política da formação continuada deve estar em consonância entre os especialistas e professores(as) das salas regulares, visto que os últimos não saem da graduação com uma formação específica para a educação especial”. Os autores relatam ainda que a questão da obrigatoriedade da matrícula e o enfraquecimento da prática pedagógica contribui para o enfraquecimento das políticas da inclusão.

O discurso de obrigatoriedade da matrícula e o enfraquecimento da prática pedagógica desse professor que não encontra espaços efetivos de troca e de formação faz com que a política real da inclusão se torne cada vez mais distante e mais utópica nas escolas públicas do País (Vilaronga; Mendes, 2014, p. 141).

Esta visão apresentada pelos autores reflete, de certa forma, o abismo entre o chamada universalização do acesso à escola (isto é, a matrícula obrigatória) e a não efetivação das políticas de inclusão escolar (isto é, falta de espaços efetivos de trocas e de formação). Quando a política foca apenas nos números e não dá suporte de formação e/ou espaços de colaboração, o(a) docente fica sobrecarregado por sentir que a responsabilidade pelo sucesso do(a) aluno(a) com deficiência é exclusivamente sua e não do sistema. A inclusão neste contexto passa a ser vista como um fardo burocrático e não com um direito fundamental dos alunos. A existência do ensino colaborativo, segundo Braun e Marin (2013), está presente no cotidiano escolar quando:

[...] o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem (Braun; Marin, 2013, p. 54).

Os autores apresentam neste trecho a essência do trabalho colaborativo (ou co-ensino). A inclusão escolar não é responsabilidade de um(a) docente, mas sim, o resultado de uma junção de saberes diferentes. Podemos dizer então que a inclusão escolar precisa do envolvimento de todos que fazem parte dela.

Esta questão é extremamente necessária, visto que a inclusão não é apenas um fato isolado, mas sim, um conjunto de articulações dentro e fora da rede escolar com um “processo sistemático” que perpassa pela família, equipe gestora, funcionários(as) e comunidade escolar. Cada um deve contribuir dentro desse ecossistema para a efetivação da inclusão escolar no cotidiano.

A respeito do ensino colaborativo, o Decreto nº 12.686/2025 e sua atualização através do Decreto nº 12.773/2025 coloca como eixo central a prática pedagógica. Segundo o Decreto, o ensino colaborativo (ou co-ensino) é a parceria direta entre o(a) professor(a) da sala comum

e o(a) professor(a) da educação especial. As diretrizes elencam a responsabilidade compartilhada em que docentes (isto é, sala comum e sala de AEE) planejem as atividades e avaliem os(as) alunos(as) de modo a garantir que as adaptações curriculares aconteçam no ambiente escolar. O Decreto também torna obrigatório o estudo de caso, citado no Art. 11, § 1º:

“I – Identificação inicial das demandas individuais e barreiras;
II – análise das barreiras e do contexto escolar;
III – Identificação das potencialidades e das demandas de apoio ao estudante e
IV – Definição de estratégias e recursos de acessibilidade para eliminação de barreiras. (Brasil, 2025, p.3).

Podemos dizer então que a obrigatoriedade do estudo de caso representa um avanço nas políticas de educação na perspectiva inclusiva. Essa metodologia de planejamento assegura que as intervenções pedagógicas não se limitem ao diagnóstico clínico, mas na análise das barreiras encontradas neste estudo de caso (isto é, curriculares, atitudinais ou físicas) presentes no contexto escolar. O estudo de caso torna-se, portanto, a ferramenta técnica indispensável para a elaboração de um atendimento personalizado que reconhece o(a) aluno(a) como sujeito em suas especificidades, trazendo uma maior autonomia e desenvolvimento deste no ensino regular.

No Art. 11, § 2º, o resultado do estudo de caso fundamentará o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Especializado (PEI), ou seja, este processo exige colaboração estreita entre docentes e deve ser elaborado respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem. Na atualização do Decreto nº 12.773/2025 e do Art. 12. § 2º, PAEE e PEI têm a finalidade de orientar:

I – o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula comum;
II – O trabalho desenvolvido no âmbito do AEE;
III – As atividades colaborativas no estabelecimento de ensino; e
IV – As ações de articulação intersetorial. (Brasil, 2025, p. 2)

Vislumbra-se então a figura do trabalho colaborativo como ferramenta indispensável ao exercício da vivência da inclusão escolar. Partindo deste novo contexto, podemos afirmar que a transição para uma escola verdadeiramente inclusiva ultrapassa todos os limites da obrigatoriedade de matrículas, conforme discutido anteriormente. O ensino colaborativo emerge como um elo necessário de união entre teoria e prática pedagógica. O Decreto nº12.733/2025 vem pra consolidar essa perspectiva ao retirar o peso da exclusividade do(a) professor(a) de sala regular e estabelecer o co-ensino como estratégia de Estado.

A questão da obrigatoriedade do estudo de caso e a articulação entre o PAEE e o PEI, garantem que o foco seja retirado do diagnóstico clínico e se pense em conjunto sobre a eliminação das barreiras na aprendizagem. A inclusão deixa, de certa forma, de ser um fator

burocrático e passa a ser compreendida como um processo de interação, eclodindo no campo educacional a criação de espaços reais de redes de ensino por meio de formação e planejamento compartilhado.

4 METODOLOGIA

Nesta unidade, apresentaremos o percurso metodológico utilizado para elaboração da referida investigação, bem como, a caracterização, os instrumentos utilizados, as características dos(as) participantes e o percurso da pesquisa. Além disso, as ferramentas e os procedimentos de coleta de dados definidos pelos pesquisadores e a proposta do Recurso Educacional (RE).

Esse percurso metodológico levou em consideração os direcionamentos já realizados em pesquisas na área de educação e, também, pelo anseio de tornar uma compreensão viável entre a formação continuada e a educação especial. Sponchiado e Wolff Paim (2023) elencam que a formação de professores(as) pode ser vista como pilar fundamental para a efetivação da inclusão, pois nela tem-se espaço para abordar conhecimentos e habilidades por meio das políticas envolvidas no processo.

Esta pesquisa é do tipo quali-qualitativa por possibilitar maior aproximação do objeto de estudo, bem como, por viabilizar um caminho mais acessível para se chegar as respostas das inquietações expostas. “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes” [...] (Minayo, 1994, p. 21-22). Esta abordagem permite que o pesquisador realize uma melhor apuração dos dados encontrados de modo a garantir uma maior confiança.

É bom frisar que a combinação qualitativa e quantitativa permite uma maior abrangência na descrição, explanação e compreensão do objeto a ser investigado. A investigação quantitativa, segundo Gil (2006) e Michel (2005), foca na contagem, porcentagem, médias e é usada para a generalização e precisão dos resultados.

A pesquisa também caracteriza-se como bibliográfica por ser desenvolvida a partir de livros, artigos científicos e periódicos disponibilizados em site como Scielo e Periódicos CAPES. As buscas utilizaram os seguintes descritores: “formação continuada”; “ações pedagógica inclusiva”; “Educação Especial”; “Metodologias”; “Perspectiva inclusiva”; “Trabalho colaborativo” e “Inclusão escolar”.

Como parte integrante da pesquisa teórica, foram utilizados como base legal da educação inclusiva os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 4.024/1961, nº 5.692/1971 e nº 9.394/1996; os relatórios de Warnock (1977/1978); a Lei nº 7.853/1989; o Plano de Ação Conjunta para Integração da Pessoa com Deficiência (1989); a Constituição Federal do Brasil (1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990); a Declaração de Salamanca (1994); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva

da Educação Inclusiva (2008); a Lei Brasileira de Inclusão (2015); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) (2019). Além disso, foram utilizados os Decretos nº 12.686/2025 e 12.773/2025. A partir deste levantamento bibliográfico inicial, foi possível constituir o referencial teórico de maneira cronológica.

Por fim, do ponto de vista de natureza, a pesquisa caracteriza-se como básica. Esse estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) por meio da Plataforma Brasil com a finalidade de atender as determinações previstas nas Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) bem como a Lei nº 14.874 (Brasil, 2012; 2016). A presente pesquisa foi aprovada através do Parecer Consubstanciado (apêndice D) de nº 7.489.611 de 6 de abril de 2025. As informações da pesquisa são sigilosas e foram utilizadas apenas para fins acadêmicos e científicos na intenção de colaborar com a melhoria na prática de professores na área de educação especial e inclusiva.

4.1 Instrumentos utilizados na pesquisa

O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário auto aplicável (Vieira 2009), (apêndice A) com perguntas semiestruturadas e com o objetivo de obter informações diversificadas que incluem a formação inicial, formação continuada e posicionamento sobre educação especial e inclusiva e o ensino colaborativo. Este foi entregue aos participantes e solicitado a ser devolvido até a data determinada.

O questionário buscou investigar os aspectos de caracterização dos envolvidos, os aspectos formativos e o conhecimento teórico, metodológico e prático sobre formação continuada na perspectiva inclusiva. O instrumento foi dividido em três partes: Parte A - Caracterização do(a) Participante; Parte B – Formação Continuada e Parte C – Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

A partir das respostas obtidas com os(as) participantes da pesquisa, os dados foram organizados e analisados à luz dos referenciais teóricos sobre a temática encontrados nas bases de dados. Magalhães e Lima (2004, p. 88) elencam que “a partir desses questionamentos é possível traçar um perfil dos entrevistados de modo a obter elementos sobre sua vida profissional e suas percepções sobre sua prática pedagógica”.

4.2 Participantes da pesquisa e percurso

Ao todo participaram desta pesquisa 16 (dezesesseis) professores(as) distribuídos(as) em 8 (oito) escolas que fazem parte da mesma estrutura administrativa do município de Itapipoca, no Ceará:

- Escola de Educação Básica Jerônimo de Freitas Guimarães
- Escola de Educação Básica José Edilson de Sousa
- Escola de Educação Básica José Francisco Soares
- Escola de Educação Básica Maria Mesquita Rodrigues
- Escola de Educação Básica Menino Deus
- Escola de Educação Básica José Gonçalves da Silva
- Escola de Educação Básica João Gonçalves Viana
- Escola de Educação Básica Francisco Joaquim de Sousa Filho

Todas as escolas ficam localizadas no distrito de Arapari, região serrana do município de Itapipoca-CE, com características distintas e peculiares. Essas escolas são conhecidas e denominadas G8 (i.e., grupo de oito escolas) que desenvolvem ações em conjunto na educação contextualizada. A educação contextualizada é uma abordagem de cunho pedagógico que utiliza as vivências, cultura e realidade local como base para o ensino tornando o conhecimento e o aprendizado mais significativos por conectá-los ao cotidiano, ou seja, não é apenas uma metodologia, mas sim, uma concepção política que valoriza todos os saberes locais.

Para Pelizzari *et al*, (2002), a aprendizagem torna-se significativa quando o conteúdo interage com o que o aluno já conhece em sua vivência. No contexto regional, a educação contextualizada é uma estratégia de valorização da cultura e potencialidades regionais como a convivência com o semiárido em contrapartida ao combate à seca (Resab, 2005).

Destacamos que o estudo direcionado a esta região se deu por conta de o pesquisador estar lotado em uma destas unidades, bem como, já ter realizado algumas atividades de formação continuada em algumas destas escolas. O primeiro passo para a realização desta pesquisa foi solicitar autorização junto a Secretaria Municipal de Educação de Itapipoca por meio de uma carta de apresentação e ofício (Apêndice B). De posse da autorização de entrada em campo foi possível seguir adiante.

O segundo passo foi o agendamento de reuniões com os(as) professores(as) nas oito escolas para apresentar o projeto e explicitar os objetivos da pesquisa. As reuniões foram realizadas entre os meses de outubro e novembro de 2025. Durante as reuniões foi solicitado gentilmente a participação voluntária de dois professores por escola, não especificando gênero,

idade ou vínculos destes, para responderem ao instrumento da pesquisa (questionário), respeitando os princípios éticos e democráticos para se delinear a investigação. Os(as) professores(as) que aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), receberam o questionário e foi determinado um período para entrega dos mesmos.

É bom enfatizar que a composição para a amostra, delimitada por unidade escolar, fundamenta-se na lógica da representatividade qualitativa, onde a profundidade do fenômeno sobrepõe-se à extensão numérica. De acordo com Denzin e Lincon (2018), o pesquisador qualitativo busca situa-se no mundo do outro, e a escolha de múltiplos informantes em diferentes cenários (as oito escolas) permite uma triangulação de dados que fortalece a validade da presente investigação.

Portanto, a estratégia de solicitar dois participantes por escola, justifica-se pela necessidade de captar a subjetividade e a diversidade de vozes dentro de um mesmo território compartilhado. Como argumenta Creswell (2011), em seus estudos que envolvem múltiplas unidades de análise, a seleção de um número restrito de participantes por local é uma prática que assegura a viabilidade mais detalhada, sem comprometer a riqueza das descrições densas necessárias para compreensão dos estudos aqui elencados.

Neste sentido, a amostragem total de 16 professores(as) permite alcançar o que Flick (2019) denomina como “amostragem intencional por critério pré-definidos”, neste caso, quais sejam: ser professor(a), estar lotado(a) em uma das unidades escolares e estar em efetivo exercício na docência em sala de aula comum ou sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e/ou ser gestor(a), onde os participantes estão inseridos diretamente na realidade investigada.

No contexto aqui apresentado, essa configuração amostral é suficiente para identificar padrões de prática e pensamentos que caracterizam a rede de ensino, garantindo que as especificidades de cada escola sejam ouvidas, ao mesmo tempo que mantém o foco na coesão pedagógica de todas as escolas do distrito de Arapari. Vale destacar que a amostragem foi entendida como um melhor caminho visto que o universo da pesquisa envolvendo os(as) docentes que se enquadravam nos pré-requisitos se deu um universo muito grande de indivíduos.

É importante salientar que a utilização do questionário (semiaberto) possui características quantitativas e qualitativas. Para Goldenberg (2004, p. 62) o questionário semiaberto proporciona diferentes maneiras de analisar dados (quanti-qualitativamente), que permite verificar uma ideia ampla e complexa em um problema. No entanto, em se tratando de

termos práticos, realizamos em nossa pesquisa a análise qualitativa sem desvalorizar os dados quantitativos coletados por perceber que a maior parte dos nossos questionamentos foram respondidos por meio destes dados.

Para uma melhor compreensão das informações coletadas nesta pesquisa, os dados foram sistematizados por meio da técnica de Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011), conforme elencado:

A AC corresponde a um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam alcançar por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos dados obtidos (conteúdo das mensagens) indicadores (quantitativos, ou não) que possibilitem a inferência de conhecimentos relacionados às situações de produção/recepção (variáveis inferidas) em relação a essas mensagens, possibilitando dar mais sentido aos discursos. (Bardin, 2011, p. 48).

Considerando que o processo analítico requer organicidade e rigor na sua execução, essa fase metodológica foi estruturada em diferentes etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2016).

A Análise de Conteúdo pode ser compreendida, portanto, como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis e, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (isto é, conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 2016, p. 15) cujo objetivo é explorar os sentidos e significados atribuídos pelos participantes de estudos qualitativos, e também quantitativos, a respeito de um tema, problema e/ou fenômeno a partir da sistematização dos estudos.

A AC também explicita dados quantitativos por meio de cálculos em porcentagem (%) de respostas recebidas por meio das questões fechadas referentes ao perfil demográfico (isto é, vínculo profissional, gênero, idade dos participantes, tempo de magistério, modalidade em que atuam, formação acadêmica), formação continuada (isto é, cursos de formação continuada, participação, aproveitamento, contribuição e necessidades) e visão sobre educação especial inclusiva (isto é, perspectivas, conhecimento metodológico, salas de AEE, trabalho colaborativo, cooperação, parcerias).

Deste modo, a pesquisa realizada revelou o perfil demográfico dos(as) professores(as) que atuam na região, a formação continuada e sua contribuição para diminuição da exclusão escolar, identificou as práticas de formação existentes, bem como, evidenciou as necessidades formativas necessárias ao bom desenvolvimento de ações inclusiva nas escolas e visão destes(as) profissionais sobre educação especial inclusiva. Apresentou ainda, estratégias pedagógicas, como o trabalho colaborativo, como um dos caminhos favoráveis para a potencialização das práticas inclusivas. A partir dos resultados obtidos nessa pesquisa, foi possível a elaboração de um Recurso Educacional.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos neste capítulo os resultados obtidos na coleta de dados com os(as) participantes da pesquisa. Ao longo dessa seção apresentaremos as concepções que norteiam a educação especial inclusiva e as necessidades de formação continuada na perspectiva inclusiva destes(as) profissionais. Os aspectos comuns e específicos evidenciados pelos(as) participantes foram analisados por meio de um processo com que envolve comparação, diferenciação, associação e definição (Pinheiro, 2020, p. 139). Os dados coletados por meio do questionário foram divididos em blocos nos seguintes subcapítulos:

Bloco A – Caracterização do(a) participante: vínculo profissional, gênero, idade, tempo de magistério, modalidade em que atua e formação acadêmica.

Bloco B – Formação continuada: informações sobre a oferta de formação continuada pela rede, participação do(a) entrevistado(a) nas formações, aspectos relevantes destas formações, contribuição ou não para o conhecimento teórico e prático, potencialidades e fragilidades dos cursos, temáticas e necessidades ao trabalhar com alunos em especiais.

Bloco C – Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: crenças sobre a inclusão, auto competência para trabalhar com a inclusão, conhecimento sobre a metodologia do ensino colaborativo, existência de salas de Recurso Multifuncional (SRM), cooperação e trabalho colaborativo entre os(as) professores(as) de ensino regular e professor(a) de Atendimento Educacional Especializado (AEE), fatores a serem levados em conta para uma parceria colaborativa e possíveis apontamentos não abordados no questionário.

Os resultados colhidos por meio dos relatos dos(as) participantes aqui apresentados são de extrema relevância para o cenário atual no que se refere a formação de professores(as) e o processo de inclusão existente nas unidades de ensino pesquisadas.

5.1 Bloco A- Caracterização do(a) participante

Este bloco tem como objetivo apresentar uma caracterização dos(as) participantes da pesquisa e das escolas participantes. No que se refere a identidade dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, optou-se por identificá-los apenas pela sigla “Part” as quais foram identificados por escola e receberam o código Part1 sequencialmente até o Part16 e distribuídos da seguinte forma, conforme a Tabela 1 abaixo.

TABELA 1 - Escolas e quantitativo de professores(as) participantes.

Ordem	Escolas	Professores participantes	Amostra	%
1º	E.E.B. Jerônimo de Freitas Guimarães	2	Part1, Part2	12,5%
2º	E.E.B. José Edilson de Sousa	2	Part3, Part4	12,5%
3º	E.E.B. José Francisco Soares	2	Part5, Part6	12,5%
4º	E.E.B. Maria Mesquita Rodrigues	2	Part7, Part8	12,5%
5º	E.E.B. Menino Deus	2	Part9, Part10	12,5%
6º	E.E.B. José Gonçalves da Silva	2	Part11, Part12	12,5%
7º	E.E.B. João Gonçalves Viana	2	Part13, Part14	12,5%
8º	E.E.B. Francisco Joaquim de Sousa Filho	2	Part15, Part16	12,5%
Total de participantes		16		100%

Fonte: O Autor (2026)

Na sequência, as questões desse bloco inicial do questionário abordaram informações como o vínculo profissional, gênero e idade. Para uma melhor visualização, apresentamos os dados obtidos na Tabela 2 abaixo.

TABELA 2 – Vínculo profissional, gênero e idade.

Vínculo Profissional			T	Gênero		T	Idade				T
	Efetivo	Contratado	%	M	F	%	20-30	30-40	41-50	51-60	%
Total	6	10	16	3	13	16	3	4	4	5	16
%	37,5	62,5	100	18,8	81,2	100	18,8	25	25	31,2	100

Fonte: O Autor (2026)

Em relação ao vínculo profissional, 6 participantes (37,5%) são professores(as) efetivos(as) enquanto 10 participantes (62,5%) são professores(as) com contrato temporário. A legislação brasileira define o(a) professor(a) efetivo como aquele(a) servidor(a) público(a) que ingressa na carreira do magistério por meio de concurso público e provas de títulos (CF 1988 e LDB nº 9.394/1996). O(a) professor(a) contratado(a) temporariamente, segundo a legislação, por conta da necessidade de suprir demandas excepcionais, ou seja, é uma exceção à regra do concurso público (art. 37, IX da CF 1988). É importante afirmar que essa incidência de professores(as) contratados(as) se dá a nível nacional.

Dados do Censo da Educação Básica apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em abril de 2025, revela que a contratação dos(as) professores(as) temporários(as) se tornou regra, e não exceção, nas redes estaduais e municipais de educação e superou a contratação de concursados(as) de educação básica no Brasil pela terceira vez consecutiva. O instituto afirma que há uma tendência de aumento visto

que estes profissionais não tem direito aos benefícios dos efetivos, trabalham de forma precária e não tem direito a ascensão na carreira.

Sabemos que a rotina dos professores(as) contratados(as) temporariamente, geram uma rotatividade excessiva dificultando o vínculo entre professores(as) e alunos(as). Na educação especial inclusiva essa questão acaba se tornando um obstáculo uma vez que a afetividade se faz necessária para um aprendizado eficaz. Outro fator considerado relevante é que as escolas precisam investir em cursos de formação continuada e, por conta desta rotatividade de professores(as), acabam dificultando uma sequência capaz de superar as possíveis demandas em suas respectivas formações.

Em relação ao gênero dos(as) participantes da pesquisa, 13 (81,2%) são do sexo feminino e 3 (18,8%) são do sexo masculino. Essa incidência vai ao encontro dos dados elencados no Censo Escolar de 2025, referentes ao ano letivo de 2024, que indicam que 79% da docência na educação básica no Brasil é composta por mulheres. No que se refere a idade dos(as) entrevistados(as), 3 participantes (18,8%) estão entre 20 e 30 anos, 4 participantes (25%) estão entre 31 e 40 anos, 4 participantes (25%) entre 41 e 50 anos e 5 participantes (31,2%) com idade entre 51 e 60 anos. Se levarmos em consideração a faixa etária 3 e 4 (isto é, de 41 a 50 e de 51 a 60 anos), temos uma incidência de uma maior idade, chegando em 56,2% de docentes e sinalizando uma maior experiência de vida.

A Tabela 3 apresenta, em porcentagem, o tempo de magistério, a modalidade que atua, a formação acadêmica, o curso de formação continuada e a carga horária dos cursos.

TABELA 3 – Tempo de magistério, modalidade em que atua e formação acadêmica.

Tempo de magistério (em anos)			Modalidade em que atua			Formação acadêmica		
Anos	T	%	Modalidade	T	%			%
01 a 05	6	37,5	Ed. Infantil	3	18,75	Graduação	06	37,5
06 a 10	1	6,25	Anos iniciais	5	31,25	Especialização	10	62,5
11 a 15	6	37,5	Anos finais	5	31,25	Total	16	100
16 a 20	1	6,25	AEE	1	6,25			
21 a 25	2	12,5	Gestão	2	12,5			
Total	16	100	Total	16	100			

Fonte: O Autor (2026)

No que diz respeito ao tempo de atuação no magistério, 6 docentes (37,5%) afirmaram ter entre 1 e 5 anos de experiência, 1 docente (6,25%) entre 6 e 10 anos de atuação, 6 docentes (37,5%) entre 11 e 15 anos de atuação, 1 docente (12,5%) entre 16 e 20 anos e 2 docentes

(12,5%) entre 21 e 25 anos de atuação no magistério. O(a) docente, por ser um ser social, integra e interage junto a sociedade contribuindo para os modos de organização social. Seus saberes são alicerçados nos processos de interação a partir de seu cotidiano, no lazer, trabalho e reuniões (Silva, 2005). Assim Tardif (2007) afirma que:

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada atrás de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo saberes dele [...] a minha perspectiva procura, portanto situar o saber do professor na interface entre o indivíduo e o social, entre o ator e o sistema a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo. (Tardif, 2007, p. 16)

Deste modo, estudar é caracterizar o(a) professor(a) como experiente, pois este(a) representa o olhar social destes sujeitos visto que a vivência pedagógica se complementa com o contexto histórico do período em que entraram nesta carreira e a desenvolveram a partir do tempo do magistério. Tardif (2007) descreve quatro tipos de saberes docentes:

Os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares (descobertos e produzidos ao longo da história da humanidade); os saberes curriculares (expressos em programas escolares e apresentados pelas instituições educacionais que devem ser aprendidos pelos alunos e ensinado pelos professores) e os saberes experiências (definidos como sendo fruto das experiências docentes adquirida por meio das situações vividas em sala de aula, na relação com os pares no ambiente de trabalho, e na interação com no processo de ensino e aprendizagem. (Tardif, 2007, p. 36-40)

Portanto, o tempo de experiência em sala de aula, torna-se importante, visto que toda esta inter-relação contribui para um melhor desempenho pedagógico nas salas de aula.

Sobre qual modalidade ou onde atuam, 3 participantes (18,75%) relataram que atuam na educação infantil, 5 participantes (31,25%) atuam nos anos iniciais, 5 participantes (31,25%) atuam nos anos finais, 1 participante (6,25%) atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 2 participantes (12,5%) encontram-se atuando na gestão escolar. Este contexto demonstra um maior dinamismo na pesquisa, visto que analisaremos a visão de todos os atores que se encontram envolvidos no ambiente escolar. No quesito formação acadêmica, 6 participantes (37,5%) mencionaram que têm apenas graduação e 10 participantes (62,5%) responderam ter pós-graduação a nível de especialização, conforme Tabela 4 abaixo.

TABELA 4 – Especialização em educação especial inclusiva e curso de formação na área.

Especialização em Educação Especial Inclusiva			Curso de formação na área de educação especial inclusiva			Carga horaria (h/a)?		
							T	%
	T	%		T	%	Até 100h		
Sim	07	43,75%	Sim	11	68,75%	110 a 200h	06	54,5%

Não	09	56,25%	Não	05	31,25%	Acima de 200h	03	27,3%
Total	16	100%	Total	16	100%	Total	11	100%

Fonte: O Autor (2026)

No que se refere à especialização em educação especial inclusiva, 7 participantes (43,75%) afirmaram ser especialista na área enquanto 9 participantes (56,25%) responderam não ter especialização nesta área. Deste modo, verifica-se uma menor incidência de professores especialistas, revelando que estes profissionais ainda buscam um aprofundamento acadêmico na área.

Sobre a participação em curso de formação na área de educação especial, 11 participantes (68,75%) afirmaram que já participaram e 5 participantes (31,25%) revelaram que não participaram. Referente a carga horária destes cursos, 2 participantes (18,2%) revelaram que o curso tinha carga horária de até 100 horas, 6 participantes (54,5%) realizaram curso com carga horária de 110 a 200 horas e 3 participantes (27,3%) realizaram curso de formação de acima de 200 horas.

As políticas de formação continuada na perspectiva inclusiva vem crescendo ao longo dos anos graças aos esforços das instituições, bem como, a busca do(a) próprio(a) professor(a) em melhorar seus aspectos acadêmicos, pedagógicos e metodológicos junto aos alunos(as). Mantoan (2015) afirma que a inclusão escolar requer uma reorganização, tendo como ponto de partida a diversidade, visto que as relações estabelecidas no processo de inclusão podem favorecer a aprendizagem do aluno. Destaca ainda:

O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é uma das saídas para obter o sucesso almejado na formação emergencial para a inclusão [...] (Mantoan, 2015, p. 81).

A implementação da educação inclusiva nos espaços escolares perpassa pelos caminhos da formação continuada de professores(as) que precisam incorporar em suas metodologias, estratégias de ensino diferenciadas voltadas para uma diversidade de alunos(as) incluindo aqueles com deficiência. Esta ideia é enfatizada por Mantoan (2015, p. 81) “formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais”.

Ao concluir a análise deste tópico, verifica-se um grupo majoritário do sexo feminino (81,2%), com maturidade profissional expressiva, visto que mais da metade destes possuem mais de 40 anos de idade. A predominância feminina ratifica a face histórica de docência na educação brasileira, fenômeno que Carvalho (2018) analisa como “uma persistente divisão de

gênero no trabalho docente”. Para a autora, a concentração de mulheres ainda reflete a naturalização do magistério como uma extensão do papel feminino de cuidado, o que impacta diretamente na valorização e nas políticas de carreira da categoria.

Quanto à faixa etária elevada, os dados demonstram um acúmulo de saberes práticos. Segundo Tardif (2014), “os saberes da experiência são fundamentais para o desenvolvimento de ações cotidianas, pois são incorporados à prática docente a partir do confronto com o ambiente escolar e das relações estabelecidas com os pares e alunos”.

O perfil até aqui apresentado, revela, contudo uma contradição preocupante entre a qualificação acadêmica e a questão da instabilidade profissional. Se por um lado a maior parte dos entrevistados possuem especialização, o alto índice de contratos temporários (62,5%) evidencia o que Antunes (2018) conceitua como “precarização do trabalho docente, onde a flexibilização dos vínculos gera insegurança e perda de direitos”.

Essa rotatividade fragiliza a construção de lações pedagógicos e afetivos, visto que a educação inclusiva demanda continuidade e afetividade. Portanto, análise destes dados iniciais, demonstra que a qualidade do ensino depende não apenas de formação individual, mas sobretudo pelas condições estruturais e contratuais que permitem, ou não, a fixação dos docentes nos ambientes escolares.

5.2 Bloco B - Formação continuada, aspectos relevantes, contribuição para o conhecimento teórico e prático, potencialidades e fragilidades

Dando sequência a análise de dados, apresentamos a Tabela 5 com dados sobre a formação continuada informadas pelos(as) participantes da pesquisa.

TABELA 5 – Dados sobre formação continuada e participação em formação a respeito de inclusão dos(as) participantes da pesquisa.

A rede de ensino que você atua oferece curso de formação continuada na área de educação especial?			Você participou de alguma formação a respeito de inclusão de alunos, público da educação especial?		
Sim	11	68,75%	Sim	11	68,75%
Não	2	12,5%	Não	55	31,25%
Não sei	3	18,75%	Total	16	100%
Total	16	100%			

Fonte: O Autor (2026)

No que diz respeito aos cursos de formação continuada na área de educação especial inclusiva, 11 entrevistados(as) (68,75%) afirmaram a existência deles na rede de ensino, sendo que estes(as) participaram de formações a respeito de inclusão. Ainda, 2 participantes (12,5%) disseram não existir e 3 participantes (18,75%) responderam que não sabem. A respeito da não participação em alguma formação, 5 participantes (31,25%) responderam que não participaram.

Ao analisarmos o percentual de professores(as) que não sabem ou não realizaram formação sobre educação especial, podemos inferir que, em virtude da rotatividade destes(as) professores(as), ou seja, por serem contratados e por atuarem há pouco tempo na rede de ensino, estes(as) não tiveram a oportunidade de cursá-los. Em relação a quais cursos os(as) entrevistados(as) participaram na área de educação especial, o Quadro 1 apresenta as informações.

QUADRO 1 – Cursos que os(as) entrevistados(as) participaram na área de educação especial.

Participantes	Curso que participou
Part1	Educação Especial Inclusiva
Part3	Educação Especial Inclusiva
Part4	Formação com a professora do AEE, sobre os tipos de deficiência
Part6	Ensino de Libras
Part8	Educação Especial Inclusiva
Part10	Educação Especial Inclusiva
Part11	Autismo, TDAH, Deficiência Intelectual, adequações curriculares, PEI e estratégias de intervenções.
Part12	Educação Especial Inclusiva
Part13	Educação Especial Inclusiva
Part15	Educação Especial Inclusiva
Part16	Educação Especial Inclusiva

Fonte: O Autor (2026)

Nota-se uma maior incidência de participação no curso de Educação Especial Inclusiva, com 8 participantes (72,7%) tendo relatado essa formação. Esse dado revela que a rede de ensino do município oferta formações na área de educação especial, ainda que nem todos(as) os(as) professores(as) não tenha participado. Pelosi (2008) afirma que “uma escola inclusiva necessita criar rede de apoio composta de pessoas que se reúnam para debater, resolver problemas, trocar ideias, métodos e técnicas”. Assim, os(as) profissionais da educação precisam de políticas públicas que viabilize o aperfeiçoamento e a qualificação profissional.

Outro ponto que merece destaque é o quantitativo de curso realizado pelo(a) Part11, profissional que atua no AEE. Este(a) profissional precisa estar em constante formação visto

que esta base precisa ser continuamente transformada, tornando-o reflexivo(a) e capaz de superar as dificuldades encontradas com alunos(as) de maneira inclusiva.

No que diz respeito ao conhecimento destas formações sobre a educação especial, 5 docentes (45,4%) afirmaram que tiveram um ótimo aproveitamento, 4 docentes (36,4%) um bom aproveitamento, 1 docente (9,1%) teve aproveitamento razoável e 1 docente (9,1%) obteve pouco aproveitamento. A respeito da contribuição dos cursos para o conhecimento teórico/prático em sala de aula, as respostas estão descritas no Quadro 2.

QUADRO 2 - Transcrição das respostas sobre a contribuição para o conhecimento teórico/prático para a sala de aula dos participantes da pesquisa.

Amostra	Respostas da questão 14 do questionário
Part1	Conhecimento de conceitos, os tipos de necessidades especiais e suas definições, o funcionamento da sala de AEE.
Part3	Contribuiu para o conhecimento de algumas deficiências e de como saber identificar algumas características nos alunos, e também, de como traçar metodologias significativas.
Part4	Aprender como trabalhar com diversos alunos de acordo com suas deficiências. Adequar as aulas e adaptar as atividades de forma a saber como lidar com os alunos.
Part6	O aprimoramento da prática pedagógica a partir dos conhecimentos adquirido nas trocas de experiências.
Part8	Ampliou mais minha concepção sobre o tema de forma positiva, no acolhimento, acompanhamento e no suporte a estes alunos.
Part10	Melhoria direta na qualidade de ensino e na participação dos alunos. A tomada de decisão baseada em evidências.
Part11	Contribuiu para o conhecimento teórico-prático ao ampliar meus estudos, fortalecer minhas práticas pedagógicas e oferecer novas estratégias inclusivas.
Part12	Trouxe um melhor desempenho em minhas ações pedagógicas em sala de aula.
Part13	Importante para o conhecimento a respeito de todo o processo de aprendizado, seja teórica ou prática como educador.
Part15	Pensar em novas metodologias, recursos didáticos e propostas de atividades que inclui a todos os alunos.
Part16	Aumento de conhecimento teórico a respeito da educação de alunos especiais.

Fonte: O Autor (2026)

Diante dos dados descritos no Quadro 2, apresentamos abaixo, na Tabela 6, através da técnica de Análise de Conteúdo (AC), a transcrição do saber teórico/prático em sala de aula.

TABELA 6 – Análise de Conteúdo (AC). Transcrição do saber teórico/prático em sala de aula.

Codificação da mensagem (palavra-chave)	Participantes	Definição analítica	%
Acolhimento e atitude	Part8 Part10	Mudança de percepção subjetiva, ética e na qualidade das interações.	18,2
Adaptação e diferenciação	Part4 Part15	Criação de metodologias, recursos e atividades adaptadas para a diversidade.	18,2
Aperfeiçoamento técnico	Part1 Part3 Part16	Domínio de conceitos, nomenclatura e características das deficiências.	27,3
Prática pedagógica	Part6 Part11 Part12 Part13	Aliança entre o saber teórico e a ação educativa (relação teoria e prática).	36,3
Total	11	11	100%

Fonte: O Autor (2026)

A análise das respostas dos participantes revelam que a efetivação da educação inclusiva transcende a mera teoria, exigindo um reestruturação da cultura escolar e da identidade docente. Os dados a seguir destacam como a articulação entre o saber acadêmico e o cotidiano da sala de aula é fundamental para o rompimento de barreiras pedagógicas e sobretudo atitudinais. A partir das percepções coletadas, estruturamos a discussão em três eixos centrais que demonstram o movimento de resignificação do fazer pedagógico em prol da equidade.

A reinvenção da escola e a prática reflexiva.

As respostas dos Part6, Part11 e Part3 elencam o “aprimoramento da prática” e o “fortalecimento pedagógico”. A formação de professores(as) na perspectiva inclusiva exige uma articulação indissociável entre teoria e prática. A prática concretiza os conceitos teóricos enquanto a teoria auxilia na identificação das dificuldades de aprendizagem dos(as) alunos(as). Moretti e Moura (2010) afirmam que a prática pedagógica é compreendida como um fenômeno social e inserido em um contexto de significações. Portanto, a formação continuada deve superar a dicotomia entre teoria e prática para que, de fato, possa ser concretizada em ações assertivas junto aos alunos. Ao mencionarem a “tomada de decisão baseada em evidências” e o “funcionamento do AEE”, os participantes Part10 e Part1 estão integrando o suporte

especializado para a sala de aula regular e caminhando em direção ao que Mantoan (2015) chama de “escola comum para todos” em que o ensino é diferenciado para cada aluno(a), sem exclusão.

O protagonismo e o acolhimento inclusivo.

A descrição do(a) Part8 à respeito do “acolhimento e suporte” descreve uma dimensão atitudinal da inclusão escolar. A teoria só se torna prática quando há mudanças de paradigmas. O conhecimento teórico relatado pelos(as) participantes não serve apenas para “rotular” alunos(as), mas para ampliar a “concepção sobre o tema”. Demonstra, neste caso, que a formação está gerando uma sensibilidade pedagógica que prioriza o sujeito em detrimento da deficiência.

A transposição do conhecimento.

As descrições dos(as) participantes Part3, Part4 e Part15 apresentam a criação de “recursos didáticos e “metodologias significativas”. Quando os(as) professores(as) mencionam “adequar as aulas” e “traçar estratégias”, estão assumindo a responsabilidade de eliminar a barreira do currículo, permitindo assim que o(a) aluno(a) com deficiência tenha as mesmas oportunidades de sucesso que os demais atores envolvidos na aprendizagem.

Os dados apresentados na amostra coletada na pesquisa sugerem que a contribuição teórica/prática para este grupo de docentes se manifesta na segurança profissional. A teoria diz “o que é”, o chamado conceito, enquanto a prática, à luz dessa teoria, define o “como fazer”, ou seja, a didática. Como resultado, observa-se uma tendência à superação do modelo de integração para o modelo de inclusão plena onde os espaços escolares se adaptam aos alunos. O Quadro 3 apresenta as potencialidades e fragilidades apontadas segundo os(as) participantes do estudo.

QUADRO 3 – Potencialidades e fragilidades nos cursos de formação continuada na área de educação especial inclusiva segundo os(as) participantes da pesquisa.

Participante	Potencialidades	Fragilidades
Part1	Aspectos legislativos , elaboração de atividades adaptadas	Tempo
Part3	Conhecimento das deficiências, metodologias aplicáveis, conhecer os direitos dos alunos com deficiência	Falta de conhecimento adequado por parte da formadora , falta de material adequado
Part4	A prática docente e o olhar diferenciado para o aluno	Falta de interesses dos alguns participantes
Part6	O combate ao preconceito e as novas ferramentas metodológicas	Não vejo nenhuma fragilidade

Part8	Acolhimento, superação de barreiras, o acompanhamento as ações	A falta de experiência do formador
Part10	O trabalho dentro da sala de aula	Os conteúdos.
Part11	O desenvolvimento de práticas pedagógicas, a sensibilidade e mudança de atitude	Conteúdos desconectados da realidade escolar
Part12	Ampliação do conhecimento teórico e aprimoramento das práticas, troca de experiência e desenvolvimento de estratégias	Carga horária limitada e excesso de teoria
Part13	Não respondeu	Não respondeu
Part15	Atualização da temática, busca de metodologias e inclusão em sala de aula.	Os desafios com a falta de recursos
Part16	Não respondeu	Não respondeu

Fonte: O Autor (2026)

Para uma melhor análise dos dados acima apresentados, descrevemos na Tabela 7 as codificações das mensagens dos(as) professores(as) que responderam às questões 15 e 16 do questionário referentes às potencialidades e fragilidades.

TABELA 7 – Codificações das mensagens referente as potencialidades e fragilidades.

Codificação da mensagem	Nº de respostas dos entrevistados	%
Potencialidades		
Conhecimento teórico	3	27,3
Prática docente (metodologias)	6	54,5
Não Respondeu	2	18,2
Total	11	100
Fragilidades		
Carga horária limitada	2	18,2
Despreparo do formador	6	54,5
Nenhum fragilidade	1	9,1
Não respondeu	2	18,2
Total	11	100

Fonte: O Autor (2026)

Os dados foram codificados como “potencialidades” o que os(as) entrevistados(as) revelaram sobre as práticas docentes trabalhadas e vivenciadas nas formações. Para esses(as) participantes, as metodologias foram de suma importância sendo elencada por 6 participantes

(54,5%). O conhecimento teórico foi codificado nas respostas de 3 participantes (27,3%) e 2 participantes (18,2%) não responderam.

Podemos afirmar, em um sentido mais amplo, que a formação continuada é entendida como um processo contínuo e permanente que perpassa por toda a vida de um(a) profissional. A formação busca gerar reflexões para uma maior interação nas ações desencadeadas pelos(as) profissionais que participam ativamente dela permitindo que os(as) professores(as) participem ativamente de reflexões e vivências de teorias e práticas. Segundo Candau (2016, p.155), “a formação continuada deve ser fundamentada nos conhecimentos adquiridos pela prática, pois é a partir daí que o professor pode estabelecer uma conexão com os saberes curriculares”.

No que diz respeito às fragilidades, os dados revelaram que 6 participantes (54,5%) relataram despreparo do(a) formador(a), 2 participantes (18,2%) relataram carga horária limitada, 1 participante (9,1%) não encontrou fragilidade e 2 participantes (18,2) não responderam. No que diz respeito ao despreparo do(a) professor(a), é importante elencar que não basta criar cursos de formação continuada, faz se necessário, primeiro, realizar um planejamento de intervenções capazes de superar as expectativas dos(as) participantes. Isso requer um embasamento teórico e prática eficaz para que, de fato, o conhecimento possa ser transmitido.

Resende (2021) faz uma reflexão acerca da formação continuada de professores e professoras e afirma que este processo é importante para a construção de metodologias, currículos e programas educacionais que devem ser pensados de forma inclusiva também para as pessoas que irão participar.

Na questão 17, os(as) participantes foram indagados(as) sobre quais as temáticas mais os(as) auxiliaram no conhecimento e necessidade pedagógica em sala de aula. As alternativas eram fechadas e podia ser marcado mais de um item no questionário. A incidência das respostas se apresentou da seguinte forma, conforme o Quadro 4.

QUADRO 4 – Respostas do(a)s participantes da questão 17 da pesquisa.

Temáticas	Nº de participantes
Conhecimento sobre educação especial.	5
Conhecimento sobre legislação vigente sobre educação especial.	1
Histórico e conhecimento sobre os tipos de deficiência.	6
Gestão de sala de aula e o trabalho pedagógico com alunos(as) especiais.	5
Elaboração de atividades e materiais para o trabalho pedagógico com os(as) alunos(as) especiais.	5

Tipos de deficiência.	4
Como lidar com os alunos (as) com deficiência no cotidiano escolar.	6

Fonte: O Autor (2026)

A maior incidência de respostas encontra-se em “como lidar com os alunos(as) com deficiência no cotidiano escolar” e “histórico e conhecimento sobre os tipos de deficiência”, com 6 respostas cada. Essas alternativas foram acompanhadas de “conhecimento sobre educação especial”, “gestão de sala de aula e o trabalho pedagógico com alunos(as) especiais” e “elaboração de atividades e materiais para o trabalho pedagógico com alunos(as) especiais” com 5 respostas cada. Não fizemos a análise em forma de porcentagem uma vez que as alternativas poderiam ser marcadas quantas vezes fosse possível.

O Quadro 4 apresenta, na opinião dos(as) participantes, os aspectos que ainda precisam ser abordados nos cursos de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva. A intencionalidade da formação continuada é buscar suporte teórico para refletir e aprimorar a prática docente. Assim, a reflexão sobre temáticas do cotidiano escolar se faz necessário à medida em que estes(as) docentes precisam de suporte.

Nóvoa (2016) destaca a “relevância de valorizar os conhecimentos e vivências dos professores, uma vez que a prática diária traz contribuições significativas para o ensino”. Dessa forma, o aprimoramento possibilita que os(as) professores(as) cresçam ao longo de sua trajetória, visto que, aqueles(as) que buscam se manter atualizados(as) estão mais preparados(as) para enfrentar os desafios da inclusão no cotidiano.

Para o encerramento deste tópico, apresentamos o último questionamento referente às maiores necessidades que o(a) professor(a) ainda encontra ao trabalhar com os alunos da educação especial e que ainda não foram abordados em cursos ou formação continuada. O Quadro 5 abaixo apresenta as respostas obtidas no questionário.

QUADRO 5 – Respostas referentes à maior necessidade que o(a) professor(a) tem em trabalhar com o público da educação especial e ainda não foi abordado nos cursos de formação.

Participante	Respostas
Part1	Tipos de alunos especiais e suas características.
Part2	Equipe de apoio e infraestrutura.
	Recursos e materiais que facilitem o trabalho do professor.
Part3	Como trabalhar a concentração de alunos atípicos.
Part4	Adaptação de atividades.
Part5	Atividades adaptadas.
Part6	Parceria família e escola.
Part7	Prática em sala de aula.

Part10	Formação prática dentro da escola.
Part11	Orientações práticas de como lidar com situações reais em sala de aula.
Part12	Adaptação de material , atividades e avaliação. Executar rotina.
Part13	Participação da família.
Part14	Elaboração de atividades para sala de aula.

Fonte: O Autor (2026)

Para uma melhor compressão dos dados acima identificados, descrevemos na Tabela 8 as codificações apresentadas nas respostas da questão 18 do questionário.

TABELA 8 – Codificação das respostas do Quadro 5.

Codificação da mensagem	Nº de respostas do(as)s entrevistados(as)	%
Recursos e materiais.	2	16,7%
Adaptação de atividades.	4	33,3%
Parcerias família e escola.	2	16,7%
Formação prática.	4	33,3%
Total	12	100%

Fonte: O Autor (2026)

Na decodificação das mensagens, podemos perceber que a maior frequência de respostas diz respeito à adaptação de atividades e formação prática, com 4 apontamentos cada (33,3% cada). Ambas se complementam visto que a adaptação de atividades e a formação devem caminhar juntas, focando na autonomia do(a) aluno(a) e na prática docente fundamentada. A adaptação não é uma atividade paralela, mas sim a transformação do conteúdo original para que o(a) aluno(a) possa ter acesso à aprendizagem de forma independente.

Quando se realiza uma adaptação, o(a) professor(a) busca atender as singularidades de cada aluno(a). De acordo com Capellini (2018, p. 162) “a adaptação deve ser baseada no currículo comum, assim o aluno não terá prejuízo em relação ao conteúdo e as atividades serão pautadas nas especificidades do aluno”. Essas adaptações são necessárias para permitir que alunos(as) com deficiência tenham um caminho adequado para alcançar os conteúdos curriculares mais acessíveis.

Os cursos de formação continuada devem propor a seus participantes metodologias diferenciadas que possam ser colocadas em prática pelo(a) professor(a). Outros pontos elencados na codificação das mensagens foram os recursos e materiais (16,7%) e a parceria família e escola (16,7%) com 2 apontamentos cada. Tais pontos também se configuram como relevantes.

Para um bom desempenho em suas ações pedagógicas, os(as) professores(as) precisam utilizar recursos e materiais necessário. A função do ensinar exige vários elementos que contribuam para que a aprendizagem ocorra. Os recursos e os materiais de uma instituição auxiliam no processo de ensino e aprendizagem.

A parceria família e escola também é elencado como destaque entre os(as) entrevistados(as). Segundo Parolin (2007, p.100), “[...] É em família que uma criança constrói seus primeiros vínculos com a aprendizagem e forma seu estilo de aprender e a escola é a extensão para estes alunos”. Assim, é de suma importância a parceria entre família e escola, pois esta favorece o sucesso escolar e social dos(as) alunos(as). Em se tratando de educação especial, esta parceria precisa ser ainda maior visto que o(a) professor(a) precisa conhecer de perto todos os passos de seus alunos(as) de modo a lhe propiciar um ambiente mais saudável de aprendizagem e pertencimento.

Pela análise dos dados apresentado neste tópico permite concluir que a formação continuada em educação especial, embora ofertada pela rede de ensino para a maior parte dos entrevistados (68,5%), ainda enfrenta desafios de abrangência, devido à questão da rotatividade e ao tempo de atuação destes docentes. Neste Sentido Gatti (2017) ressalta que políticas de formação fragmentadas dificultam a consolidação de uma cultura inclusiva, exigindo ações que considerem a fixação e a trajetória profissional do professor na rede.

Para aqueles que participaram das formações, o resultado transcendem a teoria, visto uma transposição direta para o cotidiano de sala de aula, manifestada no fortalecimento da prática pedagógica por meio da adaptação curricular. Tal articulação entre o saber teórico e a prática reflexiva reafirma que a formação não dever ser um evento isolado, mas, como defende Imbernón (2022), um processo de desenvolvimento profissional baseado na reflexão sobre a própria prática, capaz de gerar soluções reais para a diversidade.

A articulação entre o saber teórico e a prática reflexiva, conforme demonstrado na tabela 6, reafirma que a formação continuada é de fundamental importância, pois sustenta a transição de uma escola meramente integradora para uma escola efetivamente inclusiva. Do ponto de vista de Pletsch (2020), essa mudança só é possível quando o ensino diferenciado deixa de ser exceção para se tornar a base do sucesso dos alunos.

5.3 Bloco C - Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Ensino Colaborativo

No que diz respeito à questão 19 sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, os dados revelaram que todos(as) os(as) participantes assinalaram a alternativa “*Sim, pois é por*

meio da interação entre os pares que melhor se desenvolvem” (com exceção do Part8 que não respondeu esse bloco de perguntas). As respostas vão de encontro à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino. Ela garante ainda, formação continuada a professores(as) e demais profissionais da educação, a participação familiar e comunitária e outros.

De acordo com Martins (2020), “a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva está associada à ideia de uma educação para todos e no respeito à peculiaridade de cada indivíduo, com o intuito de possibilitar a inclusão e a interação dos alunos no contexto escolar”. Assim, a pretensão da educação inclusiva é propiciar no ambiente escolar a convivência com todos, removendo barreiras, melhorando o acesso, buscando alternativas para a permanência e a aprendizagem desses(as) estudantes (Carvalho, 2005).

Na sequência do questionário, os(as) entrevistados(as) foram arguidos(as) sobre a auto competência para trabalhar com inclusão na questão 20 - *Você se considera preparado para trabalhar a inclusão em sala de aula e na escola?* Ao analisar as respostas, verificou-se que 8 docentes (53,3%) afirmaram que sim e elencaram os motivos, conforme o Quadro 6 abaixo.

QUADRO 6 – Resposta dos(as) participantes à questão 20 do questionário

Participantes	Motivos
Part1	Incluir é fazer com que todos participem do processo educacional.
Part3	Gosto muito de pesquisar e realizar leituras sobre inclusão e procuro fazer o melhor no meu trabalho.
Part4	Já fiz especialização na área e estou na segunda pós sobre a temática.
Part5	Já tenho especialização na área e a professora do AEE orienta e acompanha esta parte da inclusão.
Part7	Estou cada dia me atualizando nesta área.
Part10	Estudo formação continuada e adapto minhas aulas para atender as especificidades dos alunos inclusos.
Part11	Busco estar em constante aperfeiçoamento .
Part13	Estou sempre buscando conhecimentos para auxiliar minha didática em sala de aula.

Fonte: O Autor (2026)

Ao analisar as respostas dos(as) participantes, foi possível utilizar a técnica de Análise de Conteúdo (AC) para melhor identificação. Pelos escritos expostos, surgiram três categorias

que evidenciam as motivações e ações dos(as) professores(as) referente à inclusão descritas no Quadro 6.1.

QUADRO 6.1 - Análise de Conteúdo (AC) - categorias que evidenciam as motivações e ações dos(as) professores(as).

Participantes	Trecho-chave	Código	Categoria de Análise
Part1	“fazer com que todos participem”.	Democratização	Filosofia da inclusão
Part3	“pesquisa e realizar leituras”.	Pesquisa	Formação acadêmica
Part4	“já fiz especialização... estou na segunda pós”.	Especialização	Formação Acadêmica
Part5	“tenho especialização... professora do AEE orienta.	Colaboração	Apoio pedagógico
Part7	“me atualizando nesta área”.	Atualização	Formação continuada
Part10	“adapto minhas aulas”.	Adaptação	Formação continuada
Part11	“constante aperfeiçoamento”.	Aperfeiçoamento	Formação continuada
Part13	“conhecimento para auxiliar minha didática”	Didática	Prática docente

Fonte: O Autor (2026)

A investigação dos dados apresentados no quadro 6.1, permitiu agrupar as percepções docentes em eixos que transcendem a teoria e alcançam o fazer pedagógico cotidiano. Nestas categorias, observa-se o reconhecimento da formação com um fluxo ininterrupto e a compreensão de que a inclusão exige uma reestruturação das metodologias e das redes de apoio. A seguir, detalham-se as análises sobre como a formação acadêmica e a prática adaptativa se articulam no ambiente escolar.

Formação acadêmica e Formação continuada

Ao verificar o Quadro 6.1 acima, as categorias *Formação acadêmica* e *Formação continuada* foram as mais evidenciadas nas respostas revelando que os(as) entrevistados(as) percebem a inclusão como um campo que exige vontade política e saber pedagógico. As expressões “segunda pós-graduação” (Part4) e “constante aperfeiçoamento” (Part11) indicam que a formação é vista como uma etapa não concluída, mas como um processo permanente. Para Mantoan (2015) “a formação não deve ser apenas técnica, mas que haja uma mudança de postura”. Implica-se aí a motivação profissional onde o(a) professor(a) busca na academia, as ferramentas teóricas necessárias para suprir as dificuldades inerentes à sua formação inicial.

Adaptação didática e prática docente

Os(as) participantes demonstraram preocupação com a chamada transposição didática (i.e, processo de transformação do saber acadêmico e científico em saber escolar), especialmente as respostas do(a) Part10 “adaptação de aulas” e do(a) Part13 “auxílio na didática” que conectam-se diretamente ao conceito de acessibilidade. Sassaki (2009) defende que “a inclusão só ocorre quando eliminamos barreiras, sejam elas arquitetônicas, pedagógicas ou atitudinais”. O foco recai sobre “como fazer”. A menção à adaptação de aula para atender “especificidades” mostra que a motivação está alicerçada no aprendizado do(a) aluno(a). Denota assim, que a educação deixar de ser um conceito abstrato e passa a ser uma prática cotidiana de modificação do agir, dos métodos e do próprio currículo.

Apoio pedagógico e filosofia de inclusão

Nesta categoria, encontra-se a visão ética da educação e o trabalho em rede. Verifica-se que o(a) Part1, apresenta a dimensão do direito ao responder “Fazer com que todos participem”, enquanto o(a) Part5 traz a figura do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte. As respostas ecoam a tese de Mantoan (2015) de que “a inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças” e, revela portanto, que a inclusão depende de uma mudança de paradigmas e da compreensão de que o(a) professor(a) de sala de aula regular não deve atuar sozinho(a), mas precisa de uma rede colaborativa de apoio.

De modo geral, as respostas elencadas acima indicam um perfil de professores(as) marcados(as) pela proatividade. Vimos que a motivação para a inclusão não é apenas cumprir normas legais, mas sim, um compromisso ético e profissional que se manifesta na busca por novos conhecimentos e na transformação do chão da sala de aula em um espaço de participação e vivência efetiva da inclusão escolar.

A pergunta nº 20 do questionário também elencava a palavra NÃO e solicitava as justificativas. Dos 15 entrevistados(as), 7 (46,7%) assinalaram a opção NÃO elencando os seguintes motivos, de acordo com o Quadro 7.

QUADRO 7 – Resposta dos(as) participantes à questão 20 do questionário.

Participantes	Motivos
Part2	Pela falta de formação e recursos pedagógicos.
Part6	Não me sinto capacitado para atuar e acolher.
Part9	Não tenho formação e capacitação necessária.
Part12	Falta de conhecimento para atuar nos momentos de crise, sinto impotente .
Part14	Pouco formação e despreparo a respeito de alunos com deficiência auditiva e visual.
Part15	Embora tenha conhecimento, preciso de atualização.
Part16	Não tenho formação adequada para contribuir para o aprendizado.

Fonte: O Autor (2026)

Nota-se, após a leitura flutuante, a recorrência de semântica que gira em torno da “ausência” (isto é, falta, não, não tenho, pouco, impotente). Após o agrupamento das falas em categoria central, foi realizada uma divisão em duas dimensões para melhor compreensão e análise teórica, conforme Quadro 7.1 abaixo.

QUADRO 7.1 – Análise de Conteúdo (AC) - Dimensões relatadas pelos(as) participantes.

Dimensão de análise	Unidades de registro	Participantes	Intervenção teórica
Técnica/ instrumental	Falta de recursos, formação adequada, deficiência auditiva e visual.	Part2 Part14 Part16	Gatti (2010) A autora aponta que as políticas de formação muitas das vezes são superficiais e não oferecem o instrumento necessário para a vivência em sala de aula
Subjetiva/ emocional	Não se sentir capacitado, impotência, dificuldade no acolhimento.	Part6 Part12	Nóvoa (2017) O autor argumenta que a identidade docente é abalada quando o saber fazer é insuficiente, gerando desmotivação profissional e insegurança.

Fonte: O Autor (2026)

A análise das narrativas dos participantes permitiu identificar lacunas críticas que permeiam o exercício da docência, especialmente no que diz respeito ao suporte técnico e emocional. Ao confrontar os relatos acima expostos com o referencial teórico, emergiram categorias que evidenciam o distanciamento entre a preparação recebida e as exigências cotidianas da educação especial inclusiva. A seguir, detalham-se os eixos temáticos que sustentam essa reflexão.

A fragilidade na formação continuada.

Nesta inferência, destacam-se os relatos do(a) Part15 “preciso de atualização” e do(a) Part9 “não tenho formação”. Esses apontamentos reforçam a tese de Imbernón (2011) de que a formação não deve ser um evento isolado, mas um processo permanente na vida docente. As falas deixam a percepção de despreparo e indica que as formações (iniciais ou continuadas) não foram suficientes para a demanda atual.

A especificidade como gargalo.

O relato do(a) Part14 referente às deficiências sensoriais “auditiva e visual” demonstra que as formações vivenciadas não deram conta de tais especificidades. Tal

afirmativa vem de encontro à crítica de Mantoan (2003) sobre a necessidade de uma reforma não só no “ensinar”, mas na organização do apoio especializado nas escolas.

A Angústia da impotência.

O(a) Part12 mencionou “sentir-se impotente” em momentos de crise. A análise de conteúdo revela que a falta de conteúdo técnico leva para o lado psicológico e demonstra a fragilidade dos(as) docentes no processo. Segundo Pimenta (2012), sem a mobilização de saberes pedagógicos sólidos, o(a) professor(a) sente-se desarmado perante as situações de conflito ou de inclusão.

Diante dessas análises, fica evidente que o processo de formação continuada precisa ser realizado levando-se em consideração todos os fatores até aqui apresentados. Nota-se então que os dados aqui encontrados contribuíram para a elaboração do recurso educacional, fruto desta pesquisa, embasado nos anseios colhidos por meio destas inferências e baseado na realidade regional dos(as) participantes.

As questões seguintes dizem respeito a metodologia do trabalho coletivo, a existência de professor(a) na SRM e as parcerias existentes. Indagados(as) sobre “se conhecem a metodologia do trabalho colaborativo”, 14 participantes (93,3%) afirmaram que sim e 1 participante (6,6%) disse não conhecer. Sobre o questionamento “há em sua instituição trabalho colaborativo entre os(as) docentes?”, 13 participantes (86,6%) afirmaram que existe e 2 participantes (13,4%) disseram que não há trabalho colaborativo.

No questão sobre a existência de professor(a) na SRM nas unidades de ensino do distrito de Arapari (i.e, questão 23), os dados revelaram que há professores(as) em todas as 8 unidades de ensino. As questões 24 e 25 versaram sobre a cooperação entre os(as) professores(as) do ensino regular e o(a) professor(a) do AEE, bem como um trabalho colaborativo entre eles(as). As respostas dos(as) entrevistados(as) foram unânimes em afirmar que “sim”. A questão 26 elencou quais os fatores que devem ser levados em conta para uma parceria colaborativa entre os(as) professores(as). Os(as) entrevistados(as) responderam da seguinte forma, conforme tabela

Tabela 9 – Critérios elencados pelos(as) entrevistados(as) para uma parceria colaborativa.

Pontos elencados	Nº de respostas do(as)s entrevistados(as)	%
Trabalho em equipe	5	33,3%
Relações interpessoais	5	33,3%
Formação continuada em serviço	3	20%
Encontro de formação	2	13,4%

Total	15	100%
--------------	-----------	-------------

Fonte: O Autor (2026)

Pelos dados obtidos, verifica-se uma valorização significativa da dimensão coletiva e de relações no ambiente escolar. Para 33,3% dos entrevistados (5 participantes) o trabalho em equipe é o fator preponderante, corroborando a perspectiva de Luck (2009) que define gestão participativa como eficaz nas instituições de ensino. Outros 33,3% (5 participantes) destacaram as relações interpessoais, reforçando a tese de Libâneo (2013) a respeito do clima organizacional e da interação humana para a melhoria dos processos pedagógicos. A respeito do desenvolvimento profissional, 20% (3 participantes) indicam a formação continuada em serviço e 13,4% (2 participantes) elencam os encontros de formação. Tais resultados dialogam com as ideias de Imbernón (2010) e Nóvoa (2016), que defendem a escola como um espaço privilegiado da formação docente.

No que diz respeito ao penúltimo questionamento, isto é, sobre a existência ou não de parceria entre professor(a) da sala regular e sala do AEE, todos(as) os(as) 15 docentes (100%) afirmaram que sim. As justificativas relatadas pelos(as) entrevistados(as) foram assim descritas, conforme Quadro 8 abaixo.

QUADRO 8 – Relato dos(as) entrevistados(as) sobre a parceria colaborativa.

Participante	Justificativa
Part1	O(a) professor(a) do AEE é um profissional muito, visto que têm conhecimento na área.
Part2	Com a parceria consigo lidar melhor com os(as) alunos(as).
Part3	A troca de experiência ajuda no conhecimento da deficiência.
Part4	O(a) professor(a) de AEE estar sempre a disposição.
Part5	O(a) professor(a) contribui para nossa formação.
Part6	A parceria acontece.
Part7	Ajuda na metodologia.
Part10	Ajuda na adaptação acessibilidade e necessidades específicas.
Part11	Trocas de experiências.
Part12	Orientando nas estratégias com alunos(as) atípicos(as).
Part13	Parceria.
Part14	O trabalho colaborativo.
Part15	Maior interação por conta do conhecimento.
Part16	Troca de conhecimento.

Fonte: O Autor (2026)

Ao analisar as respostas dadas através da Análise de Conteúdo (AC), inicialmente por meio da leitura flutuante, a semântica gira em torno da palavra “Parceria e troca” (isto é, disposição, contribui, ajuda, trocas, orientando, colaborativo, interação). O que se verifica, inicialmente, é uma visão positiva e utilitária não existindo críticas, conflitos ou resistências. A partir da leitura, percebe-se que os dados “conversam” entre si formando categorias temáticas, unidade de registros e inferências, de acordo com o Quadro 8.1.

QUADRO 8.1 – Análise de Conteúdo (AC) - Categorias temáticas, unidades de registro e inferências.

Categoria temática	Participantes	Unidades de registros (falas)	Inferências (significados)
Apoio Especializado	Part1, Part10, Part12, Part16	“Ajuda na adaptação”, “estratégia com atípicos”, “conhecimento na área”	O AEE fornece a base técnica necessária para a inclusão dos alunos.
Interatividade	Part3, Part11, Part14, Part15, Part5, Part7	“troca de experiências”, “maior interação” “trabalho colaborativo”	A colaboração não é uma via de mão dupla que enriquece ambos.
Segurança atitudinal	Part2, Part4, Part6, Part13	“consegue lidar melhor” “sempre a disposição”, “parceria”	A presença de parceiro muda a percepção de auto eficácia do professor.

Fonte: O Autor (2026)

A análise das percepções dos participantes permitiu identificar as dimensões que sustentam a parceria entre o professor do AEE e o professor do ensino regular. A partir dos relatos acima descritos, emergiram categorias que revelam como essa colaboração transcende o aspecto técnico, consolidando-se como um pilar de suporte pedagógico e emocional. A seguir, detalham-se os eixos que fundamentam essa dinâmica interativa e o impacto da atuação conjunta no cotidiano escolar.

Apoio especializado.

O agrupamento das falas desta categoria mencionam a aplicação da prática no cotidiano escolar (isto é, estratégias, acessibilidade e manejo) como nos registros do(a) Part10, “ajuda na adaptação” e do(a) Part12, “estratégias com atípicos”. Tais respostas demonstram que o(a) professor(a) do AEE atua como esse apoio bem como mediador(a) técnico(a). Mendes (2006) define o AEE como um sistema de suporte essencial para a inclusão. O(a) Professor(a) de AEE não deve ser apenas suporte para o(a) aluno(a), mas também para o(a) professor(a). Vilaronga e Mendes (2014) afirmam que “quando o professor de sala regular se sente apoiado,

a ansiedade diminui e a eficácia pedagógica aumenta, rompendo o sentimento de solidão que marca a docência na educação especial”.

Interatividade.

Há uma forte recorrência referente a interação descrita nas respostas do(a) Part15 “maior interação” e Part14 “trabalho colaborativo”. Essas informações indicam que a parceria preenche lacunas nas formações. Capellini (2014) afirma que o ensino colaborativo é essencial para que as adaptações curriculares não sejam um fardo apenas para o professor de sala regular, mas um “planejamento conjunto que beneficia o(a) aluno(a) atípico(a)”, conforme relatado pelo Part10.

Segurança atitudinal.

Esse item refere-se ao sentimento de não estar sozinho e ao impacto emocional da presença do(a) parceiro(a) de atuação pedagógica. A utilização recorrente das palavras ditas pelos(as) Part2, Part6 e Part13 “parceria” e Part4 “estar sempre à disposição” revelam que a disponibilidade do(a) professor(a) do AEE gera segurança no(a) professor(a) de sala regular. Rabelo (2012) afirma que o trabalho só é efetivo quando há uma divisão de responsabilidades, o que fica evidente na gratidão expressa pelos(as) participantes ao mencionarem “parceria” e “disponibilidade”. A análise das 14 respostas permitiu inferir que a colaboração entre o(a) professor(a) de ensino regular e o(a) professor(a) de AEE é percebida como um dispositivo de suporte crítico. As respostas não apontaram apenas o que “fazer juntos”, mas “saber juntos”.

Ao fim das entrevistas, ficou aberto um espaço para, caso o(a) entrevistado(a) quera fazer algum apontamento. O(a) entrevistado(a) Part4 descreveu que “[...]Embora não sejam oferecidas formações sobre a temática, cabe a nós professores(as) nos capacitarmos”. O(a) Part14, lembrou sobre “A importância de levar mais formações e cursos voltados para a educação especial”.

O(a) Part10 relatou que “o processo de formação vivenciado pelos(as) professores(as) tem como objetivo fortalecer as práticas pedagógicas inclusivas. O(a) Part11 relatou que “gostaria de destacar que a inclusão escolar é um processo contínuo que envolve toda a comunidade escolar e que a escola precisa manter diálogo, formação e apoio constante para garantir a aprendizagem e a participação de todos os(as) alunos(as)”. Por fim, o(a) Part12 elencou “o que adaptar e o que flexibilizar no currículo, acessibilidade física e pedagógica e a construção de redes de apoio”.

Ao analisar este tópico C, o cenário apresentado nas respostas, demonstra uma dualidade pedagógica. De um lado, emerge professores proativos que compreendem a formação como um “*continuum*”, onde a prática colaborativa com o professor do AEE servem de suporte

para a transposição didática. Do outro, apresenta-se professores que, sob o peso da ausência de formação específica, experimenta o que Nóvoa (2019) define como “um sentimento de desapontamento profissional, onde a complexidade das novas exigências escolares parece superar os instrumentos teóricos recebidos na formação inicial”.

Deste modo, a convergência entre formação técnica (instrumental) e a dimensão subjetiva (emocional) demonstram que a inclusão não se efetiva apenas por meio dos decretos ou por vontade política. Conforme Mantoan (2021) aponta: “a inclusão exige que a escola não apenas aceite o aluno, mas se reinvente para ele”.

Os relatos de impotência e falta de preparo apresentados corroboram com a tese de Imbernón (2011) de que “a formação continuada deve ir além da mera atualização de conteúdos; ela precisa ser um espaço de reflexão crítica e construção de redes de apoio para o professor”.

Enfim, após debater os tópicos expostos acima, podemos dizer que a pesquisa aqui apresentada revela uma tensão no cenário da educação especial inclusiva: se por um lado, há um corpo docente feminino, experiente e academicamente qualificado, por outro, essa competência esbarra na fragilidade dos vínculos trabalhistas e na fragmentação das políticas de formação continuada na perspectiva inclusiva. Conclui-se, portanto, que a efetivação de uma escola inclusiva não depende apenas do esforço individual ou atualização técnica do professor(a), mas de políticas públicas que garantam a estabilidade profissional e transformem a formação continuada em um espaço coletivo de reinvenção e resistência das práticas pedagógicas cotidianas para todos os alunos, independentes de suas condições.

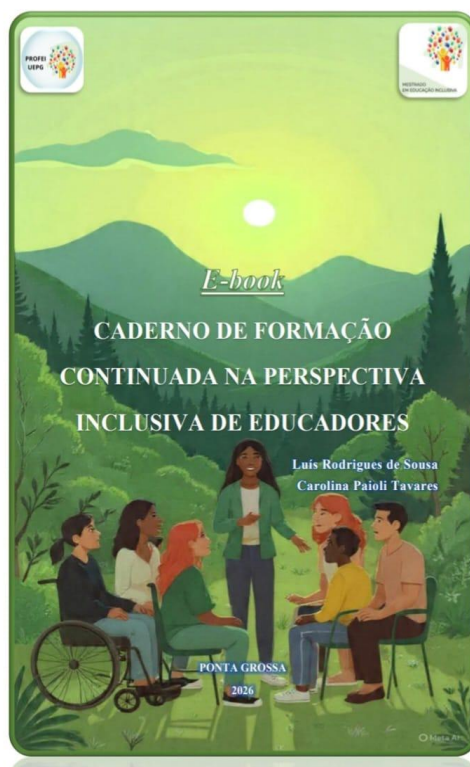
Diante dos dados apresentados, percebe-se que há uma necessidade ainda de uma formação continuada mais específica na área de educação especial inclusiva, que venha a fazer proposições de práticas pedagógica que atendam os anseios dos professores e beneficiem os alunos inclusos em sala de aula regular. Por isso, se propõe um curso de formação continuada que está materializado no recurso educacional.

6 RECURSO EDUCACIONAL

Como proposta do Recurso Educacional (RE), foi elaborado um material didático intitulado *E-book* “Caderno de formação continuada numa perspectiva inclusiva para professores”, com o objetivo de subsidiar aos gestores(as) e professores(as) do AEE das oito escolas participantes da pesquisa através de uma formação continuada que contemple os anseios dos(as) professores(as) e que possa ocorrer de forma sistêmica em todas as unidades escolares do distrito de Arapari.

O caderno foi estruturado de modo a contemplar uma formação sequencial a ser realizada durante o período de um ano, mais especificamente, de acordo com o ano letivo destas escolas. O RE está dividido em quatro momentos e pode ser realizado através de quatro encontros de formação. Nesses encontros, cada docente participará de uma temática a ser vivenciada com objetivos, metodologia, dinâmica do encontro, atividades e materiais de estudos. As temáticas foram elaboradas levando-se em conta as reflexões apresentadas pelos(as) professores(as) nos resultados obtidos na pesquisa.

Ilustração 1. Capa do *E-book*. Caderno de formação continuada na perspectiva inclusiva de educadores.



Fonte: O autor (2026)

Destacamos que esse documento poderá servir como referencial de formação continuada em educação especial inclusiva na qual qualquer instituição poderá utilizá-la para fins formativos de atualização pedagógica de seus profissionais. Esse material encontra-se alicerçado nos referenciais teóricos que compreendem a aprendizagem como processo social, interativo e mediado valorizando o papel do(a) professor(a) como pesquisador(a) da própria prática pedagógica.

Assim, este caderno pedagógico constitui-se enquanto instrumento de apoio permanente ao desenvolvimento do(a) docente reafirmando que a inclusão não é uma ação isolada, mas um compromisso coletivo com a construção de uma escola democrática, justa e plural.

Destacamos que o RE foi apresentado para oito gestores(as) escolares, oito professores(as) do AEE das respectivas instituições participantes, além da gerente da educação especial inclusiva do município de Itapipoca-CE. Além disso, participaram do encontro três convidados(as) em uma reunião presencial que foi realizada na primeira quinzena de março de 2026, conforme informações disponibilizadas na ATA de apresentação do RE (ANEXO 5).

O momento de apresentação do presente recurso foi bastante significativo, visto que foi possível obter o *feedback* imediato dos participantes. Após a apresentação, abriu-se o espaço para as considerações dos presentes, conforme detalhado no Quadro 9.

Tabela 10 – Apontamentos dos participantes na apresentação do Recurso Educacional (RE).

Participante	Foco dos participantes na reunião presencial	Síntese das falas apresentadas
Professores AEE	Recurso Pedagógico	Destacaram a facilidade de integrar o recurso a realidade de cada escola, enfatizando a proposta de elaboração do Plano de Atendimento Individualizado (PEI) e do Plano de Atendimento Educacional Especializado, (PAEE).
Gerência Municipal de Educação Especial Inclusiva	Inclusão e Equidade	Pontuou a necessidade de eliminar barreiras de aprendizagem por meio do Recurso educacional, e sendo este de suma importância para utilização no município.
Gestores Escolares	Organização e Apoio	Enfatizaram a redução do "isolamento" do professor de AEE e uma maior abertura para o ensino

		colaborativo, através de um material comum para todos.
Convidados.	Trabalho em Rede	Elencaram a importância do trabalho em rede para fortalecimento da política de inclusão não só no distrito, como em outros espaços escolares.

Fonte: O Autor (2026)

Para sistematizar as percepções dos participantes, foram elencados quatro eixos temáticos que evidenciam a relevância deste RE. Tais eixos revelam as contribuições que foram elencadas através dos discursos sobre a aplicabilidade, o embasamento institucional, a gestão e o alcance da proposta.

A aplicabilidade prática no AEE

Os(as) professores(as) do AEE enfatizaram a funcionalidade do material. Segundo os relatos, o RE permite uma adaptação pedagógica ágil para diferentes estratégias a serem vivenciadas por todos os professores, com frases como “este material nos dá maior autonomia para trabalhar as especificidades de cada aluno de forma lúdica e estruturada junto com os(as) professores(as) das salas regulares”.

Visão institucional e técnica.

A gerente da educação especial inclusiva do município de Itapipoca-CE, reforçou a importância do recurso como política pública local, observando que o material está alinhado com as novas diretrizes e decretos nacionais, garantindo que a inclusão escolar não seja apenas presença física, mas uma participação ativa.

Fortalecimento da gestão inclusiva.

Os(as) gestores(as) escolares destacaram que o RE atuará como um suporte para a escola e auxiliará a organizar as estratégias de inclusão nas unidades escolares. Um dos gestores pontuou que a ferramenta “eliminará barreiras de comunicação entre o professor(a) do AEE e os(as) professores(as) das salas comum, facilitando o acompanhamento do desenvolvimento do(a) aluno(a).

Contribuições dos(as) convidados(as).

Os(as) convidados(as) presentes validaram a inovação do RE, destacando o potencial de aplicabilidade da proposta em outros contextos educacionais. Essa assertiva foi verificada quando um dos convidados presente expôs “O RE está muito bem elaborado e pode ser utilizado em outras escolas, mesmo não fazendo parte do distrito”.

Através das análises do RE, podemos afirmar que a sua implementação consolidará uma estratégia de formação continuada inclusiva que integra as esferas técnicas, pedagógica e gestora. Ao alinhar a autonomia dos(as) professores(as) do AEE com o suporte administrativo e as diretrizes nacionais, a iniciativa transcende o ambiente escolar, transformando-se em uma política robusta não só para as oito escolas participantes, mas também para o Município de Itapipoca.

A validação positiva, dos(as) gestores(as), professores(as) e convidados(as) reafirma que o RE ajudará a eliminar barreiras práticas de comunicação e aprendizagem, assim como estabelecer um modelo de inovação com potencial para inspirar novo contextos educacionais, garantindo o direito à participação plena e efetiva de todos nos ambientes escolares.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão é a aceitação da diversidade na vida em sociedade, assim como a garantia do acesso das oportunidades para todos(as). A Educação Especial Inclusiva no Brasil, mesmo consolidada nos marcos legais e no crescimento expressivo de matrículas registrado pelo Censo Escolar de 2024, revela que o acesso à escola é apenas o primeiro passo de um processo bastante complexo. Diante do contexto apresentado neste estudo, podemos afirmar que não é somente com leis e textos teóricos que estarão assegurados os direitos educacionais de todos(as), pois esses(as), por si mesmos(as), não garantem a efetivação das ações no cotidiano escolar.

O surgimento gradativo da educação especial e seus delineamentos jurídicos se deu por força do avanço das convenções internacionais e seus tratados, mas acima de tudo pelo ordenamento jurídico brasileiro que resultou em políticas públicas voltadas para a educação especial e inclusiva. O respeito à diversidade leva a uma sociedade mais inclusiva e igualitária em relação aos direitos. Cabe então promover junto à sociedade mecanismos que garantam legalmente a inclusão, não só no âmbito educacional, mas também no convívio social, suscitando deste modo a condição essencial para o princípio igualitário numa sociedade pluralista e heterogênea.

A realização deste estudo nos impulsiona para uma análise dos processos vivenciados da inclusão escolar das pessoas com deficiência, no sentido de lançarmos um olhar mais cuidadoso a fim de compreender que existem diferentes variáveis que compõem a cadeia inclusiva e, dentre as quais, a formação continuada de professores(as) é parcela indispensável.

Ao analisar os dados coletados, podemos dizer que a educação especial inclusiva nas escolas pesquisadas vive um dilema entre a experiência docente e a instabilidade dos vínculos profissionais (Bloco A). A pesquisa mostra um corpo docente maduro, com mais de 56% dos entrevistados na faixa etária acima de 41 anos, o que, conforme Tardif (2007), indica um vasto repertório de “saberes da experiência”. Porém, essa maturidade pedagógica enfrenta a barreira da precarização do trabalho, ou seja, como ponto crítico destacamos que 62,5% dos(as) professores(as) são contratados(as) temporariamente. Esta alta rotatividade compromete diretamente a continuidade dos atendimentos e a construção de vínculos afetivos, elementos basilares para o aprendizado do(a) aluno(a) com deficiência.

Partindo desta realidade apresentada, podemos dizer que a formação de professores(as) na perspectiva inclusiva para este público não pode ser pensada de forma isolada, mas sim atrelada a políticas de fixação de profissionais na rede de ensino, para que o investimento em formação não se perca a cada ciclo de contratação.

Outro ponto que se destaca neste estudo é a lacuna na formação específica. Mesmo que 62,5% dos(as) entrevistados(as) possuam pós graduação em nível de especialização, menos da metade, 43,75%, tem a especialização na área de educação especial ou inclusiva. Tal realidade demonstra que, mesmo que o(a) professor(a) esteja em busca de qualificação acadêmica e profissional, a rede de ensino apresenta carência de uma formação continuada que ofereça ferramentas práticas para o cotidiano da inclusão escolar.

As evidências apresentadas nesse estudo confirmam que as ações de formação continuada na perspectiva inclusiva precisam avançar para além do modelo já existente. É necessário que a gestão pública, ao utilizar os momentos formativos do Mais PAIC e outros espaços formativos, considere o perfil existente, ou seja, professores(as) experientes, em sua maioria mulheres, que necessitam de suporte técnico e institucional para transformar saberes em ações inclusivas de forma efetiva, superando a precariedade dos vínculos e em defesa de um projeto pedagógico duradouro e acolhedor.

No que diz respeito ao aspecto de formação continuada (Bloco B), evidenciou-se nas escolas pesquisadas uma política de capacitação. 68,5% dos(as) entrevistados(as) afirmaram a existência de oferta e participação em cursos de educação especial inclusiva. Porém, os dados revelam um alerta sobre a parcela de 31,5% de professores(as) que não participaram ou desconhecem tais formações. Esse grupo minoritário foi composto por professores(as) contratados(as) e com pouco tempo de magistério (isto é, de 1 a 5 anos). Tais dados reforçam a tese de que a rotatividade de vínculos profissionais geram dificuldades pedagógicas em salas inclusivas, obstáculo comumente citado nas diretrizes educacionais.

A análise de conteúdo das respostas apresentada na Tabela 6.1 apresenta um dado importante: 36,3% dos(as) docentes apontam uma maior preocupação no aprimoramento da prática pedagógica. Os relatos apresentados sobre “traçar estratégias” e “adequar as aulas” indicam que as formações continuadas vivenciadas por eles(as), tem cumprido o papel de transformar a visão do(a) professor(a), migrando do teórico para o prático como garantia de acesso ao currículo de ensino por parte dos(as) alunos(as).

Outro ponto que merece destaque são as ações realizadas pelo(a) profissional do AEE. Os relatos evidenciaram que este(a) docente atua como multiplicador de saberes, sendo um elo fundamental para que o conhecimento técnico (isto é, sobre Autismo, TDAH e DI) chegue à sala de aula regular de forma aplicada. Tal articulação é defendida por autores como Mantoan (2015) e Pelosi (2008) que afirmam que a inclusão ocorre de fato quando há um planejamento compartilhado entre os docentes.

Podemos afirmar que a formação continuada tem obtido sucesso ao gerar acolhimento e mudanças de atitude, porém, ainda enfrenta o desafio de universalizar o saber, garantindo que o(a) professor(a) recém-chegado(a) não inicie sua jornada na educação especial sem o suporte teórico e prático necessário para sua vivência pedagógica em sala de aula regular.

Ao analisar a percepção dos(as) docentes sobre educação especial na perspectiva inclusiva (Bloco C), a pesquisa revelou um cenário dividido que reflete a complexidade das escolas do Distrito de Arapari. De um lado, 53,3% dos(as) entrevistados(as), “sentem-se preparados(as) para atuarem com alunos(as) especiais em salas regulares” alicerçados na segurança e proatividade referente à “filosofia da inclusão” e na “formação acadêmica” que emergem como pilares desta confiança. Esses(as) participantes demonstraram que a inclusão é vista não apenas como uma obrigação legal, mas como compromisso ético no ensino. Do outro 46,7% dos(as) participantes declararam “não se sentirem preparados(as)” para atuar com esses(as) aluno(as).

Ao analisar o conteúdo das respostas por meio de uma “semântica de ausência”, apresentando termos como “impotente” e “despreparo”, demonstram que a identidade docente é abalada quando o saber fazer é insuficiente. Nóvoa (2017) alerta que tal dimensão emocional e subjetiva do despreparo gera insegurança e dificulta o acolhimento, transformando o cotidiano escolar em um espaço de tensão.

Podemos dizer então que esta dualidade entre o “sentir-se impotente” e o “sentir-se apto” justifica a tese central deste trabalho, ou seja, a formação continuada precisa superar a superficialidade, utilizando o suporte do AEE como apoio pedagógico e reforçando o trabalho por meio do ensino colaborativo como horizonte a ser plenamente alcançado. O estudo aqui elencado sugere ações de formação continuada como estratégia para conciliar teoria e prática curricular. Neste contexto, é imperativo afirmar que é possível uma formação dinâmica e capaz de superar as práticas desvinculadas do(a) aluno(a) especial.

Em que pese a presente pesquisa tenha fornecido subsídios relevantes acerca das práticas de formação continuada existentes, sua abrangência ainda não contemplou a totalidade do corpo docente. Torna-se necessário, por conseguinte, envidar novos esforços para a efetivação de propostas formativas apresentadas no Recurso Educacional, cuja implementação integral foi mitigada, neste estágio, pelas limitações temporais.

Sob essa ótica, a aplicação posterior desta proposta viabilizará investigações futuras junto aos docentes participantes, permitindo mensurar a evolução de suas percepções e as aplicações diretas na práxis inclusiva cotidiana.

A criação desses espaços perpassa diretamente os saberes, nas práticas e nas atitudes dos(as) professores(as) em sala de aula. Portanto, pautar a construção de conhecimentos para a educação especial inclusiva por meio de formação continuada, elemento investigativo nesta pesquisa, torna-se extremamente importante.

Em última análise, espera-se que este estudo contribua para que a inclusão escolar deixe de ser um desafio solitário do(a) docente e se consolide com uma prática coletiva, fundamentada no embasamento teórico e no compromisso inabalável com o direito à aprendizagem de todos os(as) estudantes.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L.; SEGATTO, C. I.; PEREIRA, M. C. G. Regime de colaboração no Brasil: o que aprendemos e quais são os próximos passos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 4, p. 545-568, jul./ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GgFJfHJLdjYnG3TQMJfK8pH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2026.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. Boitempo, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições. 70p. 2016.
- BONAMINO, Alicia; SOUZA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 25 fev. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/JQHzhXKqbSH7PYPNJDjnTTR/?lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível no Portal do Planalto
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Brasília: MEC/SEE, 1989. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2026.
- BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem/Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 25 fev. 2026.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_/constituicao/constituicaocompilado. Acesso em: 02. abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 25 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília, DF, DOU, 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 25 de mar. de 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 17/2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 21 de mar. de 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 3 de mar. de 2025.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001**. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf. Acesso em: 25 de fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **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). Brasília: MEC, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 de maio de 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília: MEC/CC, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm . Acesso em: 20 de fev. de 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686/2025 e institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2025**: Caderno de conceitos e orientações. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2024.pdf. Acesso em: 25 fev. 2026

BRAUN, P.; MARIN, M. A formação de professores e a educação especial: um olhar sobre o ensino colaborativo. In: **Práticas Pedagógicas e Educação Especial**. Rio de Janeiro: Ed. Autores Associados, 2013.

BUENO, José Geraldo S. **Educação Especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. de. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/wJwjZbnKJKvZ6KGpq9S5xXd/>. Acesso em: 25 fev. 2026.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Ensino colaborativo: uma estratégia de ensino para a inclusão escolar. In: **Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos: UFSCar, 2009. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/e-book-estrategias-de-ensino-e-servicos-da-educacao-especial-contribuicoes-para-inclusao-escolar.pdf>. Acesso em 25 fev. 2026.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Ensino colaborativo**: uma estratégia para a inclusão escolar. 2. ed. Bauru: Gradual, 2018.

CEARÁ – **Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC** – Fortaleza, CE. 2019. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/DCRC_2019_OFICIAL.pdf. Acesso em: 25 fev. 2026.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação "outra"? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Gênero e Trabalho Docente**: tensões e subjetividades. Editora Cortez, 2018.

CORREIA, Gilvane Belém. **Deficiência, conhecimento e aprendizagem**: uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/vanessa%20cristina.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2026.

COSTA, A. G.; VIDAL, E. M. Accountability e regulação da educação básica municipal. **Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 40, p. 76-98, maio/ago. 2022. Disponível em: [PUC-Rio](#). Acesso em: 25 fev. 2026.

COSTA NETO, Pedro Luiz de Oliveira. **Estatística**. 2. ed. São Paulo: Blucher, 2002.

COVRE, K. O. **Educação especial e formação de professores**: análise de teses e dissertações (2008-2018). 2019. 172 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: [repositorio.ufscar.br](#). Acesso em: 25 fev. 2026.

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

DUTRA, C. P. (Org.). **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: os alunos com deficiência mental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença**: a educação do portador de deficiência. 2. ed. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1993.

FERREIRA, Windyz B. Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: MEC/SEESP. **Ensaio pedagógico: educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 1994.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. P. Um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 411-430, jul./set. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-6538&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 25 fev. 2026.

GALLAGHER, J. J. Planejamento da educação especial no Brasil. In: PIRES, N. (Org.). **Educação especial em foco**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas

Educacionais, 1974.

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?format=html&lang=pt>
último acesso em 25.02.2026.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): da exclusão à invisibilidade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 105-115, jan./mar. 2011. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/G89VhYqSyh7VqLbhb5hF4Xm/abstract/?lang=pt>
Acesso em: 25 fev. 2026.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e a reforma da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 2, p. 129-152, maio/ago. 2004. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em 25 fev. 2026.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2026.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, C.; BAZON, M. R. Educação especial e inclusiva: a visão de professores sobre o processo de inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 19, n. 1, p. 81-96, jan./mar. 2013. Disponível

em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/6500>. Acesso em: 25 fev. 2026.

GONZÁLEZ, Eugênio. **Educação especial**: a deficiência mental; dos fundamentos à intervenção. Tradução de Cristina de Assis Serra. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/WtQzbcPzwjF5qwk4qRPGq5K/?format=html&lang=pt>. Acesso em 25 fev. 2026.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, set./dez. 2020. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyyv7BqzDfKHFqxfh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2026.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Cortez Editora, 2022.

JANNUZZI, G. S. M. **A luta pela educação do deficiente mental**. Campinas, SP: Cortez, 1992.

JANNUZZI, G. S. M. Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais: reflexões. **Revista GIS**. Rio de Janeiro, p. 30-36, out. 2004. Dialnet, Acesso em 25 de Fev. de 2026.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JANNUZZI, P. de M. **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações**. Campinas: Alínea/PUC-Campinas, 2006.

JESUS, Denise Meyrelles. Estudo comparado internacional em educação especial: políticas e práticas em diferentes cenários/organizadora Denise Meyrelles de Jesus. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019.

JESUS, Saul Neves de. **A motivação para a profissão docente**. Coimbra: Texto Editores, 2006.

JUSLIN, M. L. **Educação especial e inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Curitiba: Ibpx, 2012.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

LEME, Erika Souza. Inclusão em educação: das políticas públicas às práticas do cotidiano escolar. **Saarbrücken**, Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus Brasil, 2013.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1929.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MACHADO, M. C. S. **Educação especial e inclusão escolar**: políticas, práticas e formação. Curitiba: Appris, 2014.

MAGALHÃES, C. M.; LIMA, M. A. de. A inclusão de alunos com deficiência mental: um estudo sobre as concepções de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 355-374, set./dez. 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/36771559/Educa%C3%A7%C3%A3o_especial_e_inclusiva_a_lgumas_contribui%C3%A7%C3%B5es_a_partir_da_Psicologia_Hist%C3%B3rico_Cultural. Acesso em 25 fev. 2026.

MANTOAN, Maria Tereza Égler (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Ensinando a turma toda. **Revista Pátio**, ano v, n. 20, fev./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/472883733/Ensinando-a-Turma-Toda>. Acesso em: 25 fev. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar**: O que é? Por que? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006. (Cotidiano Escolar: Ação docente).

MANTOAN, Maria Teresa Égler. O direito de ser, sendo diferente, na escola: por uma escola das diferenças. **Curso de Formação Continuada de Professores para o AEE UFC / SEESP / UAB / MEC**, 2010. Disponível em: <http://www.especialjr.com.br/direito.pdf> . Acesso em: 29 jan. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MARINHO, Maria Francisca Braga. **Inclusão de crianças com deficiências nos primeiros anos do Ensino Fundamental em escola pública**: dificuldades apontadas por professores. 2018. 214 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/21656>. Acesso em: 25 fev. 2026.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2011.

MAZZOTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1999.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Katiúscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros**. 2017. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/ee524faa-9583-4cef-a0f2-1d69ca5f3da0>. Acesso em: 25 fev. 2026.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar: um desafio a ser compartilhado. In: **Educação Especial: Diálogos e Pluralidade**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como Estratégia de Inclusão Escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt> Acesso em: 25 fev. 2026.

MELO, Douglas Christian Ferrari.; MAFEZONI, Andressa Caetano. O direito de aprender e os alunos público-alvo da educação especial: trajetórias escolares e o papel da família. **Revista Educação em Debate**. UFC, v. 41, p. 101-115, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/44264>. Acesso em: 25 fev. 2026.

MICHEL, M. H. **Notas de aula: metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2005.

MINAYO, Maria Célia de Sousa. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; ARAÚJO, Elaine Sampaio; MORETTI, Vanessa Dias; PANOSSIAN, Maria Lúcia; RIBEIRO, Flávia Dias. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010. disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001815692>. Acesso em: 25 fev. 2026.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1988.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gNwmBJ8p9vgw5z9Zmxm6Tq/?format=html&lang=pt> Acesso em: 25 fev. 2026.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/KbTZcBtWfmrfbP7GvFHkFjq/?lang=en>. Acesso em: 25 fev. 2026.

OMONTE, C. R. **A educação especial no Brasil: análise de documentos oficiais (1994-2003)**. 2004. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004. Disponível em: repositorio.unesp.br. Acesso em: 25 fev. 2026.

PASSOS, Sonia de Fátima C. S. **Formação Inclusiva**: Formação continuada na perspectiva do coensino. 2022. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/740968/2/Sonia%20de%20Fátima%20Cristina%20Scheitel%20dos%20Passos%20-%20Dissertação.pdf>. Acesso em 25 fev. 2026.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Família e escola**: uma relação de contemporaneidade. Curitiba: Positivo, 2007.

PELOSI, Miryam Bonadiu. **Inclusão e tecnologia assistiva**. 2008. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: [BDTD UERJ](#). Acesso em 25 fev. 2026.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **5 Gerações de Historiadores da Educação Brasileira**. João Pessoa: Editora CCTA/UFPB, 2020.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação Especial e Inclusiva escolar**. Editora Appris, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Cortez Editora

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo**: uma estratégia de ensino para o aluno com deficiência intelectual. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/d3351d1e-6219-4a67-91fd-dd4f87ad9cdb>. Acesso em: 25 fev. 2026.

RESAB. **Educação para a Convivência com o Semi-Árido Brasileiro**. Editado por Haroldo Schistek e Suely Oliveira. Juazeiro, BA: Ed. RESAB, 2004/2005.

RESENDE, E. G. A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva. **Revista IISC**, v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: [Acesse o artigo na II Scientific](#). Acesso em 25 fev. 2026.

RESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise do trabalho docente**: um eixo na formação de professores. Curitiba: IBPEX, 2006.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEAU**, Getúlio Vargas, RS, v. 5, n. 12, p. 1-13, jul./dez. 2010. Disponível em: Portal de Periódicos IDEAU. Acesso em: 25 fev. 2026.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação continuada dos professores do ensino médio no espaço da escola: implicações com o desenvolvimento profissional. EccoS – **Revista Científica**, São Paulo, n. 25, p. 151-171, jan./jun. 2011. Disponível em: Revista EccoS. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/715/71518580005.pdf. Acesso em 25 fev. 2026.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 fev. 2026.

SANTOS, E. B. dos; CUNHA, M. M. Direitos Humanos, educação inclusiva e saberes docentes: desafios e perspectivas para a formação de professores do AEE. **Revista Teias de Conhecimento**, v. 1, n. 4, p. 1-15, out. 2024. DOI: [10.5212/RevTeiasConhecimento.2024.23525](https://doi.org/10.5212/RevTeiasConhecimento.2024.23525). Acesso em: 25 fev. 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 10. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/webby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf. Acesso em 25 fev. 2026.

SAVIANI, D. **Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação**. Trabalho, Educação & Saúde. Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 213-231, jul./out. 2008. <https://www.scielo.br/j/tes/a/LVvKxRZdYczChk9qcxCdNFG/?format=html&lang=pt> Último acesso em 25 de fev. de 2026.

SILVA, K. S. da; PEDRO, K. M.; JESUS, D. M. de. A escolarização de alunos com deficiência mental: um estudo sobre as produções científicas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 581-594, set./dez. 2017. Disponível em: periodicos.ufsm.br. Acesso em: 25 fev. 2026.

SILVA, E. C. L. da; LIMA, M. C. Educação especial e inclusiva: do direito à prática. In: IV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017, João Pessoa. **Anais IV CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: Editora Realize. Acesso em: 25 fev. 2026.

SILVA, A. M. da; CAMPOS, J. A. de P. P. Dos planos à prática: a educação especial na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 23, n. 3, p. 345-360, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/issue/view/606>. Acesso em: 25 fev. 2026.

SILVA, G. S. da; ROCHA, E. R. Histórias em quadrinhos: uma proposta inclusiva para o ensino de ciências. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 16, n. 39, p. 341-356, set./dez. 2021. Disponível em: [Revista Intersaberes](#). Acesso em: 25 fev. 2026.

SOUZA, E. R. de; COSTA, V. B.; SILVA, A. P. de L. A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: a formação de professores. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 2, p. 581-594, ago./nov. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PSzsBQhDNrRkQNkStgSsGbQ/?lang=pt> . Acesso em: 25 fev. 2026.

SOUZA, G. K. P. de; BOATO, E. M. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física do ensino regular: concepções, atitudes e capacitação dos professores. **Educação Física em Revista**, Brasília, v. 3, n. 2, p. 1-14, 2009. Disponível em: [Portal de Revistas da UCB](#). Acesso em: 25 fev. 2026.

SPONCHIADO, L. F.; PAIM, M. M. W. A formação de professores e a inclusão dos estudantes com deficiência. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 45-56, abr./jun. 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/74040>. Acesso em: 25 fev. 2026.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse lá?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Obra baseada nos estudos consolidados pelo autor entre 2002 e 2008).

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: MEC - Portal do Professor. Acesso em: 25 fev. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de didática**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VIRALONGA, C. A.; MENDES, E. G. O atendimento educacional especializado no modelo de salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 745-760, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18891>. Acesso em: 25 fev. 2026.

VIEIRA, S. L. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013>. Acesso em 25 fev. 2026.

VYGOTSKY, L. S. Aulas de L. S. Vygotsky: **sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

Parte A - Caracterização do(a) participante

1 - Nome do Participante: _____

2 - Vínculo profissional

- ☐ Efetivo
- ☐ Contratado
- ☐ Outros

3 - Sexo

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Prefiro não declarar

4 - Idade

- ☐ 20 à 30 anos
- ☐ 31 a 40 anos
- ☐ 41 a 50 anos
- ☐ mais de 50 anos

5 - Tempo de Magistério

- ☐ 01 a 05 anos
- ☐ 06 a 10 anos
- ☐ 11 a 15 anos
- ☐ 16 a 20 anos
- ☐ 21 a 25 anos
- ☐ mais de 25 anos

6 - Em que modalidade você atua

- ☐ Educação Infantil
- ☐ Anos iniciais
- ☐ Anos finais
- ☐ Sala de AEE
- ☐ Gestão escolar

7 - Formação Acadêmica

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

8 - Fez especialização na área de Educação Especial Inclusiva?

☐ Sim

☐ Não

9 - Fez algum curso na área de educação especial inclusiva?

☐ Sim

☐ Não

10 - Em caso afirmativo, qual carga horária

☐ até 100 horas

☐ 110 a 200 horas

☐ Acima de 200h

Parte B - Formação continuada

11 - A Rede de ensino que você atua oferece curso de formação continuada na área de educação especial?

☐ Sim

☐ Não

12 - Você já participou de alguma formação a respeito de inclusão de alunos público alvo da educação especial?

☐ Sim

☐ Não

Em caso positivo, qual o curso?

13 - A formação continuada que você participou proporcionou novos conhecimentos a respeito da educação especial na perspectiva inclusiva?

☐ Não participei

☐ Não

☐ Pouco aproveitamento

☐ Aproveitamento razoável

☐ Bom aproveitamento

☐ Ótimo aproveitamento

14 - A formação continuada contribuiu para o conhecimento teórico/prático em sala de aula?

☐ Não participei

☐ Sim

☐ Não

Em caso positivo, quais aspectos?

15 – Caso tenha participado/frequentado cursos de formação, elenque as potencialidades apresentadas na formação continuada.

16 - Caso tenha participado/frequentado cursos de formação, elenque as fragilidades apresentadas na formação continuada na área de educação especial.

17 - Caso tenha participado/frequentado cursos de formação, quais das temáticas a seguir mais lhe auxiliam no conhecimento e necessidades pedagógicas em sala de aula?

- () Conhecimento sobre educação especial
- () Conhecimento sobre a legislação vigente sobre educação especial
- () Histórico e conhecimento sobre os tipos de deficiência
- () Gestão de sala de aula e o trabalho pedagógico com os alunos com deficiência
- () Elaboração de atividades e materiais para o trabalho pedagógico com os alunos especiais
- () Tipos de deficiência
- () Como lidar com alunos(as) com deficiência no cotidiano escolar.

18 - Qual a maior necessidade que o professor ainda têm em trabalhar com o público alvo da educação especial e que, na sua opinião, não foi abordado em nenhum curso e/ou formação continuada?

19 - Você acredita na inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial inclusiva?

☐ Sim

☐ Sim, pois a legislação garante

☐ Sim, pois não considero um problema

☐ Sim, pois é por meio da interação entre os pares que melhor se desenvolvem

☐ Não

☐ Não, pois os professores e a escola ainda não estão preparados para atender este público

☐ Não, pois os professores não tem formação específica para isso

☐ Outro. Comente:

20 - Você se considera preparado para trabalhar a inclusão em sala de aula e na escola?

☐ Sim. Explique os motivos.

☐ Não. Explique os motivos.

21 – Você conhece a metodologia de trabalho colaborativo?

☐ Sim

☐ Não

22 - Em sua instituição escolar há trabalho colaborativo entre os docentes?

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei

23 - Há professor atuando na Sala de Recurso Multifuncional – SRM – Sala de Atendimento Educacional Especializado de sua escola?

☐ Sim

☐ Não

24 - Em caso positivo, há cooperação entre os professores do ensino regular e professor do AEE?

☐ Sim. Exemplifique.

- ☐ Não
- ☐ Não sei

25 - Há um trabalho colaborativo entre o professor do ensino regular e o professor da sala de AEE?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

26 - Quais os fatores que devem ser levados em conta para uma parceria colaborativa entre os professores?

- ☐ Trabalho em equipe
- ☐ Encontros e formação
- ☐ Motivação entre os colegas
- ☐ Relações interpessoais
- ☐ Melhor organização do tempo
- ☐ Formação continuada em serviço sobre educação especial e inclusiva.

27 - Uma parceria entre o professor de sala comum e o professor do AEE, ajudaria em sua prática pedagógica inclusiva?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez. Por que?

Caso queira fazer apontamentos não abordados no questionário, utilizar o espaço abaixo

Desde já agradeço a colaboração! Obrigado.

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROJETO DE PESQUISA



O processo de formação contínua numa perspectiva inclusiva dos educadores das escolas públicas do Distrito de Arapari em Itapipoca-CE

Você está convidado(a) a participar de um estudo cujo objetivo é compreender como as formações continuadas, numa perspectiva inclusiva, acontecem junto aos educadores e quais contribuições destas para diminuir as barreiras da exclusão social, unindo teoria e prática em sala de aula para a melhoria na aprendizagem dos alunos especiais nas 08 (oito) escolas públicas municipais que compõem o distrito de Arapari, em Itapipoca - CE.

Procedimentos: Você será convidado(a) a participar de uma reunião na qual será apresentada a pesquisa e esclarecimento de dúvidas. Posteriormente, você receberá o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que deverá ser preenchido e assinado para participar do estudo. Durante o procedimento da pesquisa você responderá a um questionário a qual constarão questões a respeito das temáticas abordadas. Durante a pesquisa todos os dados serão armazenados em lugar seguro, sob responsabilidade dos pesquisadores. Esse documento será preenchido em 2 vias, sendo uma entregue ao participante e outra armazenada com os pesquisadores.

Riscos: Entendo que não corro risco algum durante a participação neste projeto de pesquisa.

Confidencialidade: Todas as informações coletadas no estudo (nomes, dados profissionais, entre outros) serão confidenciais e utilizadas apenas para fins acadêmicos. A participação neste projeto não lhe proporcionará nenhum benefício material e financeiro. A qualquer momento do curso da sua participação nesta pesquisa você terá qualquer dúvida esclarecida, a liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento, caso não se sinta confortável em responder, sem nenhuma forma de penalização ou constrangimento. Você não será remunerado para participar da pesquisa, mas poderá ser ressarcido de despesas decorrentes de sua participação e requerer indenização caso se sinta prejudicado de alguma maneira.

Benefícios: Entendo que a minha participação proporcionará benefícios à comunidade científica, tendo em vista que serão obtidos dados que somarão as pesquisas já existentes nessa área.

Identificação do pesquisador

Prof. Luís Rodrigues de Sousa
Programa de Mestrado Profissional
Tel. (88) 99602-4480
E-mail: luisrdesousa@hotmail.com

Comissão de Ética em Pesquisa (CEP)

Av. General Carlos Cavalcanti, 4748
UEPG - Campus de Uvaranas
Tel. (42) 3220-3108
E-mail: seccoep@uepg.br

Identificação do(a) Participante do estudo

Nome do(a) participante: _____

Endereço: _____ Cidade: ____ Estado: _____

CEP: _____ Telefone: _____ RG: _____

Assinatura do(a) Participante do estudo_____
Assinatura do Participante_____
Assinatura da Orientadora
Profa. Dra. Carolina Paioli Tavares

APÊNDICE C

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG

Ofício N° 001/2024

Ao Ilmo. Senhor,

Francisco Lucas Alvino da Silva

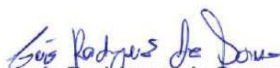
Secretário de Educação do Município de Itapipoca–CE)

Prezado Secretaria de Educação

Pelo presente, eu, Luis Rodrigues de Sousa, portador do RG N° 2875749/94 e CPF N° 840.481.073-72, professor efetivo do município de Itapipoca, com matrículas 043999-1 e 120885-3 e aluno do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI, da Universidade Estadual de Ponta Grossa –UEPG- Paraná, com a linha de pesquisa intitulada: PRÁTICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR: O processo de formação contínua numa perspectiva inclusiva dos educadores das escolas públicas do Distrito de Arapari em Itapipoca-CE, tendo como objetivo geral Investigar como as formações continuadas numa perspectiva inclusiva acontecem junto aos educadores e quais contribuições destas para diminuir as barreiras da exclusão social, unindo teoria e prática em sala de aula para melhoria na aprendizagem dos alunos especiais. A presente pesquisa será realizada junto aos professores em pleno exercício da docência em sala de aula das 08 escolas municipais que compõe o distrito de Arapari, por meio de questionário com perguntas semiestruturadas, sob a orientação da Professora Dra. Carolina Paioli Tavares vem com o devido respeito, solicitar a Vossa Senhoria, autorização, para realização da pesquisa acima descrita. As informações da pesquisa serão utilizadas para fins acadêmico/científicos na intenção de colaborar com prática e formação de professores na área da Educação Especial e Inclusiva. Os resultados da presente pesquisa serão apresentados à referida Instituição.

Itapipoca-CE, 13 de dezembro de 2024.

Atenciosamente,


Luis Rodrigues de Sousa

Aluno PROFEI- UEPG

Matricula: 24020521025

Recebido
16/12/24




PREFEITURA DE
Itapipoca
Pra frente, pra gente

Secretaria de Educação

CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE

Declaramos para os devidos fins que a realização da pesquisa intitulada :
PRÁTICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR: O processo de formação
continua numa perspectiva inclusiva dos educadores das escolas públicas do Distrito
de Arapari em Itapipoca-CE, que será realizada pelo aluno Luís Rodrigues de Sousa
portador do RG Nº 2875749/94 e CPF Nº840.481.073-72, do curso de Mestrado
Profissional em Educação Inclusiva-PROFEI da Universidade Estadual de Ponta
Grossa-PR, junto aos professores em pleno exercício da docência em sala de aula
nas dependências das 08 (oito) Escolas municipais do Distrito de Arapari- Itapipoca-
CE, está autorizada, mediante entrega de Parecer do Comitê de Ética da
Universidade de Ponta Grossa-UEPG, Paraná.

Itapipoca-CE, 16 de dezembro de 2024.

Francisco Lucas Alvino da Silva
Secretário de Educação de Itapipoca-CE

APÊNDICE D



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



ATA DE APRESENTAÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL – R.E.

Aos treze dias do mês de março do ano de dois mil e vinte seis, às oito horas da manhã, na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, da Escola de Educação Básica José Edilson de Sousa, situado à sede do distrito de Arapari, município de Itapipoca, Estado do Ceará, iniciou um encontro de apresentação do Recurso Educacional – R.E., intitulado *Caderno de formação continuada numa perspectiva inclusiva para professores*, documento este elaborado pelo mestrando *Luís Rodrigues de Sousa*, como parte integrante da Dissertação “*Práticas Inclusivas no Contexto Escolar: O processo de formação continuada numa perspectiva inclusiva dos educadores das escolas públicas do distrito de Arapari – Itapipoca-CE*”, para obtenção de título de Mestre em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva, sob a orientação da Profa. Dra. Carolina Paioli Tavares. O Recurso Educacional foi apresentado aos senhores gestores das oito escolas do distrito de Arapari, mais conhecido como (G8), aos professores titulares das salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE, à Gerência de Educação Especial e Inclusiva do município de Itapipoca e convidados presentes. Após a explanação, os presentes foram convidados a assinarem a presente ATA **PARA VALIDAÇÃO** e utilização do Recurso Educacional em suas instituições escolares. Não tendo mais nada a apresentar, encerrou-se o momento. O referido é verdade. Dou fé. Itapipoca-CE, 13 de março de 2026. Eu, Luís Rodrigues de Sousa.
 (Luís Rodrigues de Sousa), subscrevo e assino com os demais presentes assinando abaixo.

Luís Rodrigues de Sousa

Maria Elisvânia Marques de Sousa

Maria Liliane Santos Araújo Teixeira

(continuação da assinatura da Ata)

Maria Vanderleide Oliveira Soares Lima

José Nóbis da Silva Araújo

Jéssica Ramos Magalhães Barroso

Ematúcia Maria Martins Freire

Maria Janiney Feneira do Nascimento

Maria Edilene de Sousa

Maria Gezilene Freire Lopes

Maria Elizene Soares

Magri Barros do Nascimento

Paula da Silva Tomé Araújo

Maria Alina Rodrigues da Silva

ANEXO A

TERMO DE ACEITE DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas Inclusivas no contexto escolar: O processo de formação contínua numa perspectiva inclusiva dos educadores das escolas públicas do Distrito de Arapari em Itapipoca-CE.

Pesquisador: LUIS RODRIGUES DE SOUSA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 85948425.2.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.489.611

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo geral investigar como as formações continuadas numa perspectiva inclusiva acontecem junto aos educadores e quais contribuições destas para diminuir as barreiras da exclusão social, unindo teoria e prática em sala de aula para a melhoria na aprendizagem dos alunos especiais, junto às 08 escolas do Distrito de Arapari-Itapipoca-CE. De início será realizado um levantamento de referencial teórico e de autores que corroboram sobre o processo de formação continuada numa perspectiva inclusiva e documentos normativo a respeito do assunto e em seguida será realizada a pesquisa de campo. Na sequência, apresenta o aspecto metodológico embasado em pesquisa bibliográfica quali-quantitativa e pesquisa de campo por meio de questionário com perguntas semiestruturada para o levantamento de dados e elaboração da dissertação intitulada: Práticas inclusivas no contexto escolar: o processo de formação continua numa perspectiva inclusiva dos educadores das escolas públicas do distrito de Arapari, em Itapipoca-CE e recurso educacional: Caderno de orientações sobre formação continuada numa perspectiva inclusiva para professores.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar como as formações continuadas numa perspectiva inclusiva acontecem junto aos educadores e quais contribuições destas para diminuir as barreiras da exclusão social, unindo teoria e prática em sala de aula para a melhoria na aprendizagem dos alunos especiais nas 08 (oito) escolas públicas municipais que compõem o distrito de Arapari-Itapipoca-CE.

Objetivo Secundário:

Analisar os aspectos históricos, teóricos e metodológicos da educação especial numa perspectiva inclusiva, bem como os aspectos legais que direcionam as políticas públicas;

Investigar as práticas de formação continuada existentes, buscando conhecer as potencialidades e fragilidades, assim como as fontes teóricas e metodológicas apresentadas referente a educação especial inclusiva;

Compreender como a formação continuada reflete nas ações pedagógicas na perspectiva da diversidade e no trabalho colaborativo para potencializar às práticas inclusivas.

Elaborar um Recurso Educacional intitulado ¿Caderno de orientações sobre formação continuada numa perspectiva inclusiva para professores¿.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Como risco, podemos destacar a não aceitação por parte dos professores em participar da referida pesquisa, como também podem ficar constrangidos em responder ao questionário ou vazamento de dados. Os questionários terão identificação e as fichas TCLE, ficarão guardadas e em total sigilo junto ao

pesquisador. Benefícios:

As informações da pesquisa serão utilizadas para fins acadêmicos e científicos na intenção de colaborar com a melhoria na prática de professores na área de educação especial e inclusiva. Os referidos resultados da presente pesquisa serão apresentados à instituição.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo geral investigar como as formações continuadas numa perspectiva inclusiva acontecem junto aos educadores e quais contribuições destas para diminuir as barreiras da exclusão social, unindo teoria e prática em sala de aula para a melhoria na aprendizagem dos alunos especiais, junto às 08 escolas do Distrito de Arapari-Itapipoca-CE. De início será realizado um levantamento de referencial teórico e de autores que corroboram sobre o processo de formação continuada numa perspectiva inclusiva e documentos normativo a respeito do assunto e em seguida será realizada a pesquisa de campo. Na sequência, apresenta o aspecto metodológico embasado em pesquisa bibliográfica qualitativa e pesquisa de campo por meio de questionário com perguntas semiestruturada para o levantamento de dados e elaboração da dissertação intitulada: Práticas inclusivas no contexto escolar: o processo de formação continua numa perspectiva inclusiva dos educadores das escolas públicas do distrito de Arapari, em Itapipoca-CE e recurso educacional: ¿Caderno de orientações sobre formação continuada numa perspectiva inclusiva para professores¿

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas vigentes. Todos os termos de apresentação obrigatória estão corretamente preenchidos e anexados. Todos os documentos pertinentes foram apresentados em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016, bem como a Lei 14.874.

Recomendações:

Enviar o relatório final pela plataforma Brasil por notificação ao término do projeto

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Avaliada a documentação pertinente considera-se aprovado o projeto

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_D O_P ROJETO_2478503.pdf	18/03/2025 15:47:11		Aceito
Outros	Questionario.pdf	18/03/2025 15:43:02	LUIS RODRIGUES DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_.pdf	18/03/2025 15:37:53	LUIS RODRIGUES DE SOUSA	Aceito

Ausência				
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	06/01/2025 21:39:38	LUIS RODRIGUES DE SOUSA	Aceito
Declaração de concordância	Termo.pdf	06/01/2025 21:38:32	LUIS RODRIGUES DE SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	06/01/2025 21:35:16	LUIS RODRIGUES DE SOUSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 06 de Abril de 2025

Assinado por: **ULISSES COELHO**
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** cep105@uepg.br