



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA



TATIANA SANTOS PACHECO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA/PARA INCLUSÃO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: entre o instituído e o praticado no município de  
Pauapebas - PA**

**MARABÁ  
2025**

TATIANA SANTOS PACHECO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA/PARA INCLUSÃO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL:** entre o instituído e o praticado no município de  
Parauapebas - PA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Gaudêncio Brito Pureza

**MARABÁ**  
**2025**



TATIANA SANTOS PACHECO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA/PARA INCLUSÃO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: entre o instituído e o praticado no município de  
Parauapebas - PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Data de aprovação: Marabá (PA), 31 de março de 2025

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Marcelo Gaudêncio Brito Pureza – Orientador

---

Prof. Dra. Ingrid Gomes Bassi

---

Prof. Dra. Maria do Socorro Santos Leal Paixão – examinador externo

**MARABÁ**

**2025**

Dedico esta produção aos meus queridos colegas de trabalho, professores do chão da sala de aula, que buscam incansavelmente por uma escola inclusiva para todos.

## **AGRADECIMENTOS**

É chegada a hora de tecer os agradecimentos. Agradecer é o ato de reconhecer, que nas relações sociais e nas conquistas humanas, não se consegue nada sozinho. E, portanto, a gratidão é um dos mais sublimes sentimentos de nobreza humana.

Assim sendo, chego nesta etapa da minha trajetória de uma fase do aprimoramento pessoal e profissional com o coração repleto do sentimento de Gratidão!

O meu primeiro agradecimento será a Deus, pai que me guia e, tem sempre os melhores sonhos e caminhos para mim.

Agradeço e dedico este trabalho com carinho e amor ao meu parceiro de vida e sonhos, meu esposo Henrique Branco, que me instiga todos os dias à busca por um mundo melhor.

Agradeço, com carinho e amor, à minha avó, meu alicerce e responsável pela pessoa que sou, por acreditar em mim desde que nasci.

Minha gratidão e carinho à minha família, em geral, que acompanha minha trajetória educacional e está sempre a me dar força para que eu não desista. Por vocês, todos os meus esforços e alegrias em cada conquista.

Agradeço aos meus professores, desde a educação básica à pós graduação, por ter sido minha base de inspiração docente. Muitos passaram e deixaram em mim memórias das quais carrego de maneira sólida em minhas lembranças. Muitos dos professores que passaram na minha vida tiveram seus afetos e suas didáticas tão significativas que têm forjado o meu constante e contínuo – tornar-me professora!

Agradeço aos meus amigos, meus colegas de trabalho e também aos colegas do Mestrado pelas partilhas, torcidas, sonhos, risos, lamentos e construções nas nossas trocas e afetos que nos torna humanos num eterno processo de construtos! Gratidão!

Todo meu carinho e amor para os que foram e são meus alunos atípicos, responsáveis principal por minha busca por conhecimento na Perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, a qual me inspiro para ser uma professora transformadora.

Por fim, como mulher, nordestina, professora e entusiasta do conhecimento, recorro a Ariano Suassuna para finalizar meus agradecimentos.

"Como sou pouco e sei pouco, faço o pouco que me cabe me dando por inteiro."

Ariano Suassuna

## RESUMO

A presente pesquisa insere-se no campo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com foco na formação docente voltada à inclusão na Educação Infantil, analisando a distância entre o que é instituído nas políticas públicas e o que é efetivamente praticado no município de Parauapebas, no estado do Pará. O estudo parte da compreensão de que a discussão sobre a formação de professores não é recente, estando presente tanto na literatura científica quanto nos marcos legais da educação brasileira. Destaca-se, entre outros dispositivos, a Meta 16 do Plano Nacional de Educação (2014–2024), que trata da necessidade de formação continuada dos profissionais da educação básica como instrumento para a promoção de práticas inclusivas e qualificadas. O objetivo do trabalho é analisar de que modo as políticas públicas para a formação de professores, na perspectiva inclusiva, têm sido implementadas frente às demandas concretas de escolas e estudantes com deficiência. Trata-se de uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa, desenvolvida em uma Escola Municipal de Educação Infantil, tendo como sujeitos os docentes da instituição. O embasamento teórico fundamenta-se em autores como Mendes (2016), Mazzotta (2011), Januzzi (2012), Rabelo (2012), Pletsch (2020), Mantoan (2015) e Carvalho (2009), além de referenciais da formação docente como Imbernón (2014), Saviani (2011), Gatti (2008), Nóvoa (2019) e Libâneo (2017), ancorando-se, ainda, na perspectiva dialética (Frigotto, 2010; Kosik, 2002) como matriz analítica. Os resultados evidenciam lacunas na formação continuada docente e a persistência de práticas escolares que restringem a efetivação da inclusão, reduzindo-a ao mero acesso à matrícula. Como desdobramento prático, foi elaborado e implementado um Simpósio de Formação Continuada, o qual possibilitou a ampliação do debate entre teoria e prática, estimulando reflexões críticas sobre os desafios da inclusão escolar. As conclusões indicam a importância de ações formativas baseadas nas demandas reais das escolas, a necessidade de políticas públicas mais efetivas e a valorização da formação docente como eixo estruturante da educação inclusiva.

**Palavras-chave:** formação de professores; educação inclusiva; práticas de inclusão; Educação Infantil.

## ABSTRACT

This research is situated within the field of Special Education from the perspective of Inclusive Education, focusing on teacher training aimed at inclusion in Early Childhood Education. It analyzes the gap between what is established by public policies and what is effectively practiced in the municipality of Parauapebas, Para, Brazil. The study begins with the understanding that discussions on teacher training are not recent, being present both in scientific literature and in the legal frameworks of Brazilian education. Among the guiding documents, the National Education Plan (2014–2024), particularly Goal 16, stands out, emphasizing the need for continuous professional development in basic education to promote inclusive and qualified teaching practices. The objective of this research is to analyze how public policies for teacher education, from an inclusive perspective, have been implemented in response to the concrete demands of schools and students with disabilities. It is a qualitative action research conducted in a municipal early childhood education school, with the institution's teachers as participants. The theoretical framework is grounded in authors such as Mendes (2016), Mazzotta (2011), Januzzi (2012), Rabelo (2012), Pletsch (2020), Mantoan (2015), and Carvalho (2009), as well as key references on teacher education including Imbernón (2014), Saviani (2011), Gatti (2008), Nóvoa (2019), and Libâneo (2017), further anchored in the dialectical perspective (Frigotto, 2010; Kosik, 2002) as the analytical matrix. The results highlight gaps in ongoing teacher education and the persistence of school practices that hinder the realization of inclusion, reducing it to mere enrollment access. As a practical outcome, a Continuing Education Symposium was developed and implemented, fostering broader dialogue between theory and practice and encouraging critical reflections on the challenges of inclusive education. The findings underscore the importance of training initiatives based on the real needs of schools, the necessity for more effective public policies, and the valorization of teacher education as a structural pillar of inclusive education.

**Keywords:** teacher training; inclusive education; inclusion practices; early childhood education

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Demonstrativo das fases da Educação Especial no Brasil.....	37
Figura 2 - As três dimensões fundamentais para acontecer a prática pedagógica Inclusiva.....	56
Figura 3 - Evolução matrículas da educação especial na Educação Infantil 2007-2010.....	76
Figura 4 - Evolução de matrículas da Educação Especial na Educação Infantil 2010-2022.....	77
Figura 5 - Matrículas de alunos na Educação Especial entre 2019-2023.....	78
Figura 6 - Percentuais de matrículas de alunos por especificidades de deficiências.....	79
Figura 7 - Acessibilidade arquitetônica nas escolas da Educação Básica no Brasil.....	80
Figura 8 - Quantitativo de estudantes do público da Educação Especial da EMEI Ruth Rocha.....	82
Figura 9 - Mapa de Localização da Escola Municipal de Educação Infantil Ruth Rocha.....	83
Figura 10 - Escola Municipal de Ensino Infantil Rocha (sede).	83
Figura 11 - Ilustração que explicita a inclusão, exclusão, segregação e integração.....	88
Figura 12 - Abertura do evento.....	105
Figura 13 - Palestrante (Psicóloga).....	106
Figura 14 - Palestra sobre direitos da pessoa com deficiência.....	108
Figura 15 - Registro dos professores e palestrantes reunidos ao final do evento, celebrando o aprendizado e a troca de experiências.....	110
Figura 16 - Registro evidenciando o engajamento e a colaboração na formação.....	110

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 -	Quantitativo de aluno matriculados no município de Parauapebas em 2024.....	66
Quadro 2 -	Quantitativo de aluno do Público da Educação Especial matriculados no município de Parauapebas em 2024.....	67
Quadro 3 -	Dados das participantes da pesquisa.....	68
Tabela 1 -	Os 10 municípios com maior nº de matrículas Infantil 2020/2021...	84

## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CEPEJA	Centro de Ensino Personalizado
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNERDV	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FECAPI	Faculdade de Ciências Aplicadas Piauiense
IFES	Instituto Federal Superior de Ensino
INES	Instituto Nacional de Estudantes Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico Dialético
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pará
PcDs	Pessoas com Deficiências
PDE	Plano Desenvolvimento da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação

PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial para Educação Inclusiva
PROFEI	Programa Formação Educação Inclusiva
PSS	Processo Seletivo Simplificado
SEDUC	Secretaria de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>2</b>	<b>BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL</b>	<b>30</b>
<b>2.1</b>	<b>A Educação Especial no decurso das últimas décadas no Brasil .....</b>	<b>30</b>
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO ESCOLAR .....</b>	<b>43</b>
<b>3.1</b>	<b>Formação de professores pela ótica das políticas educacionais .....</b>	<b>43</b>
<b>3.2</b>	<b>Formação docente para Inclusão escolar na Educação Infantil .....</b>	<b>51</b>
<b>4</b>	<b>O ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>58</b>
<b>4.1</b>	<b>O Caminho teórico-metodológico-filosófico da pesquisa.....</b>	<b>58</b>
<b>4.2</b>	<b>Aproximação da tipologia de pesquisa: abordagem que atende a proposta .....</b>	<b>61</b>
<b>4.3</b>	<b>Para a coleta de dados: qual instrumento?.....</b>	<b>63</b>
<b>4.4</b>	<b>Campo empírico: Onde é? E quem são os sujeitos? .....</b>	<b>64</b>
<b>4.5</b>	<b>Para análise de dados: qual o método? .....</b>	<b>70</b>
<b>4.6</b>	<b>Produto educacional: desdobramento prático .....</b>	<b>73</b>
<b>5</b>	<b>DADOS CONSOLIDADOS.....</b>	<b>74</b>
<b>5.1</b>	<b>Matricular é o mesmo que incluir? .....</b>	<b>74</b>
<b>5.2</b>	<b>A Educação Infantil no município de Parauapebas-PA.....</b>	<b>81</b>
<b>5.3</b>	<b>Discrepâncias entre o direito instituído e praticado na Educação Especial.....</b>	<b>84</b>
<b>5.4</b>	<b>Entre o conceito e a prática: inclusão, integração, segregação e exclusão .....</b>	<b>86</b>
<b>5.5</b>	<b>A formação continuada e as práticas de inclusão na rede .....</b>	<b>92</b>
<b>5.6</b>	<b>Quais os perfis dos profissionais de apoio aos docentes e discentes no âmbito da inclusão.....</b>	<b>94</b>
<b>5.7</b>	<b>O que dizem os dados coletados .....</b>	<b>97</b>

<b>6</b>	<b>PLANEJAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	101
<b>6.1</b>	<b>Produto educacional: desdobramento prático</b> .....	101
<b>6.2</b>	<b>A Base teórica para o produto educacional</b> .....	102
<b>6.3</b>	<b>Estrutura e objetivos do Simpósio</b> .....	102
6.3.1	Público-Alvo: .....	102
6.3.2	Objetivo geral .....	103
6.3.3	Objetivos específicos .....	103
6.3.4	Metodologia.....	103
6.3.5	Recursos necessários.....	103
6.3.6	Resultados esperados .....	103
<b>6.4</b>	<b>Cronograma do Simpósio</b> .....	104
<b>6.5</b>	<b>Desdobramento da primeira etapa do Simpósio</b> .....	105
<b>6.6</b>	<b>Relatos da segunda etapa: direitos e legislação na Educação Especial e Inclusiva</b> .....	108
<b>6.7</b>	<b>Impactos com a implementação do Simpósio</b> .....	111
<b>6.8</b>	<b>O papel dos professores na inclusão escolar</b> .....	113
<b>6.9</b>	<b>Resultados e reflexões sobre a implementação do Simpósio</b> .....	114
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	115
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	118
	<b>APÊNDICES</b> .....	131

## APRESENTAÇÃO

Nesta seção, denominada de Apresentação<sup>1</sup>, trago um texto discorrido em formato de memorial<sup>2</sup> descritivo que tem a finalidade de nos permitir uma visita à trajetória acadêmica e às experiências no âmbito da formação e nas vivências profissionais da autora.

Revisitar as memórias é uma dinâmica riquíssima, pois nos permite voltar às lembranças e memórias com um novo olhar e ter novamente aproximação com os momentos memoráveis da vida, observados sob outro prisma. Entendo que este movimento discursivo de rememorar, relembrar, reviver e apresentar-se permite refletir sobre si mesmo, sobre a história, a subjetividade de toda a construção dos processos do desenvolvimento profissional e, aqui, especificamente no âmbito do trabalho docente.

Neste sentido, Le Goff (1996, p. 423) nos diz que estas visitas às memórias “remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar as impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”; entretanto, que criam conexões com as ressignificações do presente a partir de outras perspectivas e percepções. Assim sendo, o tornar-me docente tem sido constituído num processo dialético das vivências sociais, permeado pela curiosidade dos processos educacionais em espaços formais e pelas relações humanas entre os sujeitos sociais em constante movimentação de aprendizagem.

Portanto, ao revisitar as memórias com o intento de relembrar a trajetória formativa e experiências oriundas deste percurso, recorro-me ao pensamento da Ecléa Bosi, quando ela diz que a memória do indivíduo não é um fato isolado; ela só existe porque está ligada às pessoas, aos lugares, às relações estabelecidas com fenômenos (Bosi, 1994). Em outras palavras, seria dizer que o processo de construção e constituição humana dá-se por meio de tudo aquilo que se vivencia, e estas vivências tornam-se memórias. Logo, neste memorial, tenho a oportunidade de apresentar uma breve descrição da minha trajetória acadêmica, mais precisamente, apresentando os aspectos de cursos de formação e também um pouco das vivências profissionais no campo da educação em espaços formais da produção de saberes.

---

<sup>1</sup> Peço licença à Banca para nesta seção escrever na primeira pessoa do singular, uma vez que, estarei tratando de um recorte textual no formato de memorial pessoal articulado com a temática e a pós-graduação stricto sensu.

<sup>2</sup> Escrita com recortes de vivências e experiências que demarcam o lugar de fala e a identidade do sujeito.

Minha formação inicial em nível de graduação é em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Costumo dizer que a tomada de decisão por uma profissão não necessariamente se dá por missão, vocação ou qualquer outro fenômeno que não seja meramente uma escolha. Portanto, a Pedagogia não foi uma missão; ela foi uma escolha forjada na ideia de “ser professora”.

Durante minha vida acadêmica, participando de discussões sobre Educação Especial e o movimento de Inclusão de pessoas com deficiência, fui desenvolvendo um afinco pela temática. Inclusive, desenvolvendo as práticas de estágio supervisionado em unidades escolares, em sala comum, com alunos com deficiências e transtornos. Nessa época, deparei-me sozinha sem suporte, sem materiais e sem preparação para oferecer aos alunos um ensino de qualidade e inclusivo. Estas inquietações despertaram em mim o desejo por leituras sobre a temática.

Deparei-me com o livro *Educação Inclusiva com os Pingos nos Is*, da Rosita Edler Carvalho, e, nesta obra, a autora traz inúmeros textos escritos por ela mesma a respeito da temática da educação inclusiva, que, ao mesmo tempo que vai clareando suas percepções, também lhe aguçam a querer outras respostas sobre os processos. Um dos primeiros aprendizados que o livro e outros textos trouxeram para mim foi um realce necessário de colocar os pingos nos “is”. Para mim, entender o que se trata a concepção de inclusão e integração dos sujeitos aos espaços e processos. Integração parte do pressuposto que é colocar lá, dar acesso. Enquanto inclusão é, neste acesso, permitir que os sujeitos se sintam parte e pertencentes àqueles espaços. Durante as vivências nos estágios supervisionados enquanto graduanda em Pedagogia, consegui notar que aqueles alunos com deficiências, matriculados e frequentando as salas regulares de ensino, estavam sendo integrados ao processo educacional sem necessariamente receber práticas inclusivas.

Diante disso, sempre buscava meios que possibilitassem a inclusão desses alunos, a partir da adoção de dinâmicas e metodologias didático-pedagógicas que pudessem aproximar e incluir esses estudantes nas atividades escolares junto aos demais. Vale ressaltar que todos os custeios para qualificação profissional e professoral foram realizados com investimentos pessoais, especialmente, os investimentos financeiros, pois a instituição na qual trabalhava não oferecia suporte para nos capacitar.

Após a graduação, continuei realizando buscas pelo conhecimento sobre práticas educativas e inclusão escolar, por meio de cursos de aperfeiçoamento,

participação em eventos e aprofundamento teórico a partir da pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Atualmente, sou pós-graduada em Educação Infantil e em Psicopedagogia Institucional e Clínica, ambas cursadas na Faculdade de Ciências Aplicadas Piauiense (FACAPI), além de possuir pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva, cursada pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). No momento, faço especialização em Transtorno do Espectro Autista: Intervenções Multidisciplinares em Contextos, pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), e também em Atendimento Educacional Especializado.

Hoje, sou professora concursada pela Secretaria de Educação de Parauapebas, atuando em sala de aula regular e diante de uma realidade “cruel”, na qual o professor da sala regular se encontra “sozinho” e tem a responsabilidade de ser o provedor de uma educação de qualidade, sem ter o mínimo de estrutura física/arquitetônica e educacional/formação. Percebam que trouxe essa realidade e o sentimento de “impotência” existente lá no estágio da graduação em Pedagogia. Atualmente, essa mesma realidade persiste no ano de 2024 nas escolas da educação básica em todo o território nacional, com maior expressividade, ao que parece, nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Essa constatação reforça a necessidade de discussões e debates sobre a formação continuada de todo o corpo docente da escola, sem exceções, uma vez que a formação continuada permite aprimorar e atualizar constantemente as habilidades, os conhecimentos e as práticas dos educadores.

Nos últimos anos, os estudos que versam sobre Educação Inclusiva e Formação de Professores têm se mostrado uma temática de interesse e constante leitura. Entendo que a formação inicial não consegue responder, nem ajudar os professores diante das adversidades da diversidade de uma sala de aula. Indiscutivelmente, a formação continuada necessita assumir essa condição de ferramenta que media, auxilia, proporciona reflexões e, certamente, a resignificação das práticas professorais.

O professor e pesquisador Dermeval Saviani afirma que a temática da formação de professores é tão antiga quanto atual. De fato! Sempre haverá lacunas e necessidades a serem discutidas e investigadas nesse campo. Os dispositivos legais da educação brasileira, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei nº 9.394/1996, especialmente nos artigos 61 a 64, versam sobre questões relacionadas à formação docente. Destaca-se também o marco referencial para a classe docente,

a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pela Lei nº 11.502, de julho de 2007, que defende a expansão, oferta e qualidade nos cursos de formação de docentes. Essa política, ao mesmo tempo em que evidencia a relevância da formação continuada, fomenta a discussão e a importância da formação docente, especialmente no contexto da Educação Básica.

Uma das pesquisadoras brasileiras que estuda exaustivamente sobre formação de professores é a Bernadete Angelina Gatti, cuja escrita e discussões proferidas por ela nos ocasiona clareza e encantamento pela docência, sem necessariamente, incorporar a percepção da utopia acerca da Educação e, por conseguinte, sobre o tornar-se docente. Ela sempre pontua, em seus trabalhos, que a formação de professores vem sendo intensificada como objeto de debates e de profundas reformulações no Brasil e no mundo. Quando passei a estudar com maior afinco essa questão, passei a entender ainda mais que o magistério, indubitavelmente, constitui uma área nevrálgica das sociedades. É dessa perspectiva que emerge o entendimento e o uso corriqueiro daquela máxima “a educação transforma o mundo”. Sim, a educação é a chave para transformação de pessoas que, incluídas nos sistemas sociais de forma equânime, decerto, transformarão o mundo.

É dessa compreensão que emergem o interesse e as inquietações acerca da educação inclusiva com desdobramento na formação de professores – que são os elementos intrínsecos da educação e escolarização, mediadores dos processos de construção de conhecimentos para a formação humana, emancipadora e para a transformação do mundo.

Tendo em vista os resultados das lutas dos movimentos sociais, de pesquisadores, professores e famílias em defesa da Educação Inclusiva, tem sido notórias, nas últimas décadas, as conquistas advindas da promulgação de dispositivos legais (leis, decretos e resoluções) para assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação. Esse fato impulsionou o aumento da procura por vagas e garantia de matrícula desse público das pessoas com deficiência (PcDs) e/ou pessoas com necessidades educativas especiais (NEEs) nas escolas. Que bom! Um viva para essa luta! Entretanto, garantir a matrícula e o acesso à educação, sem as condições básicas de aprendizagem, não configura um processo de inclusão. Eis a minha inquietação sobre formação de professores para ensino inclusivo.

Nessas travessias entre a graduação, as especializações, as leituras e as vivências práticas atuando na educação básica enquanto docente, vivenciar as

realidades vividas e sentidas a partir das narrativas de outros professores, nasce o interesse em enveredar-me pelo universo da pesquisa científica, numa dimensão mais aprofundadas acerca da Educação Inclusiva, articulando-a com a formação de professores.

Hora de ingressar no Mestrado em Educação Inclusiva!

Entre o sonho, a necessidade formativa e a qualificação profissional, ingressei no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), na linha de pesquisa “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que enfatiza as políticas públicas no âmbito da educação inclusiva.

Para tanto, a pesquisa desenvolvida, intitulada *Formação de Professores na Perspectiva da/para Inclusão na Educação Infantil: entre o instituído e o praticado no município de Parauapebas - PA*, propõe uma discussão com ênfase nos processos formativos dos professores, visando garantir aos alunos público-alvo da educação especial, para além do acesso, também as condições de inclusão.

A escolha pelo PROFEI tem algumas motivações especiais imbricadas com as minhas práticas professorais. Primeiro, por ser um programa cuja área de concentração tratar especificamente da Educação Inclusiva; segundo, por ser um mestrado profissional, o qual parte-se do pressuposto de que o problema de pesquisa esteja vinculado às práticas profissionais; terceiro, pela dinâmica, até então, exclusiva do PROFEI, com flexibilidade na metodologia de ensino, praticamente com aulas síncronas, permitindo aos professores maiores possibilidades de articulação entre os estudos, a pesquisa e a continuidade do trabalho em suas respectivas redes. Ou seja, sem a necessidade impreterível de aulas com presença física no espaço físico da universidade. Além disso, pela possibilidade oferecida pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* de desenvolver pesquisas interventivas, de modo que os estudos realizados resultem em produtos que retornem ao campus de investigação.

As aulas, as leituras e todo envolvimento com o Mestrado têm desencadeado aprendizagens ímpares, recheadas de reflexões sobre minhas próprias práticas docentes, bem como em relação os processos pedagógicos no campo da educação inclusiva em todo o Brasil. Neste movimento de reflexão e ressignificação do trabalho docente, sobretudo nas lidas da sala de aula, as provocações despertadas pelos professores que ministram as aulas do programa têm nos proporcionado uma visão

mais ampla do sistema educacional brasileiro e, especialmente, em relação à educação para a diversidade.

A partir das reflexões advindas das conversas interativas entre colegas e professores no Mestrado, consigo perceber que um dos grandes desafios para nós, professores, é o entendimento sobre métodos e ferramentas e, ao mesmo tempo, aplicá-los vislumbrando a aprendizagem do alunado. Diante dessa percepção, ressalto a relevância da imersão na pesquisa científica e no aprofundamento teórico sobre as nuances e interfaces do processo educacional.

Portanto, nesta seção do texto, intitulada *Apresentação*, cujo objetivo consiste em trazer um pouco do lugar de fala, numa perspectiva de rememorar as travessias realizadas no campo da formação acadêmica, cruzando com a chegada ao mestrado, trago minhas reflexões sobre minhas formações e a formação de professores, para além da ideia de trazer à memória cursos e titulações. Trata-se, sobretudo, de um exercício de reflexão sobre a construção de uma identidade pessoal e profissional, que é forjada diuturnamente no chão da escola e vivências de professores da educação básica, num movimento perene de tornar-se Professor (a).

## 1 INTRODUÇÃO

Discutir a respeito da formação de professores não é algo recente. Saviani (2011) alega que, desde o século XVII, já se falavam dessa temática nos ideais de Comenius e, desde então, ela tem ganhado destaque no cenário das pesquisas em educação no Brasil. Sabe-se que, ao longo das décadas, a formação de professores no Brasil tem passado por reformas e alterações no âmbito dos dispositivos legais que regem a educação brasileira. Para muitos pesquisadores sobre formação inicial e continuada (Gatti 2008); Barreto, 2011; Freitas, 2007; Imbernón, 2019), um dos aspectos basilares para a melhoria da educação básica no Brasil consiste na formação dos professores.

Portanto, de acordo com a literatura educacional, a temática formação de professores está notadamente vinculada aos problemas gerais dos desafios enfrentados pela educação brasileira, sendo amplamente difundida a partir do final da década de 70. Para Schuchter (2017), é inquestionável a importância da formação inicial docente para o desempenho das práticas de ensino na educação básica, do mesmo modo, a relevância da formação continuada. Pressupõe-se que a formação visando a própria prática professoral, inevitavelmente, reverbera na constatação de que “o ser humano está em permanente transformação e movimento de busca e que a educação se constitui como prática social, vinculada a uma constante construção de ser da pessoa humana” (Carvalho, 2005, p.49).

Para Romanowski (2012), a formação é indissociável da perspectiva da valorização docente e se articula, igualmente, de forma inseparável entre teoria e a prática, pelo “relacionamento e no movimento do significado social do que é vivido na escola [...], nas relações docente-discente, na transformação da realidade e no enfrentamento dos problemas” (Schuchter, 2017, p. 190). Sob a perspectiva de Pires (2015), a docência é entendida como uma atividade de caráter prático e teórico, dotada de dimensão política, isto é, de intencionalidade.

Neste sentido, encontram-se as reformas educacionais que ocorreram ao longo dos anos e, notadamente, a partir das décadas de 1990, quando se intensificaram os debates sobre formação de professores no Brasil. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9.394/96, demarca-se um marco importante para o debate acerca da formação de professores. Amplia-se, assim, a “necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que

contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial e continuada (Freitas, 2007, p. 1204).

Seguidamente, veio a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (graduação plena), articulando as dimensões teóricas e práticas na formação docente. A relevância da formação de professores também aparece no Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei n. 10.172/2001 (PNE 2001-2010), cujas metas 18 e 19 evidenciavam a necessidade da formação docente.

Atualmente, o PNE (2014-2024), instituído pela Lei 13.005/2014, traz em suas metas 15 e 16 o destaque para a formação de professores, especialmente a meta 16, que destaca a necessidade da formação continuada dos professores da educação básicas nas redes de ensino no país, garantindo a “[...] todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”.

Imbernón (2010, p. 11) destaca que a formação de professores, sobretudo a continuada, deve transcender a uma mera atualização dos saberes docentes, pois “a formação continuada dos professores, mais do que os atualizar, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação”. Tendo em vista que o exercício da docência não deve estar pautado apenas na transmissão de conteúdos na sala de aula.

Diante do exposto, discutir a formação de professores para a Educação Especial na perspectiva da Inclusão, principalmente no âmbito da Educação Infantil, é importante para compreender os desafios e possibilidades dessa prática. Pensar a educação inclusiva no contexto das pessoas com necessidades educacionais e/ou pessoas com deficiências demanda a criação de espaços de formação e debate que possibilitem aos professores aprimorar suas práticas. Assim, neste estudo, busquei realizar um simpósio que, ao reunir docentes, pesquisadores e gestores, promove a troca de experiências e a construção coletiva de estratégias pedagógicas. Esse simpósio serve como base para um plano de ação que será desenvolvido em encontros posteriores, garantindo a continuidade da formação e a implementação de práticas mais inclusivas.

Em 2001, o PNE estipulou almejar a construção de escolas inclusivas que garantissem o atendimento à diversidade humana. No PNE (2014-2024), a meta 04

está voltada para garantia de atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), indo além da oferta de matrículas e uma visão integradora. Essa perspectiva foi reiterada no Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei nº 13.146/2015, que traz no art. 28 – mais especificamente nos incisos X e XI – a exigência da legitimação de práticas inclusivas na formação inicial e continuada dos docentes, a fim de garantir o atendimento aos alunos PAEE<sup>3</sup> nas escolas regulares e no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para tanto, pressupõe-se que pensar a formação de professores para educação inclusiva requer a construção de práticas formativas docentes para que se garanta o direito à equidade no acesso, permanência e aprendizado dos alunos da educação especial/inclusiva, conforme previsto nas diretrizes legais, em todos os níveis da educação básica. Logo, contemplando a Educação Infantil.

Nesse sentido, como questões importantes para reflexão da pesquisa, definiram-se: Como tem sido pensada, pelos municípios do interior, a formação continuada dos professores para atender às necessidades do público da Educação Especial? Será que as práticas de educação inclusiva têm sido implementadas de forma satisfatória nas escolas municipais? Os processos inclusivos têm ocorrido efetivamente em todas as escolas da educação básica, alcançando também as classes de Educação Infantil? E como tem se dado, na prática, a educação inclusiva no universo dos infantes? Pois, por vezes, tem-se a impressão, como professora da área, que os alunos do PAEE só aparecem nos dados educacionais e nas pesquisas a partir do Ensino Fundamental.

Neste direcionamento, a inquietação também perpassa pela realidade das crianças PCDs da Educação Infantil (4 e 5 anos) nas escolas dos municípios brasileiros, tendo em vista que poucos estudos têm sido publicados nesta vertente da inclusão nessa etapa de ensino. Portanto, pergunta-se: como os (as) professores (as) têm sido preparados para receber esses infantes nas classes escolares e acolhê-los em suas particularidades?

Pois compreende-se que a Educação Infantil deve oferecer condições para que os infantes desenvolvam suas potencialidades, respeitando as diferenças de todos, bem como as singularidades dessa primeira fase educacional da criança. Assim, ela

---

<sup>3</sup> Considera-se que o PAEE é composto por pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação

dialoga com os princípios da Educação Especial na perspectiva inclusiva, ao preconizar que todas as crianças, sem exceção, tenham garantidos os direitos de acesso, permanência e aprendizagem educacional. Quando se trata de Educação Infantil, mesmo havendo uma vasta literatura e legislação que orientam a Educação Infantil, ainda persistem invisibilidades no âmbito da Educação Especial Inclusiva.

Os movimentos sociais em defesa das pessoas com deficiência, ao longo das últimas seis décadas, preconizam que “todo ser humano tem direito à educação” (ONU, 1948, art. 26) e, assim o crescimento exponencial dos debates sobre as práticas escolares e seus projetos pedagógicos, sendo adaptados conforme as necessidades dos indivíduos, visando à inclusão escolar nas escolas regulares, tanto na zona urbana quanto na zona rural tem sido objeto de interesse de pesquisas no país. Em outras palavras, a educação inclusiva tem sido um caminho crucial para contemplar as diferenças nos processos formativos.

Percebe-se que tanto a Educação Especial quanto a Educação Infantil tiveram que travar muitas lutas para que os direitos de cidadania de seus sujeitos fossem reconhecidos e garantidos. Na educação especial na perspectiva da inclusão pressupõe que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, permanência e de aproveitamento na aprendizagem escolar, independentemente de qualquer característica peculiar que apresentem ou não. Assim, o termo “todos” traz consigo a abrangência ampla dos espaços educativos, do urbano ao rural. A preocupação com a Educação, nesse entendimento da inclusão, vem sendo discutida em âmbito internacional e nacional desde meados da década de 1980 (Mazzota, 2011).

Contudo, atualmente, tem-se a impressão de que a inclusão tem se dado nas escolas por forças das políticas públicas da educação inclusiva, que obrigatoriamente determinam a garantia de acesso à matrícula dos estudantes PEE. O acesso, por sua vez, tem sido disseminado nas redes como sinônimo de inclusão. Em casos assim, a “garantia” do acesso dos alunos com deficiências nos espaços formais de educação acontece, porém, eles acabam se tornando excluídos dentro da própria escola (Bourdieu, 2015). Para Mattos (2014) e Kassir (2016), em muitos casos, o que tem sido feito é apenas garantir a matrícula escolar do aluno e adotar práticas segregacionistas. Nesta dinâmica de integração, o insucesso do aluno é, quase sempre, atribuído a ele.

Portanto, nas últimas décadas, as políticas educacionais de inclusão têm ocupado lugar nas agendas do governo federal, estadual e municipal. Parte-se, inicialmente, da hipótese de que tais políticas têm sido efetivadas nas instâncias municipais em toda a educação básica. De acordo com os estudiosos que discutem educação especial na perspectiva inclusiva (Mazzota, 2011; Pletsch, 2020; Carvalho, 2009; Kassar, 2016; Jannuzzi, 2012), esse tema tem sido um objeto de debates e discussões significativas, especialmente no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência – mais precisamente, crianças PcDs - no ensino regular, sendo estudado em diferentes abordagens pela complexidade do papel da educação formal e por se tratar de uma conquista relativamente recente no processo histórico das lutas humanitárias. No contexto da Educação Infantil, essas conquistas dos movimentos sociais são ainda mais recentes.

Atualmente, uma das grandes dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar diz respeito à formação (inicial e continuada) dos professores (Sasaki, 2016; Fernandes, 2014; Pletsch, 2009; Kassar, 2014). Sobretudo, porque a inclusão não se limita apenas ao processo de integrar a criança no ensino regular com a garantia do acesso à matrícula. O que caracteriza, de fato, a Educação Inclusiva é a necessidade de que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de acesso, permanência e aproveitamento no espaço educacional (Mendes, 2006; Carvalho, 2009).

No contexto da Educação Infantil, segundo Sarmiento (2009), a criança em sociedade é um sujeito social e, portanto, tudo que acontece no campo social também a afeta. Assim, as crianças devem ser enxergadas e visibilizadas como sujeitos ativos e envolvidos na construção dos seus mundos sociais. Traduzindo o que o autor afirma, o art. 29 da LDB prevê que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis<sup>4</sup> anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Em outras palavras, pode-se dizer que este entendimento está alinhado ao que pressupõe a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

---

4 No Brasil, a partir da Lei nº 12.796/13 ela atende crianças de zero a cinco anos de idade, sendo obrigatória a partir dos quatro anos. Dividida em creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos).

Nesse sentido, para que os professores possam implementar efetivamente as práticas inclusivas em sala de aula, faz-se necessário (re)pensar a formação docente para a Educação Inclusiva no contexto da Educação Infantil, principalmente, por ser a fase em que a criança está entrando em contato com o mundo social e sua necessidade da interação com a diversidade. Afinal,

[...] a melhor resposta para o aluno com deficiência e para todos os demais alunos é uma educação que respeite as características individuais e que ofereça alternativas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais de cada aluno (Gil, 2005, p.18).

Diante disso, cabe questionar: de qual prática inclusiva, efetivamente, se está falando?

O objetivo macro estabelece-se em analisar como têm sido efetivadas as políticas públicas educacionais para formação de professores na perspectiva da/para inclusão escolar, considerando o que tem sido instituído e o que se tem efetivamente praticado no município de Parauapebas, no estado do Pará.

E para dar conta de responder ao principal propósito, estabelecem-se os objetivos práticos que são: (I) Analisar quais os avanços da Educação Inclusiva em âmbito nacional, regional e local – considerando a rede municipal de Parauapebas – PA; (II) Discutir as metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação deste município, referente à Formação de Professores para Educação Inclusiva de alunos PEE, identificando quais foram cumpridas, as que ainda não foram alcançadas e as discrepâncias entre o direito instituído e a garantia assegurada; (III) Analisar qual concepção de educação inclusiva está sendo praticada, bem como as dicotomias entre incluir, integrar, segregar e socializar, sobretudo a partir da percepção dos professores.

Diante do exposto, é que a pesquisa tem se enveredado e desenhado o estudo, buscando responder ao problema de pesquisa: de que maneira têm sido efetivadas as políticas públicas educacionais para formação de professores na perspectiva da/para inclusão escolar, frente à realidade das escolas de Parauapebas, considerando o que tem sido instituído e o efetivamente tem sido praticado pelos municípios interioranos do país?

Para isso, traz-se ao cerne do debate as considerações acerca da: (1) concepção de educação inclusiva que está sendo praticada; (2) como tem sido

pensada a formação continuada e as práticas de inclusão na rede municipal; quem são os profissionais de educação que lidam com o apoio aos docentes e discentes no âmbito da inclusão; (4) quais as discrepâncias entre o direito instituído e a garantia assegurada; e, (5) as dicotomias entre incluir, integrar, segregar e socializar. Sendo uma temática atual e necessária para a sociedade, ganhando relevância também pela dimensão científica, acadêmica social e pessoal, ao propor discutir, investigar, debater, analisar sobre formação de professores e educação escolar inclusiva, especialmente no âmbito da Educação Infantil.

De acordo com Demo (2003, p. 33), “a pesquisa na condição de princípio científico apresenta-se como a instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento”. Neste sentido, a pesquisa envereda pelo campo teórico-filosófico dos pressupostos da dialética (Frigotto, 2010; Saviani, 2013), por estar inserida no mundo das contradições existentes na relação entre o objeto com a sociedade. Para Kosik (2002, p. 8), isso significa “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”.

Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa (Triviños, 2011, p.74), que procura captar não apenas a aparência do objeto, mas também suas essências, ou seja, “ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições”. Como estratégia metodológica, optou-se pela pesquisa-ação, com a análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos, por sua capacidade de interpretar sistematicamente os significados presentes nos dados coletados.

Essa técnica permite organizar e categorizar as informações de maneira sistemática e rigorosa, identificando padrões, temas ou categorias que emergem do material analisado. Conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo é composta por três etapas principais: a pré-análise, que envolve a organização inicial dos dados; a exploração do material, onde ocorre a codificação e categorização; e o tratamento e interpretação dos resultados, que visa responder aos objetivos da pesquisa, ou seja, parte-se da “compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (Saviani, 2013, p. 76).

Ao pensar a formação de professores no contexto de uma rede municipal de ensino direcionada por um caminho epistemológico, neste caso, a Dialética assentada em Marx e Hegel, significa pensar a realidade em constante mudança por meio de

termos contrários, levando-se em consideração que a vida em sociedade é dinâmica e que todo o processo de formação humana se dá no tempo e no espaço (Kosik, 2002; Cheptulin, 1982; Netto, 2011).

Portanto, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelos objetivos delineados, este texto apresenta os resultados definitivos e está estruturado da seguinte maneira: inicialmente, o referencial teórico, composto por duas seções que abordam os fundamentos essenciais do tema; em seguida, a metodologia adotada, detalhando os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados; o desenvolvimento, com base nos dados coletados, que apresenta as análises realizadas; além disso, o desenho da construção do produto educacional, que descreve a estruturação e o planejamento do produto proposto; e, por fim, as considerações finais, que trazem uma reflexão sobre os resultados obtidos e as conclusões apresentadas na pesquisa realizada.

Na seção da metodologia, é explanado o tipo de pesquisa adotada, que se caracteriza pela abordagem qualitativa, associada à metodologia da pesquisa-ação, por compreender que ambas favorecem a imersão crítica do pesquisador no contexto investigado e permitem intervenções propositivas no campo empírico. O campo empírico está situado na Rede Municipal de Educação de Parauapebas – Pará e será apresentado de forma detalhada na seção específica de Metodologia.

Os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados, com destaque para a entrevista semiestruturada (Minayo, 2015), a análise documental (Lüdke e André, 2015) e a Análise de Conteúdo proposta por Bardin, foram adotados para interpretar as percepções dos sujeitos participantes e os documentos oficiais, como o Plano Municipal de Educação de Parauapebas. Esses elementos serão discutidos em detalhe na seção referida.

Já na sexta seção, apresenta-se a análise dos dados empíricos organizados em categorias temáticas, revelando os desafios enfrentados pelas docentes no tocante à inclusão de crianças com deficiência nas turmas de Educação Infantil. Nesta seção, discute-se criticamente a formação continuada, evidenciando a ausência de políticas efetivas de capacitação docente, bem como os entraves estruturais e atitudinais que dificultam a efetivação da inclusão escolar.

Na sétima seção, descreve-se o produto educacional desenvolvido: um Simpósio de Formação Continuada para professores da Escola Municipal de Ensino Infantil Ruth Rocha, cuja proposta visa alinhar teoria e prática, promovendo o diálogo

entre docentes e especialistas da área, como estratégia de fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas na rede municipal. Por fim, na oitava seção, são apresentadas as considerações finais, enfatizando a necessidade de mudanças estruturais e a centralidade da formação continuada na efetivação da educação inclusiva.

## **2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL**

Neste capítulo, tece-se uma discussão que perpassa um pouco pela Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de forma breve, tendo como recorte o Brasil, e evidenciam-se os princípios das práticas pedagógicas inclusivas nas escolas públicas da educação básica, com ênfase para Educação Infantil. Faz-se necessário trazer uma contextualização histórica da Educação Especial/Inclusiva, especialmente enfatizando a partir da década de 1980, pois muito se tem debatido sobre um sistema educacional inclusivo e para todos. Por outro lado, o movimento e a visibilidade da inclusão das pessoas com deficiência no Brasil constituem algo recente no âmbito das conquistas sociais e científicas.

### **2.1 A Educação Especial no decurso das últimas décadas no Brasil**

Quando se pensa em educação para pessoas com deficiências, síndromes ou transtornos, isto é, público do grupo pessoas com deficiências – PcDs, e se aborda a educação numa perspectiva inclusiva, faz-se necessário contextualizar tais concepções a partir das raízes históricas dos movimentos sociais em prol dos processos inclusivos na educação. Embora se saiba que as questões históricas de qualquer fenômeno não podem ser compreendidas de maneira linear, ou mesmo com fases bem delimitadas, tece-se aqui uma breve contextualização, evidenciando momentos teóricos e referenciais relevantes para a educação especial no cenário brasileiro.

De acordo com os pesquisadores brasileiros que discutem a historicização da educação especial no país e a transição para a dimensão de educação inclusiva – dentre eles Gilberta Januzzi, Marcos José Mazzota e José Geraldo Bueno – o marco histórico da educação especial no Brasil tem sido estabelecido no período do século XVIII, com as iniciativas de desenvolvimento das potencialidades de pessoas cegas (Bueno, 1993). Até então, as pessoas com deficiência, consideradas “anormais” ou “excepcionais” à época, sofriam práticas excludentes por parte de toda a sociedade. Eram vistas como inválidas para exercer qualquer atividade ou mesmo para integrar-se nas relações sociais. Conforme aponta a literatura, nessa época, nenhuma forma de atenção educacional era promovida.

Somente a partir dos meados do século XIX (Mendes, 2016; Bueno, 1993; Mazzota, 2011; Januzzi, 2012) foram surgindo algumas escolas especiais e algumas instituições como centros de reabilitação. Nesse momento, a sociedade começava a dar os primeiros sinais de que as pessoas com deficiência poderiam receber escolarização e atendimentos médicos específicos, direcionados às suas respectivas condições, por meio de treinamentos adequados.

Tendo em vista que, a partir do século XIX, ocorreram grandes descobertas na área da saúde, especialmente impulsionadas pela medicina, em outros países, sobretudo os europeus, já havia um movimento em busca de compreensão das particularidades das pessoas com deficiência. Inspirado por essas experiências europeias, o governo imperial brasileiro criou, no Rio de Janeiro, o Instituto dos Meninos Cegos, por meio do decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, tornando-se a primeira instituição escolar fundada no Brasil voltada à educação de pessoas com deficiência visual. A instituição oferecia o ensino primário, musical, profissional e alguns ramos do ensino secundário (Zeni, 2005).

Por muito tempo a instituição esteve sob a direção de Benjamin Constant e, atualmente, leva seu nome, sendo uma referência no Brasil na educação de pessoas com deficiência visual.

Três anos depois, por volta de 1857, sob a direção do francês Edouard Huet, foi criado no Rio de Janeiro o Instituto dos Surdos-Mudos, sendo conhecido assim até o início do século XXI, e atualmente denominado Instituto Nacional de Surdos (INES), a partir de 1957. Vale destacar que foi por volta do século XVIII que os discursos sobre a educação de surdos começaram a ter mais relevância, sobretudo na Europa (Reily, 2007), especialmente quando Charles Michel de L'Épée (1712-1789) criou a primeira escola pública para surdos na cidade de Paris (Belther, 2017).

Mazzota (2011) salienta que em 1874, houve um enfoque na assistência médica a indivíduos com deficiência intelectual, mais precisamente na Bahia, com a criação do Hospital Juliano Moreira. Essas ideias foram se expandindo pelo país, em 1887, foi criado no Rio de Janeiro a Escola México, com atendimento direcionado a indivíduos com deficiências físicas, intelectuais e visuais.

Portanto, no Brasil, as primeiras instituições designadas especificamente às pessoas com deficiências foram criadas a partir dos séculos XVIII e XIX. Para alguns pesquisadores (Domingues, 2009; Fernandes, 2013; Belther, 2017; Januzzi e Caiado, 2013) o termo deficiência, até metade do século XX, era entendido como um problema

de herança genética e, conseqüentemente, “aquele que nascia com algum déficit sensorial ou mental estava condenando a viver com essas limitações” (Domingues, *et. al*, 2009, p. 3).

Assim sendo, o tratamento médico era para aliviar a sobrecarga familiar e social, não propriamente para oferecer educação, a qual geralmente acontecia em instituições religiosas ou filantrópicas, sem qualquer tipo de envolvimento do poder público (Belther, 2017). Para Januzzi e Caiado (2013), assim também prevaleceu o descaso do poder público durante todo o período colonial e, o descaso não apenas em relação à educação de indivíduos com deficiências, mas também quanto à educação popular de modo geral.

Segundo Bueno (1993), até 1920, na história da educação especial brasileira, o abandono educacional das populações em situação de minoria era significativo. No caso das pessoas com deficiências, eram raras ou inexistentes as instituições voltadas para essa finalidade. As poucas ações existentes estavam pautadas em uma concepção médico-pedagógica, ou seja, “caracterizada pelas instituições nas quais o atendimento estava mais centralizado na figura do médico, seja no diagnóstico ou nas práticas escolares das pessoas com deficiência” (Belther, 2017, p. 10).

Entre as décadas de 1930 e 1940, ocorreram diversas mudanças na educação brasileira, especialmente com a expansão da educação básica, cujas preocupações estavam voltadas para os estudantes sem necessidades educativas especiais. As pessoas com deficiência continuaram invisibilizadas pela educação e pelo poder público (Rodrigues, Capellini e Santos, 2017).

Conforme a literatura sobre a história da educação especial no Brasil, somente a partir da década de 1940 é que se iniciaram-se, de fato, os movimentos sociais pela educação escolar das pessoas com necessidades especiais. Esse movimento se “deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro” (Mendes, 2010, p. 99), culminando com o surgimento de instituições voltadas ao atendimento de crianças consideradas excepcionais, como a sociedade Pestalozzi do Brasil, evidenciada posteriormente pela atuação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A primeira APAE em 1954, no Rio de Janeiro, a partir do empenho de Beatrice Bemis, uma mãe americana, seu esposo, profissionais de saúde e educadores.

Entretanto, no período entre 1937 a 1945, o Brasil vivia o Estado Novo, uma época marcada por fortes mudanças em todos os setores sociais: houve o desenvolvimento do ensino primário e secundário, expansão das escolas técnicas, crescimento na criação de classes especiais públicas e aumento exponencial de instituições especializadas privadas, além de uma política explícita de favorecimento do ensino superior. Nesse sentido, Januzzi (2006) avaliou que, entre as décadas de 1930 e 1949, embora muitas instituições novas foram criadas, não houve, de fato, um aumento na prestação dos serviços.

Notadamente, Santana (2019), Januzzi e Caiado (2013) destacam a prevalência do crescimento das associações de pais e defensores das lutas por espaços para atendimento aos estudantes especiais, que emergiram devido ao despreparo das escolas públicas no acolhimento e no ensino do público com necessidades educativas especiais, como as APAEs, com o objetivo de “promover o bem-estar e o ajustamento social, atendendo-os em todas as idades e etapas de sua vida e em todos os espaços sociais que ocupassem” (Januzzi; Caiado, 2013, p. 8). Portanto, entre as décadas de 1950 a 1959, houve maior expansão no número de estabelecimentos de ensino especial para pessoas com deficiência intelectual no Brasil.

A partir de 1958, o Ministério de Educação começou a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, lançando as campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiências: Campanha de Educação do Surdo Brasileiro – CESB (1957), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais – CNERDV (1958), Campanha de Educação do Deficiente Mental – CADEME (1960).

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Neste dispositivo, apareceu a expressão “educação de excepcionais”, contemplada nos artigos 88 e 89, sendo que a “educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los na comunidade (BRASIL, 1961). Mendes (2010) enfatiza que, no decurso da década de 1960, ocorreram expansões significativas de escolas com o viés de ensino especial no país. Segundo a autora, até o início dos anos de 1970, havia centenas de instituições de ensino especial, com mais de 800 unidades espalhadas pelo país, principalmente para pessoas com deficiência

intelectual. Em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil contava com 16 instituições distribuídas pelo país (Januzzi e Caiado, 2013).

Verifica-se que a Educação Especial no Brasil foi se delineando ao longo dos anos de 1970, principalmente a partir do Ministério da Educação (MEC), quando se entendeu que o público da educação especial deveria ter visibilidade e requeria, assim, cuidados especiais na família, na escola e na sociedade. Era uma concepção que timidamente começava a ganhar força nos movimentos sociais de pesquisadores, famílias e educadores. Com a promulgação da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 – nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação –, consta no art. 9 que a clientela da educação especial consistia em “alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, além dos superdotados deverão receber tratamento especial”. (Brasil, 1971).

A partir dos meados dos anos de 1970, as crianças com deficiências foram integradas às unidades escolares e desse contexto emerge a ideia de integração escolar (Carvalho, 2009; Mantoan, 2015). Para Rodrigues, Capellini e Santos (2017), nos finais da década de 1970, crianças com deficiência passaram a ser integradas em ambientes menos segregados, com crianças da sua idade, principalmente, na perspectiva da socialização com os pares. Era considerado um modelo que “defendia a ideia de possibilitar às pessoas com deficiência condições de vida o mais ‘norma9” (Rodrigues, Capellini e Santos, 2017, p. 6). Entretanto, na prática, o que havia era que as crianças com deficiências eram colocadas nas escolas especiais para se adaptarem à escola; este era o entendimento de “possibilitar condições de vida mais normal”, predominando o caráter de integração à educação dos alunos com necessidades educacionais específicas.

Baseado na historicização da Educação Especial no Brasil, a partir dos estudos realizados pelos pesquisadores desta temática, percebe-se que os princípios da ideia de integração escolar como pressupostos de práticas inclusivas foram basilares e norteadores das propostas de definição das políticas públicas no decurso dos anos de 1980, impulsionando assim a visibilidade e notoriedade dos movimentos sociais e das reformas educacionais dos anos de 1990 na educação brasileira. Durante a década de 1980, houve continuidade da ampliação da educação básica e o fortalecimento dos movimentos sociais pela universalização do ensino e os direitos das pessoas na sua condição humana de ser.

Esse engajamento culminou com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, a qual estabelece a garantia de direitos sociais para todos os cidadãos brasileiros. A Constituição Federal é considerada a Carta Magna do país e torna-se um marco referencial e um divisor de águas para a população com necessidades especiais, marginalizada, excluída, pertencente a minorias e historicamente segregada da sociedade. Segundo Canziani (1995) e Mendes (2016), na década de 1980, nos Estados Unidos e na Europa, ocorriam fortes debates e grande repercussão das correntes oriundas dos movimentos pela ideia de integração e normalização (Canguilhem, 2002; Canziani, 1995) das pessoas com necessidades educacionais específicas e especiais. Para Skliar (2003), a integração, nesta dimensão da normalização, significa, em outras palavras, permitir a presença do outro, mas mantendo-o a uma distância segura. Ou seja, integração não é sinônimo de inclusão.

A Constituição Federal de 1988 traz uma seção específica para retratar os direitos dos cidadãos e deveres do estado quanto a garantia à educação, como preconiza o art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

A educação especial na perspectiva da inclusão pressupõe que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de acesso, permanência e aproveitamento na aprendizagem escolar, independentemente de qualquer característica peculiar que apresentem ou não. Assim, o termo “todos” traz consigo a abrangência ampla, que abarca todo o público que estejam às margens da sociedade. Pela Constituição Federal, o Estado visa “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988). E o conceito de inclusão passou a ser discutido em âmbito internacional e nacional desde meados da década de 1980 (Mazzota, 2011).

A Educação Especial na perspectiva da Educação para a inclusão de todas as pessoas na sua diversidade, ganhou destaque nacional e internacional nos anos finais da década de 1980 e notoriedade no final dos anos de 1990. Tendo como marco referencial a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na

Tailândia, entre 5 a 9 de março de 1990, que foi aprovada por representantes de mais de cem países e Organizações Não Governamentais - ONGs, dentre os países estava o Brasil como país signatário.

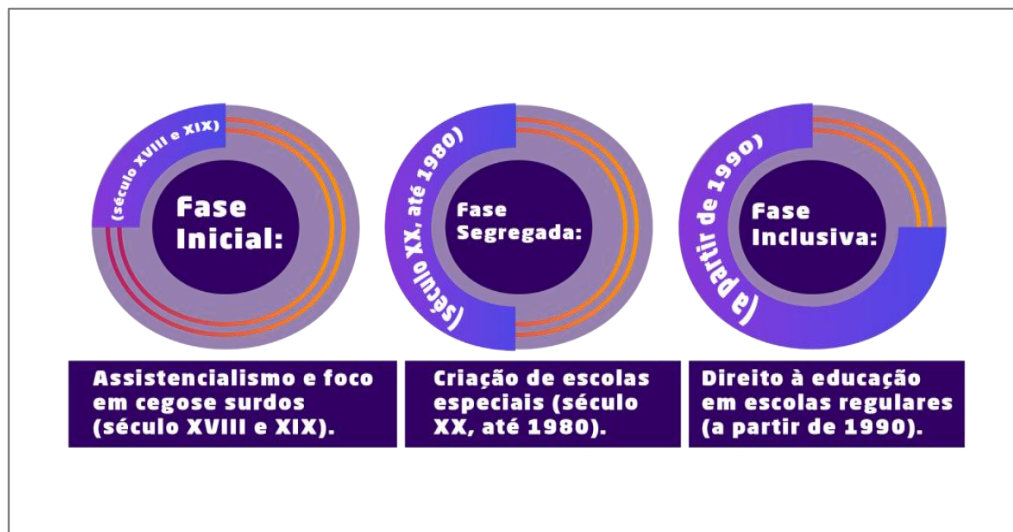
A Educação para Todos representa um marco estratégico do “novo” papel que a educação passou a desempenhar, numa dimensão mundial. Como desdobramento deste evento, em 1994, na Espanha, em Salamanca, aconteceu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que desencadeou a Declaração de Salamanca, que estabelece a ideia de uma educação para todas as pessoas, independentemente de suas diferenças particulares, ou seja, “todas as crianças de ambos os sexos terem um direito fundamental à educação, o que deve dar-lhes a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimentos” (Unesco, 1994, p. 7).

Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades mais acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos (Unesco, 1994, p 8).

Desde então, a Educação passou a repensar suas ações, pois “a inclusão significa que não é o aluno que se molda ou se adapta à escola, mas a escola consciente de sua função, que se coloca à disposição do aluno” (Nascimento, 2008, p. 42). Isto é, ao invés de alunos se adaptarem à escola, a partir da educação especial na perspectiva inclusiva, o entendimento é que as escolas passem a se adaptar para receber aos alunos.

Ainda no marco histórico dos anos de 1990, houve a promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/96, destacando ser dever do Estado garantir gratuitamente a educação básica, assegurando o ensino para todos, independentemente das limitações pessoais de cada aluno.

**Figura 1** - Demonstrativo das fases da Educação Especial no Brasil.



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Essa figura reforça o percurso histórico e conceitual da Educação Especial no Brasil, evidenciando a passagem de um modelo excludente e segregador para uma perspectiva inclusiva, em que a escola comum deve atender à diversidade, com ênfase no direito à educação para todos. Ela contribui para a compreensão de que a inclusão não ocorreu de forma imediata, mas resultou de lutas sociais, mudanças legais e transformações nas concepções sobre deficiência e escolarização.

Assim, o quadro permite visualizar que a inclusão escolar, embora um direito consolidado em documentos oficiais, ainda enfrenta desafios para sua efetivação plena, exigindo uma formação docente contínua, bem como políticas educacionais que garantam acessibilidade, recursos e práticas pedagógicas inclusivas.

A partir da década de 2000, no Brasil, a Educação Especial, mesmo com a perspectiva da Política de Educação Inclusiva emergida nos anos de 1990, porém, somente a partir dos anos 2000, que novas perspectivas ganharam destaques e notoriedade, efetivamente, numa dimensão de superação das implicações da inclusão preocupada apenas com o processo de ensino e aprendizagem do público PcD. A partir de então, para além do acesso, permanência e aprendizagem, a formação dos professores para práticas de ensino inclusivas passou a ser pauta das políticas educacionais voltadas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Logo nos anos de 2001, instituíram-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, um documento fundamental e normatizador dos artigos contidos na LDB 9.394/96, especialmente, por já instituir a educação especial como uma modalidade educacional. Entretanto, na LDB, antes de 2001, o artigo 58 enfatizava que se entendia “por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996). Portanto, com as diretrizes do Decreto nº 3.956/2001 e na Resolução 2/2001 o termo “preferencialmente” foi substituído pelo termo “extraordinariamente”, como prevê o artigo 7. Contudo, embora seja um avanço, ainda assim as práticas inclusivas na sala de aula e no ambiente escolar ainda continuam/continuavam sendo predominantemente integradoras, ou seja, a matrícula dava direito de acesso à educação.

Em 2002, por meio da Lei nº 10.436/02, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS passou a ser reconhecida legalmente como a língua de comunicação oficial das pessoas surdas, sendo incluída como componente curricular dos cursos de licenciatura.

No ano seguinte, em 2003, foi implantado pelo Ministério da Educação – MEC, o programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, com a finalidade de transformar os sistemas educacionais em inclusivos, sobretudo, promovendo a formação de educadores para o atendimento e garantia de acessibilidade aos estudantes PcDs. Percebe-se a preocupação com a formação dos agentes educadores, visando à garantia da implementação da política de inclusão escolar e ao cumprimento das metas assumidas com o projeto Educação para Todos (Unesco, 1990).

Em 2004, com o Decreto nº 5.296/04, fomentou-se o acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular, defendido pelos princípios, conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão. Ao mesmo tempo, foi criado o Programa Brasil Acessível, pelo Ministério das Cidades, com a finalidade de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.

No ano de 2005, em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, foram criados centros de referência especializados para atendimento - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, voltados para os estudantes

da educação especial, principalmente o público com altas habilidades e/ou superdotação.

Em 2006, o Brasil tornou-se signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas – ONU e, ao concordar com as determinações estabelecidas pela ONU, o sistema educacional passou a dar ênfase e visibilidade à ideia de educação inclusiva para todos e em todos os níveis de ensino, atendendo à meta prevista de que as

peças com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência” (Unesco, 2006, p. 28).

No ano de 2007, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, pelo Decreto nº 6.094/2007. Foram estabelecidas metas para atender à educação inclusiva, reiterando as diretrizes definidas no programa Compromisso Todos pela Educação, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, bem como as condições de acessibilidade, por meio de adequações arquitetônicas dos prédios escolares. No decurso de 2007, houve muitas audiências públicas em várias capitais brasileiras para a discussão das diretrizes do Compromisso Todos pela Educação. Entre os anos de 2000 e 2008, o debate sobre a quem se destina a política de educação especial no Brasil foi intensificado em todo o país e nas diferentes esferas governamentais.

Entretanto, para Baptista (2019), o ano de 2008 é considerado um marco referencial e histórico para a educação especial no Brasil, pois foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, estabelecendo a ideia “na perspectiva da”. Isto é, o entendimento indica o ponto de partida (Educação Especial) e assinala o ponto de chegada (educação inclusiva) para o público-alvo da educação especial, sendo consideradas as pessoas com deficiências (físicas, auditivas, mentais, visuais, entre outras), transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, iniciando-se, assim, uma nova orientação teórica e organizacional na educação brasileira.

Em 2009, foram criadas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado - AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, determinando que, no turno inverso ao da escolarização, ocorra o

atendimento aos alunos PcDs. Neste contexto, esse atendimento deve ocorrer prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. Segundo Baptista (2019), a partir da década de 2010, houve ampliação nas políticas para educação inclusiva no país, por meio da legislação educacional.

Em 2012, foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, por meio da Lei nº 12.764/12, sendo esta a primeira legislação a considerar o autista como pessoa com deficiência.

No ano de 2015, foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), instituída pela Lei nº 13.146/15, que trouxe um reforço relevante para a inclusão, estabelecendo diretrizes para a promoção dos direitos das pessoas com deficiência. Ou seja, considerando

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

Este dispositivo legal, que ficou popularmente conhecido por LBI, ratifica a concepção de que a educação constitui um direito social e é para todas as pessoas com qualquer deficiência. Isto é, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, art. 1º). Portanto, um sistema educacional inclusivo para todos, em todos os níveis de ensino, cujo aprendizado ocorra ao longo de toda a vida, visando ao desenvolvimento possível de seus “talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015, art. 27).

Em 2016, foi promulgada a Lei nº 13.409/16, trazendo mais um avanço e ampliação nas políticas educacionais para a inclusão de pessoas com deficiência. A referida lei dispõe sobre a reserva de vagas nos cursos técnicos de nível médio e também superior nas instituições federais de ensino para a população PcD. A lei garante, no artigo 1º, “reserva de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES – públicas para as pessoas com deficiência” (Brasil, 2016, art. 1º).

Em 2023, o governo federal, por meio do Ministério da Educação, lançou o plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, criada em 2008. Com este plano de fortalecimento, de acordo com o MEC, haverá investimento financeiro estimado em mais de R\$ 3 bilhões para os próximos quatro anos (2023 a 2026), visando a garantia de formação, infraestrutura, transporte, recursos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos.

No âmbito das políticas públicas para educação especial na perspectiva da inclusão, o governo federal projeta que, até o final de 2026, o sistema educacional brasileiro tenha contemplado mais de 2 milhões de estudantes do público PcD matriculados nas escolas em classes regulares e comuns de ensino. Além disso, também se pretende ampliar as matrículas da educação especial na Educação Infantil, com a previsão de atendimento a cerca de 169 mil crianças.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024, no que se refere à educação especial, estabelece na Meta 4 a previsão de

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado [...]” (Brasil, 2014).

Essa perspectiva foi reforçada em 2023 com a criação do Plano de Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial, que prevê a ampliação de acesso (matrículas), a melhoria da qualidade e permanência dos estudantes, além da formação continuada de professores.

Observa-se, portanto, que as políticas públicas voltadas à Educação Especial no Brasil, em linhas gerais, há cerca de 170 anos, considerando que as primeiras iniciativas e registros datam de 1854, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos (Mazzota, 2011). Entende-se por políticas públicas educacionais os planos e ações desenvolvidos no âmbito do governo para atender aos cidadãos, ou seja, decisões tomadas por entidades estatais em resposta a necessidades identificadas, negociadas, transformadas em propostas e entregues à sociedade.

Neste sentido, para Masson (2014), a Política de Educação Especial Inclusiva não pode ser compreendida de forma isolada, mas sim como parte integrante de um sistema social mais amplo e contraditório, ou seja, incluindo os aspectos culturais, econômicos e políticos. Em outras palavras, a autora afirma que a Educação Especial Inclusiva é, indiscutivelmente, influenciada e afetada por esses aspectos da

sociedade, os quais repercutem diretamente na implantação e implementação das políticas públicas educacionais. Afinal,

qualquer política educacional, por mais específica que seja, constitui-se como um complexo que só pode ser entendido em sua essência, se forem estabelecidas as mediações com outros complexos que determinam e que em síntese formam a totalidade social” (Masson, 2014, p. 221).

Dessa forma, para Souza (2006), a política é uma forma de expressar as relações jurídicas e políticas, e sua criação busca refletir as relações sociais no contexto de uma ideologia socioeconômica e política. Compreende-se que a política social é representada por forças sociais que lutam por resultados voltados à classe trabalhadora ou aos grupos historicamente marginalizados.

### **3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO ESCOLAR**

Nesta seção, discorre-se acerca da formação de professores, com ênfase na formação continuada, visando ao aprofundamento de conhecimentos e à ampliação de habilidades, na perspectiva do aperfeiçoamento de competências laborais, inerentes às atividades docentes. Os pesquisadores da área dizem que a melhoria da qualidade da educação passa, necessariamente, pela teoria e prática, dialogadas de maneira articulada. Decerto, a formação docente é a chave para promover mudanças na prática pedagógica de uma educação inclusiva e de qualidade. Nas últimas décadas do século XXI, a educação de qualidade e educação inclusiva se tornaram uma bandeira assumida por todos. Esses aspectos, necessariamente, implicam na necessidade de formação dos professores e têm ocupado o centro das discussões sobre educação, especialmente, na seara da educação especial na perspectiva da inclusão escolar.

#### **3.1 Formação de professores pela ótica das políticas educacionais**

O histórico de formação docente no Brasil é deficitário (Gatti, 2008, p. 53). Gatti questiona a maneira como se tem pensado a formação. Para a autora, em vez de favorecer o controle do docente sobre suas práticas e seu trabalho professoral, a formação acaba por fortalecer o controle do Estado sobre o trabalho docente. Assim, o despreparo da formação de professores afeta, indubitavelmente, o processo educativo, tendo maiores implicações quando o público envolvido são pessoas atendidas pela educação especial inclusiva (Mantoan, 2015).

Segundo Silva e Bastos (2012), outro fator importante no âmbito das políticas e ações de formação continuada é a necessidade de que a formação ocorra a partir das demandas dos docentes e de seus contextos de atuação. Tem sido comum, porém, a oferta de formações prontas e verticalizadas – “de cá para baixo” – com reprodução de conteúdo e em modelos de ensino desconectados da realidade.

A formação continuada oferecida aos professores, na maioria das vezes, está muito aquém das reais demandas do ambiente escolar e das redes básicas de ensino, especialmente diante do crescimento exponencial de acesso de alunos do público da educação especial inclusiva.

Para Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 344), a escola, para se tornar inclusiva, “[...] precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem”. A formação inicial e continuada está proporcionando a qualificação dos professores para os processos de ensino e aprendizagem dos alunos PEE na perspectiva da inclusão?

Saviani (2009) destaca que a necessidade da formação docente aparece desde o século XVII, nos ideais de Comenius. Porém, somente a partir do século XIX, após a Revolução Francesa e a exigência de uma formação institucional, com a criação de escolas normais como instituição formativa para instrução popular, é que essas escolas passaram a ser encarregadas de formar/preparar os professores. Aqui no Brasil, o preparo de professores passa a emergir de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular (Saviani, 2009). O autor enfatiza que o fato de o destaque para formação de professores ter se configurado a partir do século XIX, não quer dizer o fenômeno da formação docente tenha surgido apenas nessa época.

Para tanto, afim de adentrar no contexto da formação de professores no Brasil e suas implicações na contemporânea, especialmente perpassando pela questão da educação especial inclusiva, dá-se, a partir desse ponto, um salto para a década de 1990. Pois é desde então que essa temática vem ganhando notoriedade entre os poderes públicos, principalmente a partir das reformas educacionais.

A década de 1990 foi caracterizada pelas reformas do Estado, subordinadas às recomendações dos organismos internacionais (Peroni, 2006). Neste contexto, a formação de professores tem sido uma ferramenta de consenso para a perpetuação do sistema dominante/capitalista, cuja lógica se baseia na relação entre mercadoria e trabalho.

Deste modo, em Marx, identifica-se uma inquietação com as implicações da dominação capitalista. Ou seja, a educação precisa ser pensada por uma vertente lógica que vise à superação das contradições oriundas do modelo econômico neoliberal. Portanto, Mészáros (2005) aponta a importância de se refletir sobre a educação e a formação docente na perspectiva da superação desses ideais de “uma dominação estrutural, subordinação hierárquica e implacavelmente impostas”.

Partindo desse pressuposto, torna-se evidente a necessidade de se refletir sobre a formação docente para uma educação que promova a compreensão de

mundo, indo além das demandas e exigências do mercado neoliberal. Nesse sentido, conforme Fonseca (2012, p. 10):

O docente deve ser interpretado e analisado visando não ao atendimento deste modelo de educação que aí está, mas, ao contrário, ele deve ser pensado em consonância com um modelo de educador capaz de promover a emancipação de educadores e educandos diante da exploração e das amarras da sociedade capitalista (Fonseca, 2012, p. 10).

Em outras palavras, para que serve essa educação nos pressupostos da reprodução da lógica do capital? Logo, cabe perguntar-se: qual é a formação educacional desejada? Tendo em vista que “somente com políticas educacionais claras e consistentes, e professores altamente qualificados e motivados na prática docente, teremos uma educação de qualidade para todos” (Fonseca, 2021, p. 56). Aplica-se aqui, especificamente, a ideia de “qualidade para todos”, na perspectiva da emancipação e inclusão dos sujeitos.

Notadamente, a partir do final do século XX até o começo do século XXI, ocorreram muitas mudanças significativas na sociedade, devido à expansão do capital mundialmente, desencadeando novas condições impostas para o Estado, considerando que “resultados de uma prática neoliberal são letais, primeiramente, enquanto recupera a economia, piora o social; em segundo lugar, provoca a perda da esperança e da luta pela distribuição igualitária das riquezas” (Pureza, 2017, p. 208). Todas essas modificações geraram inquietações sobre a formação docente e as práticas docentes.

Neste sentido, para Almeida (2017, p. 37), “as investigações das políticas educacionais não podem ser dissociadas do estudo sobre o Estado”. Seguindo essa linha de raciocínio, Souza (2007, p. 69) reitera, dizendo que “elas consistem no conjunto de ações produzidas pelo governo, tanto no sentido de necessidades de implantação/implementação, quanto no desenvolvimento de medidas de análises das próprias ações”. Para Peroni (2006), as reformas educacionais foram resultantes das lutas de interesses entre os organismos externos e internos, no embate dos conflitos de classes no processo de acumulação do capital.

A partir da segunda metade dos anos de 1990, ocorreram muitos embates políticos e ideológicos (Peroni, 2006), em que os movimentos sociais, professores e pesquisadores destacavam fortemente a necessidade de repensar a formação de

professores no Brasil. Dessas mobilizações resultou a aprovação da LDB - Lei nº 9.394/96, considerada um divisor de águas para a formação de professores no país.

Para Freitas (2007, p. 25), “o marco da institucionalização das políticas educacionais, gestadas desde o início da década de 1990”, contendo sete artigos que abordam exclusivamente a formação de professores, do art. 61º ao art. 67º, estão relacionados às questões de profissionais de educação.

De acordo com Saviani (2012, p. 43), a LDB, na perspectiva da formação de professores, numa visão geral “em alguns aspectos a legislação provoca consequências positivas, em outros, consequências negativas”. Para o autor, nota-se no artigo 62º que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior” – considerado aspecto positivo, ao mesmo tempo em que essa exigência favoreceu a corrida pelo aligeiramento da busca pela formação superior – o aligeiramento na formação inicial pode ser interpretado como negativo.

Neste aspecto, Gatti (2008) considera as formações deficitárias. Essa prerrogativa também possibilitou o crescimento das instituições privadas na modalidade de Ensino a Distância. Scheibe (2014) salienta que, influenciadas pelos organismos internacionais, essas instituições passaram a ofertar a formação de docentes da educação básica em nível superior, com destaque para as licenciaturas em Pedagogia. Para a autora, ao aumentar o número de professores com formação em nível superior, o Brasil muda sua posição nos índices estatísticos e surge como um país que prioriza a educação e a formação dos educadores.

Em 2009, o Ministério da Educação, por meio do Decreto Presidencial nº 6.755/09<sup>5</sup>, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com cursos de graduação ofertados por instituições de ensino superior, predominantemente por organizações públicas de ensino, em regime de colaboração entre os entes federados, visando contemplar a formação superior de professores dos municípios brasileiros interioranos. Desde então, o artigo 62 da LDB vindo sendo contemplado em todo o Brasil, garantindo que todos os professores possuam formação superior inicial.

---

<sup>5</sup> Revogado pelo Decreto nº 8.752 de 09 de maio de 2016, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE. Aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014 e, com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Com a pós-LDB/96, a formação de professores foi evidenciada. Com o Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei nº 10.172/01, para o decênio 2001-2010, a temática da formação docente ganhou mais força, com destaque para ideia de que “a implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais de educação é a condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do país” (Brasil, 2001).

Para Nóvoa (2019, p. 11), “a formação continuada desenvolve o ciclo do desenvolvimento profissional” numa perspectiva de ambiente favorável à partilha de conhecimentos e à resignificação dos saberes. Como destaca Sartori (2013, p. 37), a formação inicial “[...] não é algo acabado, estático; mas implica em processo de construção contínua, exigindo reflexão, ação, dinamismo, movimento, intervenção”, evidenciando, portanto, a necessidade do “prolongamento da formação inicial, com o objetivo de aperfeiçoamento profissional teórico e prático para o exercício da profissão” (Libâneo, 2017, p. 187). Assim, a formação continuada, introduzida no processo de formação de professores, não se apresenta como um mecanismo de substituição ou complementação da formação inicial, mas como um elemento que colaborará para o seu desempenho profissional.

Para Agapito e Ribeiro (2015, p. 4-5), no âmbito da educação especial inclusiva, a formação continuada “[...] emerge da necessidade de se considerar que os cursos de formação inicial, para atender à necessidade de formar professores para lidar com as diferenças em contextos educacionais inclusivos, precisam reformular suas propostas pedagógicas”, pois há poucas referências ou pouca dedicação à atuação docente com as deficiências. Notadamente, a formação inicial ainda é frágil quando se trata do tema da Educação Inclusiva e, “muitos professores têm buscado uma formação complementar para sanar essa lacuna, porém, muitos deles ainda apresentam” dificuldades (Santos e Lima, 2020, p. 64).

Desta maneira, tanto a formação inicial quanto a continuada são espaços multifacetados, plurais, que têm um ponto de partida e nunca um fim (Veiga e Viana, 2012). No que diz respeito aos professores da educação básica, isso se torna crucial diante da urgência imposta pela inclusão dos estudantes com deficiências inseridos nas turmas regulares de ensino.

A formação docente precisa superar a lacuna existente entre teoria e prática, pois essa distância impacta diretamente na qualidade da educação, especialmente no

que se refere aos aspectos didático e pedagógico (Imbernón, 2014). Para 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 do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”. A interseção entre a educação inclusiva e a educação especial constitui-se como condição para problematizar a formação continuada de professores na contemporaneidade.

A formação continuada do educador no contexto especial e inclusivo visa à capacidade de reflexões dos acontecimentos e da trajetória das pessoas com necessidades educacionais especiais, onde, analisa-se como era normal na Antiguidade a eliminação das pessoas consideradas “deficientes”, pois na época acreditava-se que eram inúteis para a vida em sociedade (Oliveira 2017, p. 4).

Assim, o processo de formação continuada parte do pressuposto da reflexão-ação-reflexão, desenvolvido com o objetivo de promover melhorias nas práticas docentes, visando à inclusão coletiva da escola. Ao considerar as escolas como um espaço de formação continuada, é necessário oferecer aos professores tempo e recursos para que possam vivenciar esse processo, pois, como afirma Freire (1996, p. 43) “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática”.

Neste sentido, as orientações norteadoras da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) ressaltam que a formação de professores

exige um conjunto de saberes, conhecimentos, competências e habilidades que são inerentemente alicerçados na prática. A prática na formação docente deve ir muito além do momento de estágio obrigatório ou outras formas de prática pedagógica. Ela deve estar presente ao longo de toda sua formação. (Brasil, 2018)

Desta maneira, acrescenta-se a relevância da formação para o contexto da educação especial inclusiva, considerando ser compreendida como uma definição de ensino moderna que possui a finalidade de assegurar o direito constitucional de todos à educação (Barreto, 2014; Mantoan, 2015), pois a concepção de deficiência não deve ser compreendida de forma limitante, excludente ou discriminatória, mas, sim, reconhecida e entendida a partir das singularidades de cada sujeito.

Embora exista uma legislação que assegura aos alunos com deficiência o direito de acesso à educação e ao pleno desenvolvimento a partir do ingresso em escolas de ensino regular, sabe-se, contudo, que, na maioria das vezes, tal

circunstância não se concretiza na prática, por diversos fatores, entre eles a escassez de formação continuada dos professores, sobretudo na perspectiva das práticas inclusivas. Para Barreto (2014, p.19), “devemos lembrar que as capacidades e as potencialidades e não a deficiência é que devem definir as atitudes perante o sujeito deficiente”. De fato! Entretanto, para que os professores incorporem essa percepção a partir da formação continuada, novos olhares serão desvendados mediante reflexões e trocas de experiências com os pares.

Para Lopes (2014), a formação continuada do professor precisa acontecer de uma maneira que possa enriquecer seus conhecimentos teóricos e práticos, de modo que as vivências, as descobertas e os desafios possam ser mediados nos espaços formativos. Em outras palavras, o que a autora nos mostra é que, para que a formação inicial e continuada dos professores possibilite a efetivação da educação inclusiva, é necessário (re)pensar a própria formação e implementá-la nas redes básicas de ensino.

De que maneira os professores dos municípios interioranos têm desenvolvido suas práticas educativas na dimensão da inclusão, para além da garantia de acesso à escola? Qual a percepção dos professores em relação a esse público escolar? Para Mantoan (2006, p. 04), pensar em educação inclusiva requer algumas mudanças na perspectiva do fazer, pensar e planejar a escola e a perspectiva educacional, pois “não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldade de aprender, mas a todos os demais para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. Portanto, enfatiza-se a relevância da formação continuada, pois Nunes e Lomônaco (2010) alertam que uma das principais dificuldades na inclusão escolar consiste na baixa expectativa em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem ou com deficiências, por parte dos professores e da escola. Nesse contexto, Kassar (2016) aponta que, em muitos casos, o que se tem feito é garantir a matrícula escolar do aluno e adotar práticas segregacionistas.

A garantia de matrícula, enquanto acesso, não deve ser entendida como sinônimo de inclusão. O processo de integração se traduz por uma estrutura educacional intitulada “sistema de cascata”, que oferece ao aluno a oportunidade, em todas as etapas de integração, de transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema de cascata prevê serviços segregados. A crítica mais forte ao sistema de cascata e às políticas de integração desse tipo recai sobre a afirmação de que a escola oculta seu

fracasso, isolando alunos e só integrando os que não constituem um desafio à competência das instituições escolares.

Portanto, pensar a educação especial/inclusiva e de qualidade tem sido uma busca constante das escolas. Entretanto, não é possível pensar práticas inclusivas sem fomentar os processos formativos dos professores, especialmente a formação continuada dos docentes da educação básica. O Plano Nacional de Educação – PNE, instituído sob a Lei nº 13.005/2014, com vigência de dez anos (2014-2024), estabeleceu metas para serem alcançadas pela Educação e suas políticas educacionais, dentre elas a Meta 04, voltada para a garantia de atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais – NEE, para além da mera oferta de matrículas e uma visão integradora.

Dentre as dez diretrizes do PNE, consta: “IX - valorização dos(as) profissionais da educação” (Brasil, 2014, p. 8), o que pressupõe a formação de professores para garantir o que preconiza a Meta 04 do plano – educação inclusiva –, como está previsto nas Metas 15 a 18, que abordam a formação de professores. Essa exigência também aparece na Lei Brasileira da Inclusão, isto é, no Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído sob a Lei nº 13.146/2015, mais especificamente no art. 28, incisos X e XI, que afirmam ser necessário assegurar a legitimação de práticas inclusivas na formação inicial e continuada dos docentes, afim de garantir o atendimento aos alunos da educação especial nas escolas regulares.

Para Baptista (2015), no que diz respeito à legislação voltada à educação especial/inclusiva, o Brasil apresenta avanços quantitativos nos processos de escolarização (acesso); porém, no aspecto qualitativo, revela um cenário extremamente deficitário, inclusive quanto à formação continuada de professores (Gatti, 2010). No entendimento de Freire (2014), para que se exerça a função da docência com sucesso, os professores precisam contar com uma formação continuada de qualidade.

Portanto, quando a tônica é a educação inclusiva, “a formação deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência” (Nóvoa, 2001, p. 30). Assim, reconhece-se a relevância da formação de professores como uma urgência para a implementação das políticas públicas de inclusão na educação, considerando que a formação, implica teoria, práxis, valores, as relações e as trocas entre pares, que contribuem para o

desenvolvimento de novas aprendizagens (Imbernón, 2014) e produzem impactos no fazer pedagógico.

### **3.2 Formação docente para inclusão escolar na Educação Infantil**

De acordo com a literatura, antes do século XX, o profissional da Educação Infantil sempre apareceu no cenário da educação brasileira sem nenhuma exigência de qualificação. O requisito basilar era somente gostar de crianças, ter simpatia e dinamismo, pois o papel do professor estava vinculado às tarefas de cuidado (alusivas à maternagem), ou seja, cuidados com higiene, alimentação e segurança física das crianças nos ambientes que frequentavam. Isso ocorria porque as instituições de Educação Infantil tinham um caráter assistencialista, e do adulto que acompanhava a criança não se exigia nenhuma formação, justificando-se tal prática pela ideia de que bastava compensar a ausência da família (Corsaro, 2011).

Nesse sentido, percebe-se que a ausência de políticas públicas que garantam a formação do professor de Educação Infantil nas redes municipais interioranas vem despertando a preocupação dos estudiosos desse campo educacional. No âmbito da educação especial, muitos professores ainda se sentem inseguros para incluir crianças com deficiência, demonstrando medo por não terem tido uma formação inicial adequada e também pela falta de formação continuada, cujo entendimento é de que ela é uma ferramenta aliada do trabalho pedagógico, em especial para os professores de Educação Infantil, sobretudo na perspectiva da diversidade e complexidade das turmas infantis.

No entendimento de Freire (2014), a formação continuada é o momento adequado para a reflexão crítica sobre a prática. Por essa ótica, entende-se que a compreensão da realidade consiste na maneira como se forma a consciência e a existência humana. Para a formação docente, isso significa dizer que a ação consciente pode emergir das reflexões e tornando-se apta a aplicar a teoria de forma consistente, criativa, inovadora e transformadora na prática pedagógica. Logo, nessa dinâmica, a teoria também se aperfeiçoa — especialmente ao considerar dois universos frequentemente invisibilizados: a Educação Infantil e a Educação Especial nas turmas infantis. Desse modo, fica evidente que teoria e prática são inseparáveis, e que a formação docente tem o potencial de trazer essa provocação para os professores.

Neste sentido, Andrade (2014) entende que, em relação à Educação Infantil, a formação continuada tem propósitos diferentes, de tal maneira que os conhecimentos vão além da formação acadêmica propriamente dita, configurando-se como um ambiente propício à socialização das experiências, trocas e desafios vivenciados na prática pedagógica diante da primeira etapa da educação básica.

Vale frisar que a Educação Infantil, por ser a primeira etapa da educação básica, é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Essa etapa tem como objetivo garantir o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, considerando os aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. No entanto, sua execução enfrenta desafios históricos e estruturais, especialmente no que se refere à formação de professores e à inclusão de crianças com deficiência e transtornos do desenvolvimento. Sobre a ótica da BNCC, a formação docente torna-se imprescindível, orientada, inclusive, para esteja presente nas instituições de Educação Infantil, pois "a formação docente assumiu sua função enquanto prática reflexiva construtiva de novos conhecimentos e capaz de propiciar a ressignificação dos conhecimentos e experiências [...]" (Silva, 2018, p. 06).

Autores como Kramer (2003) destacam que a Educação Infantil brasileira passou por um longo processo de reconhecimento como espaço de aprendizagem, e não apenas de assistência. Já Mendes (2020) aponta que a inclusão na primeira infância é um direito que exige reformulações estruturais e pedagógicas, de modo a garantir que todas as crianças, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade.

A Educação Infantil, historicamente marginalizada no sistema educacional, foi fortalecida por documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que reforçam a importância das interações e brincadeiras como eixos estruturantes do ensino. Para Oliveira (2010), a Educação Infantil deve ser compreendida como um espaço de construção de significados, em que a criança interage com o meio e desenvolve suas potencialidades. Já, Barbosa e Horn (2008) apontam que a qualidade do atendimento na Educação Infantil está diretamente relacionada à formação dos professores e às condições institucionais oferecidas.

Quando se aborda o campo da infância e da Educação Infantil nas últimas décadas no país, percebe-se, notadamente, que houve avanços em relação aos

direitos das crianças (Rosemberg, 2014; Corsino, 2011; Abramowicz, 2011), embora em uma trajetória marcada por caminhos e descaminhos. Partindo deste pressuposto, a Educação Infantil tem trilhado percursos de conquistas, desafios e lutas diárias, de modo que as políticas públicas voltadas a esse público visam amparar os infantes no direito de usufruírem de condições básicas para seu desenvolvimento, o que implica, indiscutivelmente, a educação especial inclusiva. Por vezes, tem-se a impressão de que os alunos com deficiência só aparecem nos dados da educação e nas pesquisas a partir do Ensino Fundamental.

Neste direcionamento, a inquietação também perpassa a realidade das crianças com deficiência na Educação Infantil (4 e 5 anos). Considerando que ainda são poucos os estudos publicados nessa vertente da inclusão, observa-se que a Educação Infantil e Educação Especial Inclusiva dialogam entre si pela similaridade nos movimentos de luta por conquistas nas políticas e práticas educacionais, buscando a visibilidade do público da diversidade. Para Sasaki (2016), Mantoan (2015) e Mendes (2016), a inclusão privilegia a valorização da dimensão humana, garantindo à criança seus direitos fundamentais desde os primeiros anos de vida (Abramowicz, 2011).

A formação docente é um dos principais fatores que influenciam a qualidade da Educação Infantil. A LDB determina que essa etapa deve ser ministrada por professores com formação superior em Pedagogia ou em cursos de formação inicial para o magistério. No entanto, na prática, ainda é comum a atuação de profissionais sem a qualificação adequada nessa área.

Para Nóvoa (1992), a formação docente deve ir além da transmissão de conhecimentos teóricos, promovendo a reflexão sobre a prática e a construção da identidade profissional. Já Libâneo (2010) argumenta que a formação de professores deve articular teoria e prática, considerando as especificidades do ensino infantil e a diversidade dos alunos.

Mendes (2021) destaca que a formação de professores para a inclusão deve contemplar não apenas conhecimentos sobre as deficiências, mas também precisa abordar metodologias e estratégias pedagógicas inclusivas, garantindo que o ensino seja acessível a todas as crianças. No entanto, muitas instituições de ensino superior ainda oferecem uma formação genérica, sem aprofundamento nas práticas inclusivas, o que compromete a efetivação da inclusão escolar.

A meta da inclusão escolar na educação infantil é incluir os infantes na perspectiva de garantia de acesso, mas também de permanência e aprendizagem (Mendes, 2010). Para tanto, sabe-se que são necessários recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas, cuja formação continuada possibilita reflexões e, conseqüentemente, a ressignificação da prática docente. Ao discutir esses fatores sob o viés da educação inclusiva, há urgência em repensar a formação docente, bem como as mudanças estruturais e educacionais. Ou seja, para além da vertente professor-aluno-ensino, mas sim, extensivo as diferentes que impossibilitam o desenvolvimento das habilidades (Biaggio, 2007). Para Santos e Lopes (2021), a Educação Infantil é considerada a etapa inicial de aprendizagem das crianças, sendo a integração e socialização elementos essenciais nesta primeira etapa. Além disso, as práticas inclusivas na perspectiva da educação especial tornam-se cruciais para a valorização das diferenças humanas.

Em se tratando de crianças com deficiência as instituições de educação infantil são espaços privilegiados para a convivência com adultos e outras crianças; o contato desde cedo com manifestações diferentes daquelas que a criança vivencia em sua família ou num ambiente segregativo, permitindo-lhe, assim as primeiras percepções da diversidade humana (Arnais, 2003, p. 9-10).

Do mesmo modo que a inclusão na educação infantil tem sido considerada relevante, também é reconhecida a relevância, a pertinência e a necessidade da formação de professores para educação e para as práticas inclusivas nestes espaços de aprendizagem, visto que, historicamente, a formação docente voltada para o público infantil sempre esteve invisibilizada (Abramowicz, 2011; Rosemberg, 2014).

Santos *et. al.* (2023) apontam que a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil é uma prática relativamente nova, tanto apontada pelas pesquisas como também pela realidade das escolas, embora os alunos da educação especial já tenham sido incorporados às classes comuns do ensino básico há mais de uma década. Entretanto, nos últimos anos, tem sido crescente o número de crianças PCDs na Educação Infantil, mesmo com a pouca oferta de vagas, e com o desafio de garantir uma educação de qualidade a todos os alunos, além da escassez de formação docente para este nível educacional.

A inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil é um direito garantido por documentos como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com

Deficiência (ONU, 2006), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Essas normativas ressaltam a importância de práticas pedagógicas inclusivas desde os primeiros anos escolares.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão não deve se limitar à matrícula da criança na escola comum, mas, sim, garantir que ela tenha acesso a um ensino de qualidade, com adaptações e recursos que favoreçam sua aprendizagem. Para Glat e Pletsch (2012), a inclusão na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento das crianças com deficiência, pois permite a construção de vínculos sociais e favorece a aprendizagem em um ambiente diversificado.

Pensar a educação especial inclusiva requer refletir os processos formativos, que envolvem discentes e docentes em todos os níveis educacionais. Quando a escola e todo o seu corpo pedagógico não estão “adequadas” para receber os alunos do grupo PCD, esses sujeitos acabam sendo apenas integrados ao sistema, mas segregados das práticas educativas.

Outro aspecto relevante é o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto na Política Nacional de Educação Especial. O AEE deve complementar o ensino comum, oferecendo suporte especializado para as crianças com deficiência, mas sua implementação ainda é desigual em muitas redes de ensino.

A figura abaixo mostra o quão fundamental é a formação continuada para os professores de educação infantil que atuam em salas de aula comuns.

**Figura 2** - As três dimensões fundamentais para acontecer a prática pedagógica Inclusiva.



**Fonte:** Elaboração da autora.

O quadro apresentado, elaborado pela autora, ilustra a atuação esperada dos professores das salas comuns na Educação Infantil no atendimento aos alunos do público da Educação Especial. Essa abordagem pressupõe a importância de uma formação continuada, essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes, destacando três dimensões fundamentais: comprometimento, participação e ações humanizadas. Essas dimensões estão integradas ao âmbito de uma prática pedagógica inclusiva, representando uma abordagem que valoriza a equidade no ambiente educacional.

1. **Comprometimento:** Refere-se ao engajamento dos professores em compreender as necessidades individuais de cada aluno, promovendo estratégias pedagógicas que respeitem as diferenças e garantam o desenvolvimento integral. Este elemento evidencia a dedicação dos educadores ao planejarem e implementarem ações educativas alinhadas às políticas de inclusão.
2. **Participação:** Diz respeito à construção de um espaço escolar que favoreça o envolvimento ativo de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, em atividades e processos de aprendizagem. Essa dimensão reforça a importância

de práticas colaborativas e inclusivas, nas quais o estudante é visto como protagonista do próprio aprendizado.

3. **Ações Humanizadas:** Representam a adoção de práticas educativas pautadas no respeito, na empatia e na valorização da singularidade de cada indivíduo. Essa abordagem busca criar um ambiente acolhedor e acessível, no qual as necessidades dos alunos com deficiência são atendidas com sensibilidade e cuidado.

No centro do modelo, destaca-se a "prática pedagógica inclusiva" como o eixo estruturador dessas dimensões, reforçando que a inclusão deve ser um princípio norteador nas ações dos educadores, promovendo a equidade, a aprendizagem significativa e a participação ativa de todos os alunos.

Diante do exposto, percebe-se que a Educação Infantil no Brasil tem avançado em termos de reconhecimento e regulamentação; porém, ainda enfrenta desafios expressivos, principalmente no que se refere à formação de professores e à inclusão de crianças com deficiência. A literatura especializada assinala que a qualidade do ensino infantil está diretamente relacionada à capacitação dos docentes e às condições institucionais oferecidas, sendo essencial investir em formação inicial e continuada para garantir práticas pedagógicas adequadas.

A inclusão escolar, ainda que garantida por lei, ainda não é plenamente efetivada na Educação Infantil. Para que a escola seja um espaço realmente inclusivo, é necessário superar barreiras atitudinais, estruturais e pedagógicas, garantindo recursos, formação docente e suporte adequado para atender às necessidades de todas as crianças.

Dessa forma, esta pesquisa reforça a importância de políticas públicas voltadas à valorização da Educação Infantil e da inclusão escolar, assegurando que toda criança, independentemente de suas condições, tenha acesso a um ensino de qualidade, que respeite sua singularidade e seus potenciais. Como enfatiza Mendes (2022), a inclusão na primeira infância é um direito fundamental e um compromisso que deve ser assumido por toda a sociedade.

## **4 O ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

O itinerário metodológico corresponde ao percurso sistemático adotado para a obtenção dos resultados da pesquisa. Ele envolve a seleção de estratégias, ferramentas e métodos que fundamentam a metodologia do estudo. De acordo com Demo (2003, p. 33), “a pesquisa na condição de princípio científico apresenta-se como a instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento”. Para Lakatos e Marconi (2017, p. 214), o material e os métodos compreendem os instrumentos, as ações e os procedimentos que se supõem necessários para responder “como, com quê, onde, quanto”, relacionados ao itinerário enveredado pela pesquisa. Dessa forma, nesta seção são apresentados os principais elementos que estruturam o itinerário metodológico da presente pesquisa. Entre eles, destacam-se a corrente teórico-filosófica adotada, o campo empírico, a tipologia da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os sujeitos participantes, a abordagem metodológica para análise dos dados e, considerando o caráter de um mestrado profissional, o desenho do produto educacional.

### **4.1 O Caminho teórico-metodológico-filosófico da pesquisa**

Esta pesquisa dialoga com os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e seus desdobramentos, em paralelo com as políticas de formação de professores para práticas educativas inclusivas, com ênfase no campo da Educação Infantil. Metodologicamente, apoia-se nas reflexões ancoradas nos princípios do materialismo histórico dialético (MHD), que orientam toda a discussão teórica. Busca-se, assim, superar uma análise crítica-mecanicista, adotando uma perspectiva crítico-dialética (Frigotto, 2010), especialmente por se tratar do campo das políticas públicas educacionais, permeado por contradições inerentes à relação entre o objeto e a sociedade em que está inserido (Gamboa, 2012). Como afirma Kosik (2011, p. 8), analisar dados dialeticamente pela perspectiva das contradições significa ser o “modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. Assim, a relação dialética dentro dos princípios da totalidade, da contradição e da mediação inerente ao MHD, permite o entendimento de que a análise das partes não representa a totalidade. Esta, por sua vez, “representa

a realidade como um todo estruturado dialético do qual um fato pode ser racionalmente compreendido” (Kosik, 2011, p. 39).

A categoria “totalidade concreta”, fundamental na filosofia marxista, requer uma abordagem histórica e conceitual das relações epistemológicas envolvidas na pesquisa. No contexto deste estudo, isso implica analisar as políticas educacionais de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Infantil sob a ótica da formação continuada de professores. Nesta perspectiva, Lukács (1979) pontua o entendimento de que a totalidade parte sempre do ser social, de modo que também sempre a ela se retorna. Em outras palavras, Marx não toma o homem como um fato ou um todo dado, mas considera-o historicamente num processo contraditório (Kosik, 2002; Lukács, 1979).

Para Kosik (2011, p. 41), “a aposição da totalidade, que compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela sob a superfície e a casualidade dos fenômenos as conexões internas, necessárias, coloca-se em antítese à posição do empirismo”. Sendo assim, a dialética marxiana desenvolve um complexo de mediações teóricas para se chegar à essência do real, dentre elas a teoria do ser social (Gamboa, 2012). Na qual a totalidade não representa um fato formal do pensamento, mas constitui a reprodução mental do realmente existente.

Em outras palavras, significa dizer que as categorias não são meios de uma arquitetura hierárquica e sistemática; de maneira oposta, são a realidade. Por isso, é possível o entendimento de que a dialética defendida por Marx (2008) não consiste somente em instrumento de pensamento, como na lógica formal, mas no próprio pensamento em (super)ação na concretude das práxis sócio-históricas (Gamboa, 2012; Netto, 2011; Kosik, 2011).

Portanto, para se conhecer qualquer aspecto da realidade, a partir da perspectiva alicerçada nos pressupostos marxistas, é fundamental partir das contradições das manifestações fenomênicas da prática social. Entretanto, deve-se considerar sua dimensão prática e empírica, que por vezes parece não ter lógica, caminhando em direção ao concreto pensado, isto é, processo da síntese, como resultado, e não como ponto de partida. Contudo, ao concreto pensado só se pode chegar pelo trabalho da análise, que envolve as abstrações e organização de conceitos e categorias analíticas, com os quais se pode, mediante a explicitação de um sistema de relações, superar a aparência do empírico (Gamboa 2012; Frigotto, 2010).

Diante do exposto, a análise crítica ancorada na filosofia marxista sobre questões educacionais, como a formação de professores para inclusão escolar de pessoas com deficiência, especialmente no âmbito da educação infantil, não pode desconsiderar o debate econômico e político. Notadamente, a política oficial de inclusão que tem sido praticada no Brasil, a partir da perspectiva das agências internacionais, converte-se em uma representação ideológica hegemônica que abafa as muitas contradições socioeconômicas, socioculturais e sociopolíticas das sociedades capitalistas, as quais se quer, pela via discursiva, tornar acolhedoras e inclusivas.

Tendo em vista que a dimensão inclusiva não assume como referência principal a humanização do homem, já que se constitui atrelada aos princípios obedientes às regras do jogo mercantil (Mészáros, 2008; Pureza, 2017; Mainardes, 2018). Por essa ótica, o fenômeno da inclusão escolar é revelador da ideologia alienante que se firma no mundo do capital, isto é, a totalidade das determinações sócio-históricas é abandonada, pois, conforme diz Mészáros (2008, p. 62) “[...] em nome de uma presumida legitimidade de lidar apenas com manifestações particulares”, com acordos e convenções pontuais.

Para Bezerra (2011, p. 40), os movimentos da educação inclusiva tomam para si, contraditoriamente, na lida diária do chão da escola, o aspecto fenomênico das aparências mistificadoras. Isto é, ao garantir aos estudantes PCDs acesso às classes regulares comuns de ensino, acredita-se estar promovendo inclusão. Ou seja, ao modo de produção imperante mercadológico, “incluir” serve para baratear os custos dos sistemas educacionais com formação docente, adequação infraestrutura arquitetônica escolar, recursos didáticos-pedagógicos e, não necessariamente, apenas para pessoas com deficiência, mas também para outras “diversidades”. Entretanto, vive-se por um sistema mantido “[...] sob a égide do capitalismo, que faz da exclusão sua premissa ontológica básica, seu critério de funcionalidade”.

De acordo com a filosofia marxista, na perspectiva do MHD, empregada neste estudo, não se nega a validade de uma proposta educacional para atender as pessoas com deficiência no contexto da educação inclusiva, muito menos se negam os movimentos de lutas por reconhecimento e efetivação dos direitos desse público na sociedade como um todo. Entretanto, o que se evidencia nas críticas refere-se às práticas educativas segregadoras tomadas como sinônimo de inclusão e equidade. Ou seja, pelos pressupostos marxistas, o estudo em tela questiona a proposta de

educação inclusiva tal como consentida pelos ajustes do capital, considerando que “[...] a diferença e a diversidade, dimensões importantes da vida humana, mascaram a violência social da desigualdade e afirmam o mais canibal individualismo” (Frigotto, 2005, p. 71). Nesse sentido, em Marx (2008), entende-se que ponto essencial da política de inclusão é assumir um compromisso político, tornando-a diferente do que é a escola e a escolarização no âmbito das diversidades e singularidades, entendendo esse processo como a síntese de múltiplas determinações.

#### **4.2 Aproximação da tipologia de pesquisa: uma abordagem que atende a proposta**

A tipologia do estudo traz um caráter de pesquisa-ação (Thiollent, 2011), pois ela possibilita aos envolvidos (pesquisador e pesquisados) condições para intervenção na base empírica, desdobrando-se em proposição de solução para a problemática posta. Busca-se, assim, analisar o objeto de pesquisa enquanto um fenômeno atual, em seu contexto real, e as variáveis dos processos.

Nas ciências humanas, a pesquisa-ação tem sido amplamente utilizada como tipologia de pesquisa para o desenvolvimento dos estudos, sobretudo nos programas *stricto sensu* profissional. O princípio basilar é a aproximação entre pesquisador e pesquisado (participantes), pela função do compromisso social do estudo. Segundo Koerich (2009), a pesquisa-ação vem contribuindo com resultados práticos para o campo das ciências educacionais.

De acordo com a literatura, este tipo de pesquisa assume um caráter predominantemente didático e de natureza interventiva sobre o fenômeno, por meio de sugestões de estratégias e alternativas solucionáveis. A abordagem da pesquisa-ação dialoga com os saberes acadêmico-científicos e os saberes das vivências empíricas. Para Michael Thiollent, a pesquisa-ação é

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p. 14).

Assim, é imprescindível que a pesquisa seja construída e orientada para uma ação, com a finalidade inerente de intervir em uma dada realidade, pois ela é validada por sua aplicação prática. Koerich (2009, p. 722), entretanto, ressalta que a pesquisa-

ação “[...] vai muito além de um simples levantamento de dados e/ou intervenções na prática. Ela possibilita gerar um conhecimento descritivo e mais crítico acerca das situações vivenciadas nos espaços organizacionais e sociais.” Assim, entende-se a necessidade de se dar a devida atenção quanto à formulação dos problemas que se pretende resolver, dentro de um determinado campo teórico e prático.

Pesquisadores que debatem a pesquisa-ação (Koerich, 2009; Franco, 2005) consideram que esta tipologia ocorre numa perspectiva de ciclo, fases ou etapas, em sentido circular, que tem início com a identificação do problema norteador da investigação. No contexto da educação, “propõe-se um tipo de indagação em que os problemas de investigação surgem a partir da própria prática de um professor ou grupo de professores” (Garcia, 1999, p. 180). Atendendo assim, a oito passos de um movimento cíclico e circular: identificação do problema contextualizado, o levantamento das informações pertinentes, a análise das informações apuradas, atribuição de significados aos dados levantados, identificação das necessidades relevantes do problema para promoção de mudanças, apresentação de possíveis interferências e soluções, a intervenção prática e a transformação da problemática fenomênica.

Portanto, adota-se a abordagem qualitativa (Triviños, 2011, p. 74), que procura captar não só a aparência do objeto, mas também suas essências. Ou seja, “ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente considerando uma série de condições” para apresentar a dissertação argumentativa dos resultados. Turato (2005) considera que as pesquisas que utilizam a abordagem metodológica qualitativa trabalham com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões, analisadas por um conjunto de diferentes técnicas interpretativas, visando descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados.

Nas ciências sociais e na área de educação, tem-se marcado fortemente a adoção da abordagem que valoriza o caráter qualitativo para descrever e explicar fenômenos. A abordagem quantitativa, geralmente, segue com rigor um roteiro previamente estabelecido, empregando instrumentos estatísticos para a análise dos dados (Triviños, 2011). A abordagem qualitativa, por outro lado, tem como foco o entendimento de diferentes aspectos, buscando traduzir e expressar o sentido dos fenômenos no campo social.

Vale destacar que as abordagens qualitativa e quantitativa não são excludentes. No entanto, elas se diferenciam quanto à forma e à ênfase empregadas

nas pesquisas. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 43), “pode-se distinguir o enfoque qualitativo do quantitativo, mas não seria correto afirmar que guardam relação de oposição”. Privilegiam-se os percursos pormenorizados, uma vez que o procedimento é flexível e respeita o caráter interativo entre o mundo social e o mundo natural.

### **4.3 Para a coleta de dados: qual instrumento?**

Pesquisando sobre a formação de professores para a inclusão na educação infantil, entre o instituído e o praticado no município de Parauapebas, Pará, concluímos que seria a entrevista semiestruturada como técnica (Minayo, 2015), por se apresentar como um instrumento metodológico adequado, dada sua flexibilidade e capacidade de explorar as percepções dos professores sobre suas práticas inclusivas e os desafios encontrados.

Manzini (2004) descreve a entrevista semiestruturada como uma interação face a face, mediada pela linguagem, entre o pesquisador, que tem objetivos claros, e o entrevistado, que detém informações relevantes sobre o fenômeno investigado. O autor aponta que essa abordagem combina a estrutura de um roteiro predefinido com a flexibilidade de adaptar perguntas e explorar novas direções que surgem no decorrer da conversa. Essa abordagem permite compreender as vivências docentes a partir da interação social mediada por uma comunicação cuidadosa e bem estruturada.

Então, com a intenção de assegurar a qualidade das informações obtidas, foram seguidas as orientações de Manzini (2004) quanto à elaboração dos roteiros de entrevista, priorizando:

1. Adequação da linguagem, utilizando termos claros e compreensíveis aos participantes;
2. Adequação da forma das perguntas, evitando ambiguidades e questões de múltiplos sentidos;
3. Sequência lógica e temática das perguntas, começando com questões introdutórias e avançando para temas mais complexos relacionados à inclusão na prática educacional.

Critérios que foram essenciais para explorar as percepções e práticas das professoras, alinhando o instituído (as políticas de formação e documentos oficiais) com o praticado no contexto real da sala de aula.

O autor ainda ressalta que a entrevista semiestruturada é uma ferramenta indispensável em estudos qualitativos, pois permite captar nuances das experiências dos participantes que não seriam possíveis com métodos mais rígidos, enfatizando a importância do papel do entrevistador, que deve ter habilidades de escuta ativa e capacidade de adaptar-se às demandas do momento, garantindo que as informações obtidas sejam relevantes e confiáveis.

#### **4.4 Campo empírico: Onde é? E quem são os sujeitos?**

O campo empírico e/ou território da pesquisa é a rede municipal de ensino da cidade de Parauapebas, conhecida como a “capital do minério”. Localiza-se na região Sudeste do Pará, a 645 km da capital. O município é banhado pelo rio Parauapebas, cujo nome, de origem tupi-guarani, significa “rio de águas rasas”. Está situado na maior província mineral do mundo, na Serra dos Carajás, com acesso pela Rodovia PA-275, pela estrada de Ferro Carajás e por via aérea.

A atividade mineradora de extração de ferro, ouro e manganês é a mais forte base econômica do município, motivo pelo qual há grande execução de projetos e obras de infraestrutura, além de uma intensa corrente migratória, considerada a maior do Estado. Destaca-se que Parauapebas sofre um intenso fluxo migratório, com pessoas oriundas de diversas partes do país, o que contribui para o enriquecimento da pluralidade cultural do município, cuja população é de aproximadamente 202 mil habitantes.

Segundo o Plano Municipal de Educação - PME (2015-2025) a educação formal de Parauapebas teve início em 1983, com o atendimento a crianças e adolescentes nas séries primárias (1ª à 4ª Séries), na comunidade Rio Verde, em uma escola de madeira, coberta de lona e com poucos recursos materiais e pedagógicos para o exercício de uma educação de qualidade.

Em 1984, o povoado recebeu a Escola Municipal Chico Mendes, doada pela Companhia Vale do Rio Doce – CVRD. Na época, a escola iniciou o trabalho atendendo alunos do Ensino Fundamental e Médio, especialmente, duas turmas: uma delas com inclinação para o magistério e a outra contabilidade. Ainda em 1984, foi iniciado o funcionamento de mais uma unidade escolar que, mesmo em condições precárias, deu origem à Escola Eurides Santana, no bairro Rio Verde. Dois anos depois, em 1986, foi criada a Escola Carlos Drummond de Andrade, também neste

mesmo bairro, porém no alojamento dos trabalhadores das empreiteiras da CVRD. Essa unidade funcionou até o ano de 2003 e, em 2004, houve a construção definitiva de um prédio escolar no local.

Parauapebas tornou-se município em 1988, após sua emancipação de Marabá, conforme a Lei Estadual nº 5.443, de 10 de maio de 1988. Como município, passou a responsabilizar-se pela educação local nos diferentes níveis e modalidades, com atendimento educacional na área rural ampliado significativamente, tendo-se expandido até alcançar 149 escolas com turmas multisséries. Entretanto, a partir de 1998, iniciou-se a nucleação das escolas rurais devido ao número reduzido de alunos em algumas delas, reduzindo as turmas multisseriadas. Desde então, o município assumiu o compromisso com o transporte escolar, garantindo o deslocamento dos alunos até a escola sede.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, a criação e a regulamentação das leis municipais, assim como de alguns órgãos educacionais no município, ocorreram a partir de 1997. No ano de 2004, com base na Lei 4.375 de 7 de janeiro de 2009, sendo essa responsável pela aprovação do Plano Municipal de Educação (PME), a rede passou a constituir o Sistema Municipal de Educação. Esse plano, com vigência de dez anos, estabeleceu diretrizes, objetivos e metas para o desenvolvimento da educação local, alinhado ao artigo 214 da Constituição Federal de 1988 e à Lei nº 10.172, de 2001. O PME teve como propósito orientar as políticas educacionais municipais, promovendo a gestão democrática e a autonomia educacional, em conformidade com os princípios constitucionais e a Lei Orgânica do Município.

Para entender o conjunto educacional no município de Parauapebas, é pertinente apresentar os dados referentes ao quantitativo de alunos matriculados na rede municipal de ensino.

**Quadro 1** - Quantitativo de aluno matriculados no município de Parauapebas em 2024.

ENSINO	URBANAS	DO CAMPO	INDÍGENAS	TOTAL ESCOLAS	TOTAL ANEXOS	TOTAL GERAL
Ensino fundamental	32	12	3	76	45	121
Anexos ensino fundamental	6	2	14			
Educação infantil	25	1				
Anexos educação infantil	8	1	14			
Cepejas	3					
Cepejas - Anexo	2					

**Fonte:** Setor de estatística da secretaria de Educação de Parauapebas. 2024<sup>6</sup>

A Rede Municipal conta com 76 escolas e três Centros de Atendimento Personalizado de Jovens e Adultos (CEPEJA). Dentre essas instituições, 47 são do Ensino Fundamental (distribuídas entre as zonas urbana e rural, incluindo três de tempo integral), 26 são de Educação Infantil e uma é de Educação Escolar Indígena. Além disso, há a Unidade Educacional Especializada Jonas Pereira de Melo, dedicada ao atendimento de alunos com deficiência. Atualmente, a rede tem aproximadamente 50 mil alunos matriculados (SEMED, 2024) e cerca de 3.200 professores em toda a rede. As sujeitas desta pesquisa são professoras da rede municipal de ensino de Parauapebas, Pará, lotadas na EMEI Ruth Rocha.

Para contextualizar o do cenário da educação especial no município de Parauapebas, é pertinente apresentar dados referentes ao quantitativo de alunos com deficiência matriculados na rede municipal de ensino. Esses números refletem a demanda crescente por práticas pedagógicas inclusivas e, conseqüentemente, pela formação docente alinhada às diretrizes da educação especial.

Embora o foco desta pesquisa não esteja diretamente nos alunos, o levantamento dessas informações permite evidenciar a importância de investigar como a formação dos professores contribui para atender às necessidades desses estudantes, considerando o que está instituído nas políticas públicas e o que é efetivamente praticado no cotidiano escolar.

<sup>6</sup> Data de referência: 21/11/2024

**Quadro 2** - Quantitativo de aluno do Público da Educação Especial matriculados no município de Parauapebas em 2024

Zona		DEFICIÊNCIAS								Transtorno do Espectro Autista	Altas Habilidades ou Superdotação	TOTAL	Sexo	
		Baixa visão	Cegueira	Deficiência auditiva	Deficiência física	Deficiência intelectual	Surdez	Surdocego	Deficiência múltipla				Masc.	Fem.
Indígena	Fundamental	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	3	1	2
	Infantil	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Rural	Fundamental	8		1	7	28			6	30		80	50	30
	Infantil			1	1	2			1	26		31	22	9
Urbana	Fundamental	27	8	11	35	188	13		120	653	1	1.056	729	327
	Infantil	6		2	16	7	5		5	562	1	604	448	156
TOTALS		42	8	15	59	225	18	0	134	1.271	2	1.774	1.250	524

**Fonte:** Setor de estatística da secretaria de Educação de Parauapebas. 2024.

De acordo com o quadro, o quantitativo mais recente de estudantes público-alvo da educação especial alcança 1.774 alunos. Desses, 1.250 são do sexo masculino e 524 do sexo feminino, demonstrando uma predominância de matrículas masculinas. O quadro mostra que as categorias com maior número de estudantes incluem aqueles com Transtorno do Espectro Autista (1.271) e com deficiência intelectual (225), seguidos por estudantes com deficiência múltipla (134) e deficiência física (59).

As etapas de Ensino Infantil e Ensino Fundamental apresentam distribuição diferenciada. No Ensino Fundamental, concentra-se a maior parte dos alunos com deficiência, transtornos e altas habilidades, totalizando 1.056 matrículas, enquanto no Ensino Infantil são registrados 604 alunos. Esses dados reforçam a importância de políticas públicas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e a qualidade do atendimento educacional especializado.

A análise do quantitativo de matrículas demonstra o papel fundamental da formação docente no atendimento às demandas de uma educação inclusiva efetiva, alinhada às necessidades dos estudantes. Esses números justificam a relevância da presente pesquisa, que busca compreender a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva no município de Parauapebas.

As participantes da pesquisa são professoras da rede municipal de ensino de Parauapebas, Pará, lotadas na EMEI Ruth Rocha, onde foi realizada a investigação. Com o intuito de compreender o perfil profissional e acadêmico dessas docentes, elaborou-se um quadro descritivo que resume informações como a formação inicial, o vínculo profissional, a especialização na área de Educação Especial e Inclusiva e a realização de cursos complementares.

**Quadro 3** - Dados das participantes da pesquisa

Nº	Professora	Graduação	Profissional	Especialização	Complementar
1	Professora 1	Pedagogia	Efetiva	Educação Especial e Inclusiva	Não possui
2	Professora 2	Pedagogia	Efetiva	Educação Especial e Inclusiva	Não possui
3	Professora 3	Pedagogia	Efetiva	Educação Especial e Inclusiva	Não possui
4	Professora 4	Pedagogia	Efetiva	Educação Especial e Inclusiva	Não possui
5	Professora 5	Pedagogia	Efetiva	Educação Especial e Inclusiva	Não possui
6	Professora 6	Pedagogia	Efetiva	Educação Especial e Inclusiva	Não possui
7	Professora 7	Pedagogia	Efetiva	Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia	Não possui
8	Professora 8	Pedagogia	Efetiva	Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia	Aperfeiçoamento
9	Professora 9	Pedagogia	Efetiva	Educação Especial e Inclusiva	Não possui
10	Professora 10	Pedagogia	Efetiva	Não possui	Não possui

**Fonte:** A pesquisadora, 2024.

O presente quadro descreve o perfil das participantes da pesquisa, composto por 10 professoras efetivas da EMEI. Averiguou-se que:

- A faixa etária das participantes variou entre 33 e 46 anos;
- A formação inicial das entrevistadas foi majoritariamente no curso de Pedagogia;
- Em relação à formação de pós-graduação, identificou-se que a maioria possui especialização em Educação Especial e Inclusiva e áreas afins, enquanto uma não prosseguiu a formação especializada após a graduação;
- O tempo de serviço no magistério variou entre 6 e 17 anos, enquanto o tempo de atuação especificamente na Educação Infantil situou-se entre 6 e 15 anos;
- Sobre formações continuadas no âmbito de cursos específicos, as professoras mencionaram não ter participado de formações continuadas na área de Educação Especial e Inclusiva, pois não foram oferecidas pela rede municipal ou por instituições parceiras, especialmente na área de práticas inclusivas.

Os dados apontam um esforço por parte das professoras em buscar formação continuada por conta própria, especialmente no contexto da educação inclusiva. Esse cenário reflete a relevância de políticas públicas e de iniciativas de formação que ampliem e fortaleçam as competências docentes no atendimento às necessidades educacionais específicas, sobretudo na educação infantil.

De acordo com os dados do Tesouro Nacional e do Ministério da Educação (Brasil, 2022), no estado do Pará, dentre os quinze municípios que mais investiram na educação básica, Parauapebas ocupa o segundo município no ranking, com cerca de R\$ 488.316.241 em investimento bruto. Contudo, ainda assim, o município enfrenta desafios quanto à questão da Educação Inclusiva - uma problemática enfrentada por muitos municípios brasileiros – especialmente no que diz respeito à necessidade de formação continuada e de profissionais especializados, em especial para atender à Educação Infantil, visando as práticas inclusivas.

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação está com aproximadamente 600 auxiliares de educação infantil, dos quais cerca de 10% deles atendem diretamente alunos com deficiência (SEMED, 2024). Segundo a SEMED, esse número de profissionais cuidadores está abaixo do ideal, sobretudo devido ao aumento de matrículas entre 2022 para 2023 e de 2023 para 2024 - um crescimento de mais 2.500 novas matrículas. Trata-se de um crescimento exponencial, que tem intrigado positivamente a rede municipal, uma vez que, em muitos municípios, têm sido registradas quedas nas matrículas de um ano para outro.

O termo “cuidador” é oficialmente adotado na rede municipal de ensino de Parauapebas para designar o profissional que presta apoio a estudantes com deficiência. Essa nomenclatura está presente na Lei Municipal nº 5.235/2023, que institui o Programa de Capacitação de Cuidadores de Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no município. Segundo essa legislação, o cuidador é definido como o profissional que acompanha e trabalha prestando serviços às pessoas que requerem atenção especial em casa, na escola ou em suas atividades cotidianas.

Diante do exposto, contextualizando a rede municipal de ensino de Parauapebas, ressalta-se que, para a presente pesquisa, optou-se por uma unidade escolar da modalidade Educação Infantil, especialmente a Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI Ruth Rocha, uma escola considerada de grande porte, que atende crianças com idade entre 4 e 5 anos. Esta EMEI é considerada grande o

suficiente para ser dividida em mais dois anexos, a fim de atender ao quantitativo do alunado.

Em relação aos cuidados éticos, todos os participantes foram informados sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Minayo, 2015), para garantir a seriedade e compromisso com as informações, as quais assumem o caráter estritamente científico. A garantia do sigilo foi assegurada, assim como a confidencialidade das informações. Os nomes das participantes foram substituídos por códigos alfanuméricos (ex: Professora 1, Professora 2 etc.), de modo a impossibilitar sua identificação. Os dados coletados foram armazenados em ambiente digital seguro, com acesso restrito à pesquisadora responsável, e utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Nenhuma informação individual foi divulgada ou associada diretamente às identidades das participantes, garantindo a proteção de sua privacidade ao longo de toda a pesquisa.

Assim como, para dar continuidade ao estudo, o projeto de pesquisa intitulado “Formação de professores na perspectiva da/para Inclusão na Educação Infantil: entre o instituído e o praticado no município de Parauapebas, Pará” foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Após avaliação criteriosa, a pesquisa foi aprovada, assegurando o cumprimento das normas éticas exigidas para estudos que envolvem seres humanos, conforme a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

#### **4.5 Para análise de dados: qual o método?**

Os dados coletados foram analisados qualitativamente e apresentados por meio de dinâmica descritiva e argumentativa, utilizando os pressupostos da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. Para a autora (Bardin, 2016, p. 32), trata-se de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” que se tornam relevantes numa pesquisa de caráter qualitativo. Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração.

Ou seja, trata-se de interpretar o sentido da comunicação dos participantes e das informações de diferentes fontes, buscando possíveis significações a partir da dialética marxista. Essa abordagem procura revelar aspectos que não são evidentes

na realidade aparente, uma vez que, na perspectiva dialética, “a realidade é construída e transformada pela contradição e pela união dos contrários em um movimento contínuo” (Netto, 2011, p. 19). Desse modo, a observação imediata pode constituir o ponto de partida para se chegar à totalidade.

Portanto, a Análise de Conteúdo – AC, na perspectiva de Bardin (2006), trata-se de um método eficaz para compreender os conteúdos que nem sempre estão explícitos no manifesto de um discurso (o que os participantes dizem em qualquer forma de comunicação). A AC é considerada um dos métodos mais empregados nos estudos educacionais com abordagem qualitativa, pois se entende que a análise de dados deve se basear na escolha mais apropriada, na qual os dados brutos são analisados com uma maior assertividade (Moraes, 1999). Para o autor, a AC tem se tornado uma opção quando a finalidade da investigação é analisar dados provenientes das comunicações, por exemplo, pois, indiscutivelmente, busca-se compreender os significados e os sentidos das informações passadas pelos participantes do estudo, ultrapassando e vão além de uma leitura comum.

Diante do exposto, adotar a Análise de Conteúdo (AC) como método para tratamento dos dados reforça sua relevância na pesquisa social. Esse método permite uma análise aprofundada da subjetividade, reconhecendo a interdependência entre o pesquisador, o objeto de pesquisa e seu contexto, afastando-se a ideia de neutralidade absoluta.

O primeiro momento refere-se à coleta dos dados em seu estado bruto, os quais necessitam de organização e sistematização para garantir um “controle de qualidade”. Isso significa estruturar os dados (também chamados de *corpus*) de forma que se possa extrair o máximo de inferências relevantes para a pesquisa. Ou seja, com todas as informações coletadas organizadas, são maiores as possibilidades de compreendê-las. Verifica-se, portanto, que o método da AC não necessariamente consiste em uma única técnica, mas sim em um agrupamento de técnicas que podem ser utilizadas para responder aos objetivos da pesquisa. Logo, pode-se aplicar uma ou mais técnicas dentro da Análise de Conteúdo. E, para a presente pesquisa, faz-se a opção pela técnica de análise temática, ou categorial dentro da AC.

No do segundo passo, denominado de codificação, o pesquisador realizar a transformação dos dados brutos em dados representativos, organizando-os em subunidades (categorias), que são as unidades em recortes. Essas unidades, por sua vez, revelam os significados e a contextualização do cerne da investigação.

A terceira etapa é considerada a categorização, ou seja, com os dados transformados em unidades menores, em recortes codificados, nessa etapa é necessário realizar os agrupamentos das informações que se assemelham e se aproximam. Significa categorizar os elementos que mais emergiram nas codificações, ou seja, as frequências das ocorrências. Assim, a AC dá condições de liberdade para o pesquisador criar as categorias de acordo com as recorrências das informações que os dados oferecem. Em síntese, pode-se considerar que a AC deixa os dados "falarem" sobre os achados da pesquisa e possibilita ao pesquisador cruzar os achados com outros universos teóricos, a partir da interpretação dos resultados.

Sabe-se que a Análise de Conteúdo, utilizada como recurso de análise interpretativa, é considerada uma das técnicas de investigação científica mais antigas das ciências sociais e humanas, remontando os primórdios do ano de 1787, nos Estados Unidos. Para Bardin (2016), as técnicas e etapas do método de análise conseguem ultrapassar as dúvidas e enriquecer a pesquisa, pois a base crucial se dá pelo questionamento que vai além das aparências, tendo como objetivo fundamental explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e, ao mesmo tempo, dar significado a esses conteúdos coletados nos processos investigatórios.

Portanto, em consonância com a autora, a Análise de Conteúdo consegue desenvolver um arcabouço de técnicas e deduções lógicas justificadas, capazes de implicar na sistematização de atributos qualitativos. Verifica-se que, no campo da educação, esse método tem destaque pelo entrelaçamento dos dados, sendo de grande utilidade em estudos cujas coletas de informações tenham sido realizadas por entrevistas, conversas e interação com os sujeitos pesquisados, pois a Análise de Conteúdo possibilita que o pesquisador retire do texto, escrito ou oral, seu conteúdo manifestado.

No presente estudo, cujo objetivo consistiu em analisar de que maneira vêm sendo efetivadas as políticas públicas educacionais para formação de professores, sobretudo com ênfase para a Educação Infantil em Parauapebas – PA, e sendo o conteúdo produzido a partir das entrevistas com os docentes, os pressupostos bardinianos possibilitam ao pesquisador assinalar e classificar todas as unidades de sentido existentes no texto, a partir das percepções dos sujeitos docentes, desvendando novas significações. Por meio da Análise de Conteúdo, definem-se categorias importantes desdobradas na pesquisa, tendo em vista que a qualidade de uma análise de conteúdo apresenta uma dependência similar em relação ao seu

sistema de categorias. Isto é, a categorização revela classes que reúnem elementos da unidade de registro (Bardin, 2016). Em outras palavras, para a autora, isso significa dizer que as classes são compiladas por meio da correspondência entre as significações e a lógica das inferências do pesquisador, assentadas nos pressupostos teóricos da fundamentação do objeto de pesquisa e seus desdobramentos intrínsecos.

#### **4.6 Produto educacional: desdobramento prático**

O Programa de Mestrado Profissional requer que os resultados da pesquisa se desdobrem em um produto prático, originando, assim, o produto educacional. Partindo dessa perspectiva, a partir dos dados coletados e analisados, idealiza-se o produto educacional na forma de um Simpósio para Formação de Professores para a Educação Inclusiva, com ênfase nas turmas de educação infantil.

O simpósio foi pensado com encontros pré-definidos, objetivos traçados e metodologia de execução. A proposta foi direcionada para a rede municipal de educação, tendo como ponto de partida a escola *lócus* da pesquisa. Este documento foi elaborado contendo gráficos e dados resultantes do trabalho de campo, bem como recortes de diálogos entre o que tem sido instituído pelos dispositivos legais e as necessidades práticas do que tem sido praticado na Educação Infantil, especialmente, no tocante às práticas de inclusão, tendo como referência a rede municipal de Parauapebas - PA.

## 5 DADOS CONSOLIDADOS

Este capítulo tem como objetivo analisar os dados coletados a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras da Educação Infantil da escola Ruth Rocha, localizada em Parauapebas. A investigação abordou a problemática das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, com ênfase na Educação Infantil, destacando as necessidades de formação continuada dos professores e o número significativo de crianças do público PCDs (pessoas com deficiência) matriculadas.

A análise será apresentada em categorias temáticas, definidas a partir das perguntas do roteiro de entrevista e das recorrências identificadas nas respostas das participantes.

### 5.1 Matricular é o mesmo que incluir?

Ao ser perguntado matricular-se é o mesmo que incluir, inevitavelmente pausa-se para refletir o que é uma coisa e o que é a outra. Ainda que, equivocadamente, se ouçam pessoas considerando sinônimos o acesso aos espaços educativos como práticas de inclusão. Inclusive, frases como “os alunos da inclusão” são muito comuns e corriqueiras nas escolas regulares de ensino das redes municipais. Mas, afinal, de qual inclusão está se falando?

[...] O conceito de inclusão é, dentre eles, o mais sutil porque inclusão é processo e não um estado, porque a movimentação física de alunos para que estejam presentes nas classes comuns não garante que estejam integrados com seus colegas e aprendendo e participando. Podemos estar presentes e excluídos (Carvalho, 2009, p. 8).

Apoiando-se na percepção da Rosita Carvalho, entende-se que a garantia de vagas e matrícula de uma pessoa com deficiência na escola, especialmente nas classes comuns de ensino, não configura, necessariamente, uma prática inclusiva. Isso porque a garantia de acesso não é uma prerrogativa da educação inclusiva, mas sim uma obrigatoriedade estipulada pela legislação brasileira, que assegura a todas as pessoas o direito à educação. Logo, traduz-se garantia da matrícula.

Para Mantoan (2015), a concepção de inclusão consiste num processo contínuo que, indiscutivelmente, possibilita o envolvimento pleno do sujeito nas vivências escolares, em suas relações com o outro e com as diversas possibilidades de estar e aprender. Incluir significa reconhecer o sujeito em suas potencialidades. Para Werneck (1997, p. 19), “incluir é humanizar caminhos”; portanto, trata-se de uma mudança de perspectiva educacional.

Neste sentido, o acesso à escola ou a diferentes espaços na sociedade, por si só, não representa plenamente a ideia de inclusão, mas sim condições de socialização e possibilidade de integração a determinado meio, lugar, espaço, porém, sem necessariamente estar incluído. Essa possibilidade é assegurada pela própria Constituição. No que tange à educação, está claro que se trata de um direito de todos, amparado nos princípios constitucionais.

Com base nestes dispositivos legais de amparo é que anualmente os números de matrículas de alunos público da educação especial inclusiva tem crescido consideravelmente nas escolas comum de ensino, inclusive, na educação infantil. Mas, ao se olhar a realidade prática vivenciadas nestas instituições de ensino, especialmente, no âmbito da educação infantil, percebe-se um distanciamento abissal entre o instituído e o praticado.

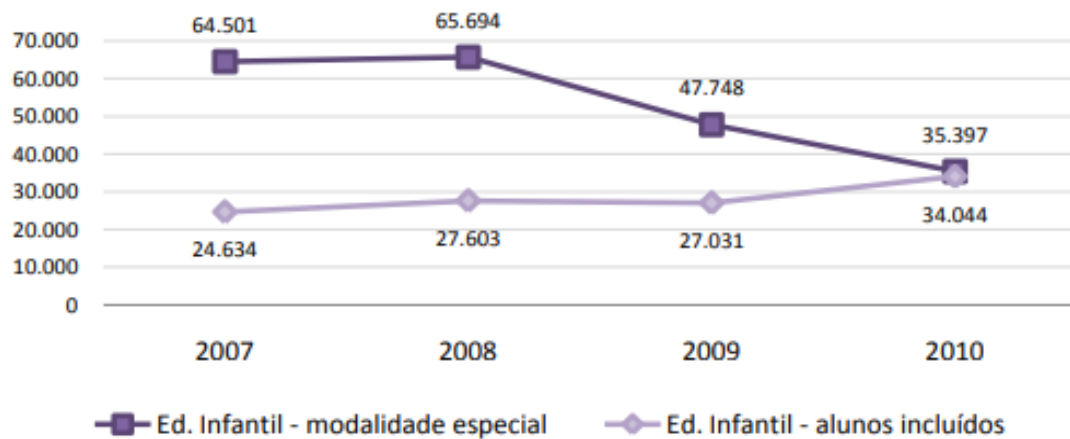
Os dados quantitativos sobre a expressividade de alunos com deficiências matriculados não configuram necessariamente indicadores de processos de inclusão. Embora sejam importantes para demonstrar a necessidade de formação continuada, visando práticas inclusivas, mudanças atitudinais e conceituais acerca da inclusão, acessibilidade, cumprimento real das leis em favor do público PCDs, financiamento de políticas educacionais para inclusão, eliminação de barreiras, paradigmas e crenças, além de tantas outras questões pertinentes aos preceitos da Educação para todos, na dimensão da inclusão.

De acordo com os dados mais recentes (IBGE, 2022) sobre a população brasileira de pessoas com algum tipo de deficiência, estima-se que, no Brasil, há mais de 18,6 milhões de cidadãos com 2 anos ou mais com algum tipo de deficiência. Observa-se que o público infantil ganhou visibilidade em aparecer nos dados estatísticos. Entre as regiões brasileiras, o Nordeste aparece com o maior percentual da população PcD, cerca de 10,3% do total, seguido pela região Sul, apresentando cerca de 8,8%, a região Centro-oeste com 8,6%, a da região Norte com 8,4% e, por

fim, a região Sudeste, com o menor percentual entre as cinco regiões brasileiras: cerca de 8,2% do total.

Esses dados explicam, em tese, o quantitativo crescente de alunos PcDs matriculados nas classes regulares de ensino, em todas as regiões e nos diferentes níveis da educação. Inclusive, nas últimas décadas, têm sido registrados números nas turmas de educação infantil. Os dados de matrículas da educação especial na Educação Infantil aparecem nos relatórios censitários desde 2007, com índices de evolução gradativa.

**Figura 3** - Evolução matrículas da educação especial na Educação Infantil 2007-2010.



**Fonte:** INEP (MEC) 2010.

Quando se observa a Figura 3, percebe-se que, entre os anos de 2007 e 2010 houve um crescimento significativo nas matrículas de crianças na Educação Infantil nas classes regulares de ensino na perspectiva de inclusão. Diante deste panorama, entende-se que a ideia de educação inclusiva tem sido disseminada e fortalecida, no sentido de que as escolas precisam garantir o acesso às matrículas ao público da diversidade e, aqui, especialmente à população de pessoas com deficiência, considerando todos os níveis e modalidades de ensino.

**Figura 4** - Evolução de matrículas da Educação Especial na Educação Infantil 2010-2022.



Fonte: INEP, 2022.

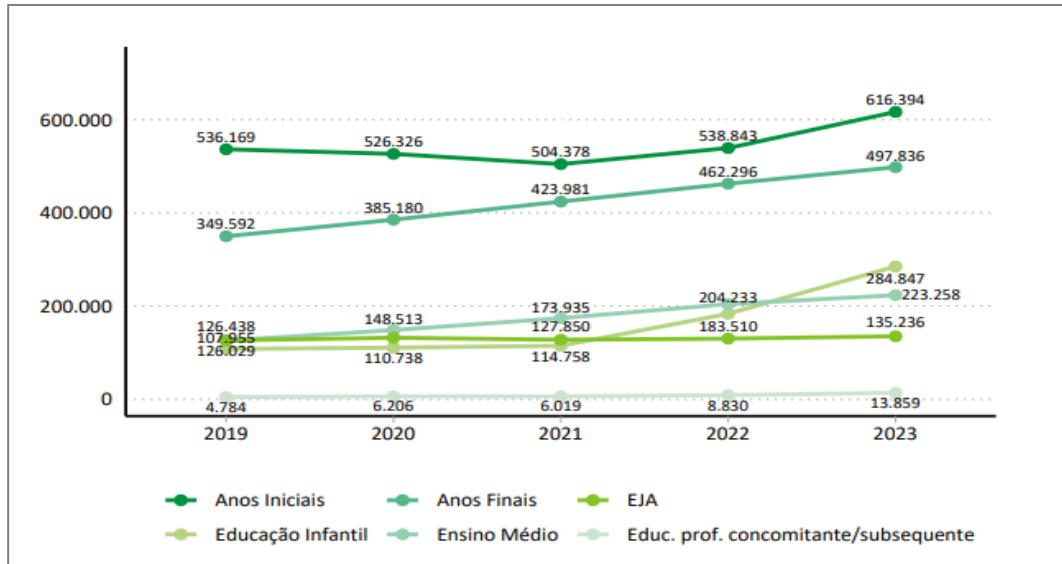
Quando se observa a Figura 4, percebe-se que, entre os anos de 2010 e 2022, a linha de indicação da evolução de matrículas do público infantil nas classes comuns de ensino cresceu expressivamente, resultando um aumento significativo no número de matrículas infantis. Diante deste cenário, por que não há a mesma expressividade de estudos concentrados na Educação Infantil?

Estudo publicado por Santana e Maekawa (2023), recentemente, a partir de uma revisão sistemática sobre Educação Especial na Educação Infantil, constatou vinte e quatro estudos (entre artigos teóricos e relatos de pesquisa) – que trouxeram fatores sobre a inclusão de crianças pequenas, público da Educação Especial na Educação Infantil publicados entre os anos de 2010 e 2020 em revistas periódicas. E foi exatamente entre 2010 e 2020 que se observou uma evolução crescente no número de matrículas do público infantil da educação especial nos espaços comuns de ensino. Entretanto, de acordo com a literatura (Santana e Maekawa, 2023; Vitta *et al.*, 2018; Pacco *et al.*, 2020), há uma fragilidade da Educação Infantil em diversas situações quando diz respeito à inclusão, havendo uma discrepância expressiva entre os documentos instituídos que norteiam a educação brasileira e a visibilidade dada aos infantes.

De acordo com os dados do Censo (INEP, 2023), no ano de 2023, a Educação Especial teve 1,8 milhão de matrículas em todo o país, um aumento significativo em relação ao ano de 2019, ou seja, um crescimento percentual de 41,6%. Notadamente, o maior número foi registrado no Ensino Fundamental, com cerca de 62,9% das matrículas. Contudo, ao verificar o número de matrículas na Educação Infantil entre

os anos de 2019 e 2023, houve um aumento de 151% no público infantil matriculado na pré-escola, faixa etária entre quatro e cinco anos.

**Figura 5** - Matrículas de alunos na Educação Especial entre 2019-2023.

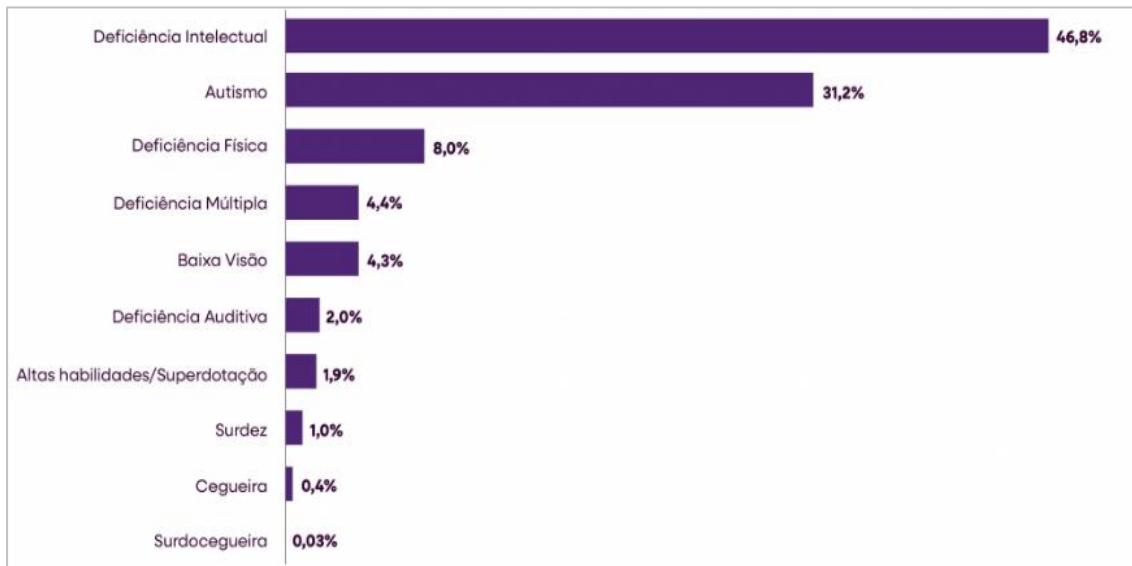


Fonte: INEP, 2023.

Ao observar a Figura 5, que diz respeito aos números de alunos nos diferentes níveis da Educação Básica matriculados em 2023, público da Educação Especial inclusiva que apresenta algum tipo de deficiência e está matriculado em classes comuns, nota-se um aumento gradual na maioria das etapas de ensino, inclusive na Educação Infantil.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2023, o número total de alunos matriculados nas classes regulares comuns de ensino da Educação básica foi significativo, representando 3,7% do total geral de matrículas. Ou seja, 1.771.430 estudantes pertencem ao público PcD. Com exceção da EJA, as demais etapas da Educação Básica apresentam mais de 90% de alunos incluídos em classes comuns (INEP, 2023), com diferentes tipos de deficiências no ano de 2023.

**Figura 6** - Percentuais de matrículas de alunos por especificidades de deficiências.



Fonte: INEP, 2023.

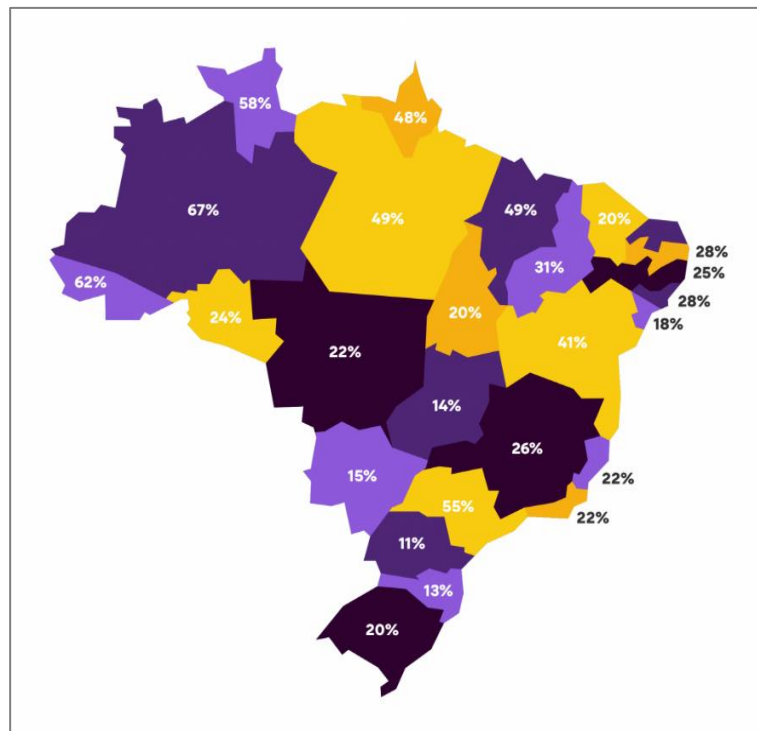
Ao analisar os dados apresentados na Figura 6, presume-se a necessidade de formação continuada de professores, visando à ressignificação das práticas docentes para a perspectiva da inclusão. De modo, incluir deve ser compreendido para além da garantia de acesso à escola por meio da matrícula. Não se pode conceber o processo de inclusão de alunos com deficiência sem pensar na formação docente, tendo em vista que, por vezes, o maior obstáculo da inclusão está arraigado na baixa expectativa dos professores (Nunes e Lomônaco, 2010). Portanto, a formação de professores não se restringe à ideia de formação acadêmica, mas envolve também a formação integral, atitudinal e conceitual acerca dos processos de ensino e aprendizagem do público PcD.

Neste contexto, garantir a inclusão nas dimensões de acesso, permanência e aprendizagem vai além da formação docente, cujas implicações tendem a reverberar na ressignificação de conceitos, atitudes e práticas professorais. A acessibilidade escolar também se torna um elemento fundamental. Na perspectiva da inclusão, não é o aluno PcD que deve se adaptar à escola, mas sim os espaços escolares que devem se adequar para recebê-los. E essa adequação implica tanto em estrutura humana quanto em infraestrutura dos ambientes educativos.

Em relação às escolas com adequações de acessibilidades, a região Norte do país apresenta os maiores números de escolas desprovidas de recursos de acessibilidade no Brasil. O estado do Amazonas possui 67% das escolas nessa

condição, seguido do Acre com 62% das unidades escolares; Roraima, com 58%; o Pará, com 49%; o Amapá, com 48%; Rondônia, com 24%; e Tocantins, 20%. Ao observar esses dados, nota-se que as práticas de educação inclusiva ainda se distanciam consideravelmente entre o instituído e o praticado, nos mais diversos processos e fatores que implicam em uma perspectiva inclusiva efetiva.

**Figura 7** - Acessibilidade arquitetônica nas escolas da Educação Básica no Brasil.



Fonte: INEP, 2023.

De acordo com os dados do Censo Escolar, no aspecto de recursos de acessibilidade, apenas as rampas são consideradas como acessibilidade para o público PcD. Em torno de 52,8% das escolas brasileiras, as rampas estão disponíveis. Observando esta informação, torna-se angustiante perceber que um terço das unidades de ensino das escolas básicas não consta com nenhum dos recursos de acessibilidade, conforme a Figura 07. Com base nos dados apresentados pelo Censo Escolar de 2023, destacam-se os percentuais de escolas nos estados brasileiros que necessitam de recursos de acessibilidade.

## 5.2 A Educação Infantil no município de Parauapebas-PA

Os dados relacionados à falta de recursos de acessibilidade nas escolas de educação básica situadas no estado do Pará (INEP, 2023) indicam que 49% das escolas não apresentam nenhum recurso de acessibilidade, nem mesmo as rampas, que estão presentes em 52,8% das escolas brasileiras. O estado do Pará consta com 144 municípios e, aproximadamente metade desses municípios, as escolas não contemplam as práticas educativas na perspectiva da inclusão.

Neste cenário, o município de Parauapebas encontra-se inserida nesse contexto. No que diz respeito às escolas municipais de Educação Infantil, mais precisamente, a inclusão escolar vem acontecendo de modo que a garantia de acesso à matrícula tem sido considerada inclusão.

A pesquisa apresentada foi desenvolvida a partir de uma unidade escolar de educação infantil, chamada EMEI Ruth Rocha, dividida entre sede e dois anexos – extensões do espaço físico – para atender crianças com idade entre 3 e 5 anos. Tanto a sede quanto os anexos possuem turmas matutinas e vespertinas.

A sede da escola comporta um total de 28 turmas de crianças matriculadas, distribuídas entre 14 turmas no turno matutino e 14 no vespertino. Nas turmas com crianças com 5 anos, atuam seis professoras, distribuídas entre os dois turnos. Nas turmas com crianças de 4 anos lecionam quatro professoras, também nos turnos matutino e vespertino. Já nas turmas com crianças de 3 anos, leciona quatro professoras nos dois períodos. O corpo docente é formado exclusivamente por professoras licenciadas em Pedagogia, todas servidoras efetivas do município.

No Anexo I, são dez turmas de crianças matriculadas, entre 4 e 5 anos, funcionando nos turnos matutino e vespertino. No Anexo II, são oito turmas com crianças entre 4 e 5 anos, também funcionando nos dois turnos diurnos. Entre os dois anexos, há um universo de 32 professoras com formação em Pedagogia, atuando na regência de classe.

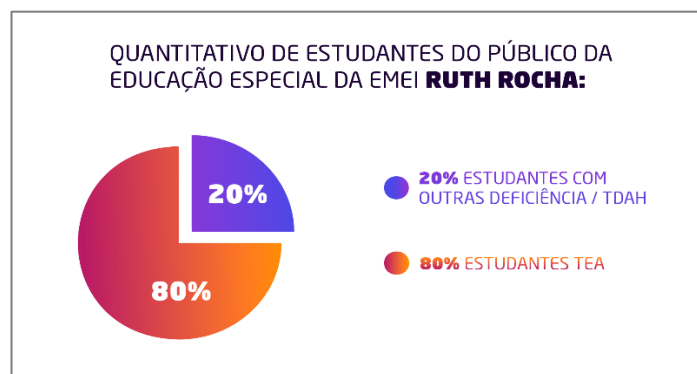
Na sede, há duas coordenadoras pedagógicas – uma efetiva (concurada) e outra contratada. Já nos anexos, há uma coordenadora em cada unidade, ambas contratadas. As coordenadoras realizam quinzenalmente encontros coletivos para planejamentos, organizados por segmento da Educação Infantil: infantil III (crianças de 3 anos), Infantil IV (4 anos) e infantil V (5 anos).

Em relação ao universo da educação especial inclusiva, há profissionais denominadas de cuidadoras – pessoas com Ensino Médio completo, contratadas por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS), para cuidar (no sentido literal) das crianças com deficiência, que possuem laudos e necessitam cuidados especiais.

No âmbito da educação infantil na rede, existe o professor de itinerância, responsável pela orientação em supervisão pedagógica de apoio aos professores das escolas municipais de Educação Infantil, atuando como interlocutor na acessibilidade educacional. Atua diretamente com uma abordagem interdisciplinar entre as disciplinas curriculares. Os profissionais itinerantes atuam em duplas para dar conta das demandas, visitando uma unidade por semana e atendendo cerca de 14 professores e 27 turmas, isso na escola sede. Observa-se que a dinâmica do agente itinerante, no exercício do trabalho de visitação, não permite resolver as demandas no intervalo de uma semana para outra, tendo em vista que se tem priorizado o atendimento familiar em detrimento do apoio pedagógico.

A escola sede apresenta um total aproximado de 524 alunos matriculados, dos quais 46 são identificados com deficiência e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Ainda há um número considerável de alunos que permanecem em fase de investiga o. Conforme delineado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da institui o, a popula o de alunos com deficiência   categorizada da seguinte maneira: 80% são diagnosticados com Transtornos do Espectro Autista, enquanto outros 20% apresentam deficiências ou TDAH.

**Figura 8** - Quantitativo de estudantes do público da Educa o Especial da EMEI Ruth Rocha.



**Fonte:** Elaborac o da autora (2024).

**Figura 9** – Mapa de Localização da Escola Municipal de Educação Infantil Ruth Rocha.



Fonte: Google Maps, 2024.

A Sede da EMEI Ruth Rocha fica localizada no Bairro Cidade Jardim. Esse bairro possui cerca de aproximadamente 50 mil habitantes e foi fundado há 15 anos. É uma área em crescimento territorial, sendo considerada a região com o maior complexo habitacional do município de Parauapebas.

**Figura 10** – Escola Municipal de Ensino Infantil Rocha (sede).



Fonte: Acervo da autora, 2025.

A modalidade da Educação Infantil em Parauapebas passou a ser assumida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) a partir de 2002, atendendo crianças a partir dos 4 anos de idade.

**Tabela 1** - Os 10 municípios com maior nº de matrículas Infantil 2020/2021.

Posição	Educação infantil	Número de matrículas		Var. (%) 2021/2020	Part. (%) 2021
		2020	2021		
	<b>Pará</b>	<b>318.301</b>	<b>308.213</b>	<b>-3,2</b>	<b>100</b>
1	Belém	32.990	28.888	-12,4	9,4
2	Santarém	15.346	14.183	-7,6	4,6
3	Ananindeua	11.642	11.718	0,7	3,8
4	Marabá	11.044	10.178	-7,8	3,3
5	Parauapebas	11.014	10.157	-7,8	3,3
6	Abaetetuba	6.879	6.703	-2,6	2,2
7	Itaituba	6.005	6.115	1,8	2,0
8	Castanhal	6.316	6.042	-4,3	2,0
9	Cametá	5.650	5.574	-1,3	1,8
10	Altamira	5.830	5.301	-9,1	1,7
-	<b>Demais municípios</b>	<b>205.585</b>	<b>203.354</b>	<b>-1,1</b>	<b>66,0</b>

Fonte: INEP/MEC, 2021. Elaborada pela autora, 2024.

Verifica-se que, dentre os dez municípios com o maior quantitativo de matrículas na Educação Infantil, entre 2020 e 2021, somaram mais de 30% do total de matrículas do Pará nessa etapa de ensino, e Parauapebas ocupa a 5ª posição.

### 5.3 Discrepâncias entre o direito instituído e praticado na Educação Especial

Esta subseção discute o descompasso entre as diretrizes estabelecidas no Plano Municipal de Educação de Parauapebas (2015–2025) e a realidade vivenciada nas escolas de Educação Infantil do município.

De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME) de Parauapebas (2015-2025), as instituições escolares devem garantir condições de acesso e aprendizagem ao público da Educação Especial. Destacando-se que “devem organizar condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças” (PME, 2025, p. 47).

Entretanto, ao analisar o universo da Educação Infantil na rede, tendo como ponto de partida a realidade da EMEI Ruth Rocha, que, inclusive, não difere das demais unidades escolares de Educação Infantil do município, pode-se constatar que tem sido garantido o acesso às crianças PcD. Contudo, a questão de criar condições e recursos para garantia da aprendizagem não tem acontecido em conformidade com os dispositivos legais de defesa da Educação Especial Inclusiva. Ainda na meta que discute as estratégias adotadas por Parauapebas para garantir a educação inclusiva, salienta-se no PME que, “o atendimento ao aluno com necessidades especiais é

realizado precocemente – desde a Educação Infantil. Quanto mais cedo se der a intervenção educacional, mais eficaz se tornará no decorrer dos anos, produzindo efeitos sobre o desenvolvimento dessas crianças” (PME, 2015, p. 47).

Percebe-se que há uma discrepância expressiva entre o que diz o PME e as realidades práticas nas unidades escolares, uma vez que as professoras entrevistadas durante a pesquisa salientam que um dos maiores desafios é trabalhar a intervenção educacional com as crianças da Educação Infantil, praticamente sem suporte pedagógico no aspecto humano e didático, conforme relato de uma das professoras:

A Professora 1, relatou: *“Trabalhar com crianças da Educação Infantil sem suporte pedagógico adequado é extremamente desafiador. Temos salas cheias, muitas crianças com diferentes tipos de deficiência, e não há auxiliares para nos ajudar no atendimento individualizado que esses alunos precisam.”*

Tem sido unânime as “queixas” e “reclamações” sobre o expressivo número de crianças com idades entre 4 e 5 anos matriculadas numa mesma sala, com laudos apontando múltiplas deficiências, sem suporte de auxiliar de sala, sem cuidador(a) para aluno com deficiência, e sem o apoio assíduo e perene do agente de itinerância do serviço de educação especial.

A Professora 2, citou: *“Tenho alunos com laudos de múltiplas deficiências, mas não recebo formação continuada nem acompanhamento adequado para entender como planejar atividades eficazes para eles. Muitas vezes, me sinto despreparada para atender a essas demandas.”*

Portanto, a perspectiva das práticas de ensino inclusivo vai além da garantia de matrículas. Ou seja, a educação inclusiva pressupõe uma reorganização no sistema educacional, de forma a garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem a toda a população em idade escolar. A presença do aluno com deficiência na escola comum tem se intensificado nos últimos anos, sendo matriculado desde a educação infantil.

Segundo a Professora 3, *“a teoria diz que a aprendizagem ocorre quando há interação e colaboração entre professor e alunos. Mas, na prática, como garantir essa interação em uma sala com mais de 20 crianças, sendo que várias necessitam de apoio especializado e estou sozinha para atender todas?”*

A partir das percepções teóricas, a aprendizagem acontece pela colaboração e interação positiva entre alunos e professor. Nas condições de salas superlotadas e com vários alunos do público PcD, especialmente aqui, crianças da Educação Infantil, e um único professor para trabalhar com alunos típicos e atípicos, sem suporte pedagógico algum, sem formação continuada e com 40 horas semanais de sala de aula, de que maneira este docente conseguirá desenvolver atividades de interação entre os alunos, consolidando a aprendizagem?

Na rede municipal de Parauapebas, especialmente no tocante à Educação Infantil, a realidade das EMEIs aponta que há um distanciamento entre o que prevêem os documentos legisladores e as práticas de ensino inclusivas nas realidades escolares. Há muitos alunos matriculados que têm seu direito de acesso assegurado, uma vez que há um conjunto de dispositivos legais que garantem às pessoas PCDs a matrícula nos espaços escolares. Entretanto, adentrar os espaços educacionais não significa necessariamente ter acesso à educação, aos processos de construção do conhecimento e ao desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos.

#### **5.4 Entre o conceito e a prática: inclusão, integração, segregação e exclusão**

Nesta subseção, são discutidas as diferentes concepções históricas e pedagógicas relacionadas à presença de estudantes com deficiência no ambiente escolar, com ênfase na distinção entre inclusão, integração, segregação e exclusão. Com base em referências teóricas e relatos de professoras da rede municipal de Parauapebas, reflete-se sobre os limites das práticas escolares atuais e o desafio de romper com modelos condicionantes e excludentes ainda presentes nas instituições de ensino.

Tem sido muito comum as escolas receberem, em seu corpo discente, os estudantes do público PcD nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Esse acesso, essa presença nos ambientes escolares, é frequentemente chamada de “alunos incluídos”, “escolas inclusivas” ou “alunos da inclusão”. Falar de inclusão na última década tem sido cada vez mais comum. Porém, as práticas efetivas de promoção pedagógica, que permitam aos alunos com deficiência avançar no desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, têm se distanciado do que se concebe como educação inclusiva. A deficiência não é, necessariamente, um fator limitante para o aluno. Portanto, o estudante pode se desenvolver a partir de outras

habilidades, utilizando, inclusive, diferentes possibilidades para resolver, de forma alternativa, as situações cotidianas.

Embora o termo “integração” já tenha sido abandonado, especialmente quando o objetivo da educação passou a ser de incluir. De acordo com Glat (1995), integração, normalização, segregação e inclusão são termos oriundos dos princípios filosóficos das tendências pedagógicas da Educação Especial, formulados em diferentes épocas. No início da década de 1950, destacou-se o conceito de normalização, cuja ideia partia dos pressupostos de proporcionar às pessoas com deficiências as mesmas condições que pessoas sem deficiências, nas oportunidades educacionais e sociais. Esse movimento foi iniciado nos anos de 1950, mais precisamente na Dinamarca, mas se destacou nos Estados Unidos e no Canadá com os princípios da corrente integracionista, em defesa dos estudantes com alguma deficiência.

No início da década de 1960, de acordo com Glat (1995) e Aguiar (2001), a tendência pedagógica do princípio da integração ganhou força no campo da educação especial, cujo objetivo consistia na criação de possibilidades e condições que pudessem facilitar a inserção de pessoas com deficiência na sociedade e nos espaços de aprendizagem, pois pregava-se o respeito aos direitos e deveres sociais desses sujeitos (Aguiar, 2001).

No Brasil, a ideia do princípio da integração no âmbito da Educação Especial começou a ser divulgada no final dos anos 1970. A integração consistia em permitir a inserção da pessoa com deficiência nos grupos sociais, na escola, nos eventos, nos espaços de interação com os demais, visando à aceitação naquele que se insere.

[...] integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor (Mantoan, 1997, p. 8).

Neste sentido, a integração na escola comum, portanto, não era para todos os alunos com deficiências, mas apenas para aqueles que conseguiam se adaptar às classes regulares. A partir de 1975, nos Estados Unidos, teve início o princípio da educação inclusiva, e as proposições de mudanças educacionais acerca das pessoas com deficiências passaram a ser divulgadas por todo o mundo.

Para Mantoan (1997), Glat (1995), Carvalho (2009), a concepção de inclusão representa um desafio para o sistema educacional, pois o direito à educação na escola comum não é exclusivo das pessoas com deficiência, mas abrange todos. Pela Declaração de Salamanca, a ideia é de que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de suas dificuldades e diferenças” (Brasil/Unesco, 1994, p. 23).

Segundo Bueno (2004), a Declaração de Salamanca acabou se tornando uma referência para área de educação especial, fomentando a necessidade de mudanças relacionadas ao termo “inclusão escolar”. Pode-se dizer que, depois deste documento, essa ideia se difundiu rapidamente, passando a influenciar a elaboração de políticas públicas e práticas educacionais em inúmeros países, inclusive no Brasil.

Uma das professoras pesquisadas, relatou: *"muitos professores ainda acham que inclusão é só colocar a criança PcD junto com as outras e deixar que interajam, mas sem estratégias pedagógicas diferenciadas. Isso não é inclusão, é apenas convivência"* (Professora 5). Complementando essa percepção, outra professora apontou: *"A criança PcD está na sala, mas sem suporte adequado. Muitas vezes, sem um plano pedagógico específico. Então, no fim das contas, ela só está ali, mas o aprendizado mesmo fica comprometido"* (Professora 6).

Durante a pesquisa de campo, ao questionar as professoras sobre suas percepções de inclusão das crianças PcD na escola, algumas afirmaram que a simples interação social já seria suficiente para caracterizar um ambiente inclusivo. Entretanto, essa compreensão reduz a inclusão a um aspecto meramente relacional, desconsiderando a necessidade de adaptações pedagógicas e estruturais que viabilizem o aprendizado real desses estudantes.

Segundo uma das participantes: *"Temos crianças PcD na sala, mas a adaptação do ensino quase nunca acontece. Como um aluno que precisa de comunicação alternativa, por exemplo, vai aprender se não temos recursos para isso?"* (Professora 7).

Mas a interação social pode ser considerada uma perspectiva de educação e/ou ensino inclusivo? Essa interação, quando definida como troca de informações, experiências, comunicação e desenvolvimento da fala, certamente tem seu valor. No entanto, a essência da inclusão consiste em romper com os paradigmas e as barreiras atitudinais presentes na escola e nos professores. Incluir é muito maior do que simplesmente interagir.

**Figura 11** - Ilustração que explicita a inclusão, exclusão, segregação e integração



Fonte: Google Imagens, 2023.

Nessa ilustração, pode-se verificar como se dão os diferentes princípios das tendências pedagógicas na realidade prática:

**Exclusão** – a ideia de que a pessoa com deficiência está totalmente isolada da sociedade. Tomando aqui como ideia a escola, essas pessoas são, portanto, excluídas do universo escolar.

**Segregação** – a ideia da pessoa com deficiência junto, porém separada das interações e relações sociais. No âmbito escolar, é aquele movimento de deficientes com deficientes. Práticas isoladas e segregadoras, desenvolvidas em espaços separados como acontecem nas escolas especiais.

**Integração** – a ideia de colocar juntos, porém essas pessoas precisam se adequar, tendo em vista que a oportunidade foi dada. É a dinâmica de garantia de acesso às instituições regulares e comuns de ensino.

**Inclusão** – a ideia de valorização da condição humana e de suas potencialidades mesmo em meio às condições das adversidades. Nesta concepção, as práticas educativas precisam ser pensadas de modo que a aprendizagem aconteça. É a dinâmica das mudanças atitudinais e uma reforma sistêmica que implica a adequação de métodos didáticos, metodológicos de ensino e abordagem da aprendizagem, proporcionando um ambiente integrador, participativo, colaborativo e igualitário para todos os estudantes.

Portanto, nas escolas municipais da rede básica de ensino de Parauapebas – PA, especialmente nas EMEIs, como, por exemplo, na Escola Municipal de Educação Infantil Ruth Rocha, como têm acontecido as práticas pedagógicas com as crianças PcDs? Durante a coleta de dados, constatou-se que a maioria das professoras entrevistadas dá a entender que muitas das crianças PcDs vão para a escola apenas para cumprir horário. Assim sendo, de qual inclusão estamos falando?

De acordo com o Plano Municipal de Educação (2015-2025) de Parauapebas, em relação à Educação Especial Inclusiva, a pretensão era de que, ao findar da vigência do plano, as escolas municipais tivessem consolidado as práticas de escolas inclusivas capazes de garantir o atendimento à diversidade humana (PME, 2015, p. 48).

Nesse sentido, a Professora 9 afirmou que *“A inclusão que vemos é apenas no papel. O PME diz que até 2025 teríamos práticas inclusivas consolidadas, mas no dia a dia enfrentamos salas superlotadas, falta de formação e ausência de suporte para os alunos PcD.”*

Contudo, o plano está próximo ao fim da vigência proposta, e ainda não se registram na rede municipal práticas de escolas inclusivas, tendo em vista que o atendimento às crianças PcDs se distancia abissalmente de atividades que possam possibilitar a interação, participação e aprendizagem colaborativa e coletiva entre as crianças matriculadas na mesma turma infantil.

Discutir sobre Educação Inclusiva inevitavelmente leva à pergunta: “Qual é a educação inclusiva que está sendo praticada?”

Ao observar as vivências práticas enquanto professora da rede básica do município de Parauapebas, especialmente atuando na Educação Infantil, e ao analisar os dados coletados durante a pesquisa empírica, pode-se considerar que a concepção de educação inclusiva da rede municipal tem se resumido à garantia de matrícula como sinônimo de inclusão. Por outro lado, tem sido desafiador para as professoras, lidar com o número expressivo de crianças PcDs nas turmas. São salas com vinte crianças matriculadas, com frequência assídua, uma única professora e três crianças PcDs com laudos, além de outras crianças com indícios de necessidades educativas especiais. Como pensar, planejar, elaborar e executar práticas inclusivas?

A professora participante1 menciona: *a “inclusão, na prática, tem sido apenas colocar a criança na sala. Mas e depois? Como trabalhamos de forma adequada sem recursos e sem apoio? Nós fazemos o que conseguimos, mas não é o ideal”.*

A concepção de educação inclusiva que tem sido praticada na Educação Infantil de Parauapebas, decerto, sob a ótica de Mantoan (2003, p. 15), seria dizer que “o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino comum ao ensino em escolas especiais”. As palavras da autora traduzem o que tem ocorrido nas EMEIs do município: as crianças com idade entre 3 a 5 anos têm estado dentro da estrutura do sistema municipal de ensino, transitando nas unidades escolares, nas repartições da escola, nas classes comuns e com atendimento de serviços educacionais segregados e descontinuados.

Segundo a Professora 10, *"a criança PcD está na sala, mas sem suporte adequado. Muitas vezes, sem um plano pedagógico específico. Então, no fim das contas, ela só está ali, mas o aprendizado mesmo fica comprometido."*

Portanto, escola e ensino inclusivo exigem mudanças de paradigmas educacionais, pois não adianta admitir o acesso de todos às escolas, sem garantir o prosseguimento do desenvolvimento das potencialidades e da escolaridade até o nível que cada criança for capaz de atingir. Considerando, obviamente, que a “inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender” (Mantoan, 2003, p. 36).

Conforme relatado por uma das docentes entrevistadas, a carência de estrutura e de recursos adequados limita o potencial pedagógico dos professores: *"Observamos muitas crianças com deficiência passando pela escola sem avanços significativos. Falta uma estrutura mínima para garantir que elas realmente aprendam, e isso nos causa frustração, pois sabemos que poderíamos fazer mais se tivéssemos suporte."*

A precarização das condições de trabalho, evidenciada pela escassez de formação específica, pela ausência de profissionais de apoio e pela falta de materiais pedagógicos adaptados, foi outro ponto recorrente nos relatos: *"Queremos ensinar de forma inclusiva, mas como fazer isso quando não há formação específica, quando não contamos com auxiliares em sala de aula e quando os materiais pedagógicos adaptados são escassos?"* (Professora 4).

Partindo desta perspectiva, para que a aprendizagem aconteça, faz-se necessário explorar potencialidades, habilidades, atualizar as possibilidades e desenvolver predisposições naturais dos infantes. Contudo, os professores necessitam de condições de trabalho humano e pedagógico para abandonar um ensino transmissivo e adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora.

Porém, notadamente, as redes municipais de ensino não coadunam com estas possibilidades que favoreçam os professores. Logo, práticas segregadoras e excludentes acontecem diuturnamente nas escolas, mas travestidas de inclusivas por assegurarem o acesso das crianças através da obrigatoriedade de matrícula.

### **5.5 A formação continuada e as práticas de inclusão na rede**

Sabe-se que a formação continuada aparece mencionada em diferentes dispositivos legais da educação brasileira, especialmente a partir da LDB, nº 9.394/96, que traz sete artigos (do 61 ao 67) que tratam da formação e valorização docente. Para Imbernón (2022), é por meio da formação continuada que os docentes das salas regulares de ensino têm a oportunidade de se atualizar em relação às práticas pedagógicas, por considerar que se trata da articulação entre conceitos e teorias educacionais e a articulação de recursos e estratégias pedagógicas na aplicabilidade prática. Para Pimenta e Almeida (2009, p. 27),

a formação de professores parte da noção de que a docência não se realiza num quadro abstrato de relações individualizadas de ensino e aprendizagem, mas dentro de um complexo contexto social e institucional. (Pimenta e Almeida, 2009, p. 27).

Os dados deste estudo, no que tange ao aspecto formação continuada e as práticas de inclusão na rede municipal de ensino e, especialmente, no tocante a Educação Infantil, evidenciam que a busca pela formação continuada tem ocorrido principalmente na forma de especialização *lato sensu* na área de Educação Especial. Porém, a partir dos dados coletados, essa busca não está necessariamente relacionada ao interesse pelo conhecimento que reverbere nas práticas pedagógicas, mas sim ao fato de que, na rede municipal de Parauapebas - PA, os professores com especialização na área recebem uma gratificação salarial de 15% sobre o piso base.

No Plano de Cargos e Carreira (PCC) do Magistério, instituído pela Lei nº 4.509, de 04 de julho de 2012 (atualizado em 2023), traz, no artigo 30, que trata sobre vantagens e gratificações, em seu inciso VII, a previsão “gratificação pelo exercício da docência com alunos portadores de necessidades especiais, desde que provada a habilitação específica” (PCC, 2012, art. 30). Essa “vantagem” tem impulsionado os professores a buscar especialização na área de Educação Especial com o intuito de

obter o acréscimo da gratificação salarial. Observa-se, nesse inciso, a necessidade de revisão da redação, pois ainda se utiliza a terminologia “portadores de necessidades especiais”, um termo em desuso, por sua conotação pejorativa ao público PcD. As deficiências não são objetos de condições de portar ou não; elas são condições, e não possibilidades.

A formação continuada centrada na escola e em suas demandas, assim como na rede e em suas demandas, é escassa. Esporadicamente, quando ocorre uma ou outra formação sobre temáticas do cotidiano da educação básica ou, mais especificamente, da educação infantil, elas acontecem por meio de discussões verticais e generalistas.

Sobre essa questão, a Professora 3 afirmou: *“A gente participa de algumas formações, mas quase sempre são muito teóricas e distantes do que realmente acontece na sala de aula e nenhuma é voltada para o público incluso. Eu queria aprender estratégias práticas, saber como adaptar o conteúdo para diferentes tipos de deficiência.”*

Vale destacar que, até os anos de 2000, a Educação Especial, mesmo com a política de inclusão em vigor a partir de então, parece implicar não somente o processo de acesso, permanência, ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, mas também a orientação, por parte das políticas de inclusão escolar, quanto à formação dos professores para a área. Destaca-se, portanto, que tanto a educação infantil quanto a educação especial demandam a efetividade de práticas de formação continuada, afim de garantir aos infantes o direito à educação equitativa.

As práticas de formação continuada na rede básica de ensino de Parauapebas – PA, no que diz respeito ao professorado do público infantil, quando ocorrem, indiscutivelmente abordam aspectos da concepção pedagógica na perspectiva sociointeracionista – corrente pedagógica adotada nas escolas de educação infantil da rede básica paraense.

Na coleta de dados, uma professora participante mencionou que: *“Aqui, a gente tem a preocupação com as crianças em socialização, brincadeiras lúdicas pensando no estimular a autonomia da criança com as coisas da realidade deles”* (Professora 6).

Nessa fala, denota-se que o modelo sociointeracionista tem, em sua gênese, o aluno como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Essa concepção, por sua vez, possibilita o rompimento com uma educação tradicionalista. Contudo, a

realidade das crianças com deficiência nos ambientes escolares infantis também demanda formação continuada, para que o professor possa trabalhar no âmbito educacional, compreendendo que o desenvolvimento histórico acontece do social para o individual. Em outras palavras, como diz Oliveira (2006), trata-se de pensar as práticas educativas centradas no processo de internalização cultural, na linguagem e no relacionamento interpessoal.

Ou seja, trata-se de um conceito central desenvolvido por Vygotsky e, portanto, pertencente à corrente pedagógica sociointeracionista: a zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2009). Isso significa aquilo que a criança é capaz de apreender, mas que ainda não realiza sozinha, sem a mediação do adulto – neste caso, o docente da educação infantil, que, por sua vez, necessita de formação continuada para a ressignificação de práticas pedagógicas fundamentadas nos pressupostos sociointeracionista vigotskianos.

Partindo dessa perspectiva, acredita-se que, a função pedagógica da escola e do professor é a mediar para que as crianças aprendam utilizando recursos e vínculos que possibilitem a progressão, o sucesso e a evolução dos níveis de desenvolvimento dessas crianças em relação ao seu universo real, social e cultural. No âmbito das crianças da educação infantil, a formação continuada do corpo docente para práticas educativas inclusivas torna-se fundamental e urgente para as escolas municipais espalhadas por todo o país – realidade que não é diferente das EMEIs de Parauapebas-PA.

## **5.6 Quais os perfis dos profissionais de apoio aos docentes e discentes no âmbito da inclusão**

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), novas diretrizes para os sistemas escolares foram implantadas e, nesse contexto, destaca-se a atuação dos profissionais de apoio pedagógico, com enfoque no Atendimento Educacional Especializado (AEE), um serviço de caráter pedagógico que oferece suporte e apoio aos estudantes da educação especial inclusiva, oferecido na rede regular de ensino por meio das Salas de Recursos Multifuncionais. Ou seja, “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2011). O trabalho pedagógico do AEE deve estar alinhado à

proposta pedagógica da instituição escolar. Neste sentido, promove-se a articulação entre familiares, estudantes e escola, possibilitando a criação de vínculos com outras políticas públicas.

Entre o que está instituído e o que é praticado na realidade das redes municipais da educação básica, dinâmicas especiais vêm sendo adotadas para auxiliar, mediar, contribuir e efetivar práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, pode-se inserir, nesta perspectiva, o professor itinerante da educação especial, que consiste numa modalidade recente de ensino e que ainda é pouco divulgada e estudada no Brasil (Mendes, Vilaronga e Zerbato, 2016).

Ao professor itinerante cabe oferecer o atendimento a alunos com deficiência em classe comum e suporte a seus professores. Embora, desempenham diversas funções nas escolas, sua atuação não se restringe apenas às tarefas de apoio docente e discente da educação especial inclusiva. De acordo com os documentos orientadores acerca do trabalho do professor itinerante, observa-se que ele deve atuar em conjunto com o docente da sala de aula, auxiliando-o e supervisionando a execução das atividades projetadas, planejadas e direcionadas ao estudante com deficiência.

No estado do Pará, a atuação do professor itinerante foi instituída por meio da Resolução nº 001, de 5 de janeiro de 2010, pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/PA), caracterizando esse profissional especializado como

responsável pelo assessoramento pedagógico ao docente da classe comum e ao aluno com necessidade educacional especial, realizado em qualquer etapa ou modalidade de ensino, em caráter intraitinerante, dentro da própria escola, ou interitinerante, com ações em diferentes escolas (PARÁ, 2010, p. 02).

Entende-se que se trata de um professor especializado, cuja função consiste em apoiar o processo educacional dos estudantes PcDs, sobretudo em classes comuns, ou, em caráter extraordinário, atuando em serviços de educação especial. Isso porque, conforme destaca Mendes (2002, p. 13), os “professores do ensino regular muito provavelmente não conseguirão atender as necessidades de alguns de seus alunos e seria necessário prover apoios de professores especializados a fim de que se possa garantir uma educação devida”.

Na realidade pesquisada, há um professor itinerante que atende uma vez por semana cada unidade de ensino. Trata-se de um profissional da área de educação,

com formação especializada, como previsto pela legislação paraense (CEE/PA, 2010, p. 02). A sobrecarga de trabalho e as demandas que surgem nos intervalos semanais não permitem que o professor itinerante da realidade estudada consiga atender às necessidades detectadas e, muito menos, auxiliar os professores nas atividades e práticas inclusivas. O que tem acontecido em Parauapebas - PA, especialmente na EMEI Ruth Rocha e seus anexos escolares, é um modelo de atendimento esporádico e distante de um modelo de ensino colaborativo — inclusive com o professor itinerante com formação especializada em Educação Especial e Inclusiva. Entretanto, o referido documento não esclarece se a capacitação “especialista” deve ocorrer antes do ingresso na itinerância ou durante o serviço da função.

Entende-se, neste contexto, a ferramenta de ensino colaborativo como aquela realizada a partir da mediação, colaboração e parceria entre os professores das turmas comuns de educação, os professores do Atendimento Educacional Especializado ou os professores itinerantes, pois “juntos dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar um grupo heterogêneo de estudantes” (Mendes, 2006, 32).

No que se refere aos dados da pesquisa, destaca-se a indagação sobre quais são os profissionais que atuam como apoio aos docentes da Educação Infantil e aos próprios alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da inclusão escolar. Para uma das professoras participantes da pesquisa: *“Tem sido desafiador tanto para a gente que tem que se virar nos trinta, quanto para o próprio a professora itinerante [coitada], a gente leva uma situação e pede auxílio numa semana quando ele vem, na semana seguinte já tem outra situação e aquela fica para trás, é complicado ter essa ajuda colaborativa”* (Professora 1).

Atentando para a fala da participante, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2016), compreendem o ensino colaborativo como um modelo de prestação de serviço de apoio entre o professor do ensino comum e o da Educação Especial. Logo, o professor itinerante assume esse papel de agente das práticas pedagógicas colaborativas.

Para Rabelo (2012), o ensino colaborativo representa uma parceria entre professores do ensino comum e os professores da área de Educação Especial, de modo que, juntos, compartilham responsabilidades acerca das demandas e dos processos de ensino e escolarização dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, a autora destaca que, essas vivências e experiências, envolvendo todo o processo do planejamento de trabalho docente entre os

professores de regência comum e o especialista — aqui entendido como o professor itinerante — podem contribuir para a formação continuada dos docentes. Reitera-se a relevância da formação continuada para professores da educação básica, especialmente na educação infantil na perspectiva das práticas inclusivas.

No entanto, a realidade observada nas EMEIs de Parauapebas, especialmente na Escola Municipal de Educação Infantil Ruth Rocha, demonstra que a capacitação contínua dos professores não é garantida, o que compromete a efetividade das práticas inclusivas. Isso é evidenciado no relato de uma das professoras participantes: *"Muitos professores querem aprender mais sobre inclusão, mas não há formação suficiente para nos preparar. O professor itinerante poderia ajudar nisso, mas como tem muita demanda, não conseguimos esse suporte"* (Professora 8).

De acordo com Pletsch (2020), pensar as práticas pedagógicas inclusivas na educação básica, indiscutivelmente, implica evidenciar a formação continuada ou em serviço, tanto para os professores itinerantes, quanto para os professores do ensino comum. Adverte-se, portanto, que essa formação precisa ser contínua (e não episódica), inclusive para quem já é especialista na área, a fim de tornar possível a realização de uma educação inclusiva no espaço escolar (Capellini; Zerbato, 2019), tendo em vista que o conhecimento é dinâmico e não estático.

## **5.7 O que dizem os dados coletados**

Em linhas gerais, os dados apontam que as professoras da educação infantil de Parauapebas, mais precisamente da EMEI Ruth Rocha, se consideram “desesperadas” com o quantitativo expressivo de crianças com idades entre 4 e 5 anos, já diagnosticadas com diferentes necessidades educativas especiais, além de muitas outras crianças com traços e indícios, mas sem o diagnóstico conclusivo e com laudo de profissionais de saúde. Inicialmente, denota-se que, a formação continuada não configura uma prática presente e vigente na rede, sobretudo com ênfase na educação especial inclusiva. Apesar de muitos os professores apresentarem formação específica em nível de Pós-graduação em Especialização *lato sensu* em apenas uma das áreas de conhecimento de Educação Especial, ainda assim, sentem-se inseguros quanto aos conceitos e concepções relativos à sua área de formação específica.

Por ora, os dados permitem considerar que, em relação à formação de professores na perspectiva da/para inclusão na Educação Infantil: entre o instituído e o praticado no município de Parauapebas – PA, seja possível concluir que:

**Constatação nº 1** - O Plano Municipal de Educação (PME, 2015) no art. 4º, inciso V, prevê a formação continuada como condição para valorização profissional e para o oferecimento de condições adequadas ao desenvolvimento das atividades laborais. Entretanto, os dados apontam que, na prática, não se tem observado o cumprimento do que está instituído nos dispositivos legais da educação nacional e municipal. Portanto, a temática da Formação de Professores na perspectiva da inclusão, ou para práticas inclusivas — especialmente na educação infantil parauapebense —, configura-se como uma problemática urgente, tanto no contexto dos professores com regência de classe, quanto dos cuidadores, auxiliares e professor itinerante.

**Constatação nº 2-** No documento oficial da Secretaria Municipal de Educação, que estabelece as regras e critérios de lotação do quadro funcional da educação parauapebense, criado por meio da Portaria nº 3.141, de 12 de dezembro de 2023, são apresentadas as orientações sobre os critérios para formação de turmas. No âmbito da pré-escola, as turmas da educação infantil IV e V, conforme previsto no segundo parágrafo do artigo 11 do documento, devem seguir a seguinte diretriz: “nas turmas que houver crianças com deficiências, para o infantil IV e V, o máximo de 20 alunos, sendo duas crianças com deficiências, quando estas forem iguais ou semelhantes”. No entanto, há turmas com mais de duas crianças com deficiência e até mais de 20 alunos, sendo regidas por um único docente, inclusive sem o apoio do cuidador ou professor auxiliar de classe. Um dado intrigante apontado pela pesquisa é o quantitativo expressivo de crianças na Educação Infantil de Parauapebas com laudos e diagnósticos de deficiência, muitas delas com duas ou mais especificidades.

**Constatação nº 3** - Os dados do Censo 2022 (IBGE, 2022) identificaram que há quase 19 milhões de pessoas com duas ou mais deficiências no Brasil. No estado do Pará, 8,2% da população apresenta alguma deficiência, dentre os 144 municípios que compõem o estado, considerando-se total de 8.116.132 de habitantes. No comparativo com todos os estados por região, o Nordeste foi a região com o maior percentual de população com deficiência, com 10,3% do total – contudo, é também a região com maior número de estados. Na região Sul, o percentual foi de 8,8%; no

Centro-Oeste, 8,6%; na região Norte como um todo, 8,4%. A região Sudeste foi a que teve o menor percentual, com 8,2%.

Nos dados censitários de 2010, o município de Parauapebas possuía 190.755.799 habitantes. Desses, aproximadamente 30 mil pessoas apresentavam algum tipo de deficiência, e mais de 1.150 eram crianças com até 10 anos de idade. Nos últimos onze anos, entre um levantamento censitário (IBGE, 2010) e outro (IBGE, 2022), o município teve um crescimento populacional, contando atualmente com 266, 4 mil habitantes, sendo mais de 45 mil pessoas com alguma deficiência, das quais mais de 3 mil crianças com até 10 anos de idade, apontam os dados mais recentes. Conseqüentemente, com o aumento da população, presume-se também o crescimento do número de pessoas com deficiência.

Entretanto, os dados quantitativos são extremamente significativos. Em 2024, foi apontado que 40% dos alunos da Educação Infantil possui alguma deficiência em Parauapebas, com ênfase para o Transtorno do Espectro Autista (TEA), frequentemente associado a outra deficiência (Lei nº 56/2024, Parauapebas).

Na EMEI Ruth Rocha, incluindo os anexos, há um total de 1.300 crianças matriculadas (SEMED, 2024). Desse total, aproximadamente 154 crianças apresentam laudos com diagnóstico de deficiências, e 32 delas ainda estão aguardando a conclusão do diagnóstico, mas apresentam indícios de necessidades educativas especiais.

**Constatação nº 4** – Há muitas crianças diagnosticadas com deficiências matriculadas nas escolas de educação infantil no município. Entretanto, o princípio defendido pelos dispositivos legais da educação nacional e municipal, bem como os pesquisadores da área de educação especial inclusiva — de que é necessário garantir acesso, permanência e aprendizagem — tem se distanciado da realidade educacional de Parauapebas. Isso se deve ao fato de que, embora haja um número considerável de matrículas, as escolas não têm conseguido garantir o suporte necessário à promoção da aprendizagem, devido à escassez de recursos humanos. Neste sentido, é fundamental a qualificação profissional a partir da formação continuada dos professores, bem como a garantia de condições para a presença do cuidador como suporte ao docente regente de classe. O número de profissionais cuidadores disponibilizados no município é extremamente menor do que a demanda existente na rede. Além disso, tem sido notório a importância da qualificação profissional para

cuidadores e professores auxiliares de classe, na perspectiva da educação especial inclusiva.

**Constatação nº 5** - Os desafios das práticas inclusivas são contundentes, desde a prática em si até a compreensão dos professores acerca da dimensão da educação especial inclusiva. Nos dados, por vezes, ficou nítido que muitos professores compreendem o acesso à matrícula como condição inclusiva. A garantia de acesso é, indiscutivelmente, um passo rumo à inclusão; porém, a dimensão da educação inclusiva vai além do mero acesso por meio de matrículas. Há diferenças epistemológicas, pedagógicas e políticas dessas categorias. Por outro lado, entende-se que o “equivoco” quanto à diferenciação esteja arraigado na condição das mudanças segregadoras e exclusivas historicamente marcadas para pessoas com deficiência (Freitas e Santos, 2021). De fato! Como o público PcD não tinha acesso aos ambientes sociais e escolares, atualmente, por força dos dispositivos legais e lutas dos movimentos sociais de valorização e visibilidade da pessoa humana, as pessoas com deficiência vêm garantindo acessibilidade aos equipamentos públicos da sociedade. Sob esta ótica, para muitos professores, quase que instintivamente, ao estar matriculado em uma unidade escolar, o sujeito está sendo incluído. Contudo, a dimensão epistemológica da inclusão está para além do acesso por si só.

## **6 PLANEJAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL**

Apresenta-se neste capítulo o planejamento para o desenvolvimento do Produto Educacional. Esta ferramenta consiste, obrigatoriamente, no desdobramento da pesquisa oriunda dos Programas de Mestrado Profissional. Portanto, idealiza-se o produto educacional sendo um Simpósio para Formação de Professores na Educação Inclusiva, com ênfase nas turmas de educação infantil, mais precisamente, aplicadas com o professorado da EMEI Ruth Rocha, em Parauapebas, no interior do Pará.

### **6.1 Produto educacional: desdobramento prático**

A formação continuada dos professores tem sido um fator determinante para a consolidação de práticas pedagógicas que garantam o direito à educação inclusiva. Diante desse contexto, foi desenvolvido um simpósio de formação continuada sobre Educação Inclusiva na Educação Infantil, voltado para os professores da Escola Municipal de Educação Infantil Ruth Rocha, no município de Parauapebas - PA.

O evento teve como principal objetivo aprofundar a compreensão dos docentes acerca dos direitos das pessoas com deficiência, das legislações vigentes e das práticas pedagógicas inclusivas, bem como promover um espaço de reflexão sobre os desafios enfrentados na prática cotidiana.

O ato de planejar é intrínseco à história do ser humano. Nesse sentido, entende-se que o simpósio significa um planejamento, o qual consiste no processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, vislumbrando melhorias no funcionamento prático das atividades e, aqui, das práticas docentes na educação infantil, especialmente sob o viés da educação e do ensino inclusivo. Portanto, ao se pensar em um simpósio projetado para execução de encontros formativos com os professores, parte-se do pressuposto de que o ato de planejar requer um processo de reflexão, um processo de "previsão de necessidades (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações" (Padilha, 2001, p. 30).

Pensar nesta ação vislumbra a implementação de práticas de formação continuada centrada na escola, isto é, nas demandas emergidas do universo particular da unidade escolar, significa pensar o trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto,

colaborativamente, o que deve ser o eixo norteador das ações para práticas inclusivas. De acordo com Libâneo (1991, p. 221), “planejar e avaliar andam de mãos dadas”.

O simpósio foi estruturado em dois dias, combinando momentos de exposição teórica e rodas de conversa, com a participação de profissionais especializados, incluindo três advogados especialistas em direitos da pessoa com deficiência, uma psicóloga educacional, profissional itinerante da escola e a própria pesquisadora, responsável por mediar as discussões e compartilhar experiências da pesquisa desenvolvida. O evento possibilitou o diálogo entre teoria e prática, abordando aspectos legais, metodológicos e socioemocionais da educação inclusiva.

## **6.2 A Base teórica para o produto educacional**

A educação inclusiva baseia-se em um conjunto de princípios que visam igualdade de acesso e oportunidade para todos os alunos, independentemente de suas diferenças. A proposta de educação inclusiva não visa apenas incorporar alunos com deficiência no ambiente escolar, mas também, através do currículo, de métodos e abordagens de ensino, abrir consistentemente caminhos para a aprendizagem significativa por todos (Ainscow, 2005). A Declaração de Salamanca (1994) e os estudos de Mantoan (2006) enfatizam que a educação deve ser transformadora, ou seja, envolver ativamente todos os alunos com diferentes necessidades.

A inclusão educacional, segundo Mantoan (2015), requer que os professores adotem práticas pedagógicas diferenciadas, utilizem recursos adaptados e implementem modos de avaliação flexíveis. O simpósio, assim desenvolvido como um projeto educacional, pretende fornecer ajuda prática aos professores ao longo de toda a sua vida profissional, baseado em teoria sólida e com suas próprias ferramentas especiais que realmente podem ser usadas em sala de aula para que cada aluno possa estar sob educação "inclusiva".

## **6.3 Estrutura e objetivos do Simpósio**

**Tema:** Direitos, Práticas e Desafios da Educação Especial e Inclusiva

### **6.3.1 Público-Alvo:**

Professores da Escola Municipal de Educação Infantil Ruth Rocha

### 6.3.2 Objetivo geral

Promover a formação continuada dos professores da Educação Infantil sobre a Educação Especial e Inclusiva, abordando direitos da pessoa com deficiência, a legislação vigente e práticas pedagógicas inclusivas, de forma a fortalecer a atuação docente nesse contexto.

### 6.3.3 Objetivos específicos

- Apresentar e discutir as principais leis e normativas que regulamentam a inclusão escolar.
- Criar um espaço de diálogo entre professores e especialistas para refletir sobre as dificuldades e desafios enfrentados na prática pedagógica.
- Propor estratégias pedagógicas e metodológicas para aprimorar a inclusão na Educação Infantil.

### 6.3.4 Metodologia

O simpósio foi realizado em dois dias, combinando palestras teóricas e rodas de conversa para promover reflexões e troca de experiências entre os professores e os especialistas convidados.

### 6.3.5 Recursos necessários

- Espaço físico para realização do simpósio (sala de aula e pátio).
- Projetor e notebook;
- Microfone;
- Folder;
- Lanche para os participantes.

### 6.3.6 Resultados esperados

- Maior compreensão dos professores sobre os direitos da pessoa com deficiência na escola;

- Reflexão sobre práticas pedagógicas inclusivas e suas aplicações na Educação;
- Sensibilização dos docentes sobre a importância do atendimento às crianças PcDs;
- Fortalecimento da formação continuada como estratégia de melhoria do ensino inclusivo.

#### **6.4 Cronograma do Simpósio**

**DIA 1 - Práticas Pedagógicas Inclusivas: Estratégias para uma Educação Acolhedora.**

**Local:** Escola Municipal Ruth Rocha

**Atividade 1 - Abertura do Simpósio**

- Apresentação dos objetivos do evento.
- Breve fala sobre a importância da formação continuada na Educação Inclusiva.

**Atividade 2 - Palestra: A Educação Especial e Inclusiva na Educação Infantil**

**Convidada:** Psicóloga especialista e itinerante da escola

- O que é Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (AEE).
- Identificação de necessidades dos alunos PcD.
- Papel do professor no processo de inclusão.

**Atividade 3 - Roda de Conversa: Educação Especial Acolhedora**

**Convidados:** Psicóloga + Professores da escola

- O papel do professor na construção de um ambiente inclusivo e acolhedor.
- Como promover um acolhimento emocional para alunos com deficiência.
- Desafios enfrentados pelos professores na inclusão escolar.
- Relatos e experiências dos professores.

**DIA 2 - Palestra: Direitos da Pessoa com Deficiência e Inclusão Escolar**

**Atividade 1- Palestra: Direitos da Pessoa com Deficiência e Inclusão Escolar**

**Convidados:** Advogados especialistas em Direitos da Pessoa com Deficiência

- Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

- Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU).
- Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e impactos na escola.
- Direitos e Legislação na Educação Especial e Inclusiva.

### **Atividade 2 - Roda de Conversa: "Desafios da Inclusão no Cotidiano Escolar"**

**Participantes:** Professores da Escola Ruth Rocha, Professores convidados.

- Discussão sobre casos práticos da escola.
- Esclarecimento de dúvidas sobre responsabilidades legais da escola e dos docentes.

### **Atividade 3 - Encerramento**

- Reflexão sobre os aprendizados do simpósio.
- Proposta de encaminhamentos para fortalecer a prática inclusiva na escola.
- Feedback dos participantes.

## **6.5 Desdobramento da primeira etapa do Simpósio**

A abertura do simpósio foi conduzida pela pesquisadora e pela professora itinerante, que contextualizaram a importância da formação continuada na Educação Inclusiva. Durante esse momento inicial, foram destacados os principais objetivos do evento, ressaltando a necessidade de aproximar a teoria da prática no ensino inclusivo.

**Figura 12** – Abertura do evento



**Fonte:** Acervo da autora, 2024. (Todos os presentes nas fotos autorizaram uso de sua imagem).

Para esse fim, o simpósio foi estruturado em duas etapas, promovendo um espaço de diálogo e reflexão entre os professores da escola e os especialistas convidados. Em vez de um modelo tradicional de capacitação, o evento foi planejado para estimular a troca de experiências, o esclarecimento de dúvidas e o debate sobre os desafios e as possibilidades da inclusão na prática docente.

A primeira etapa concentrou-se na palestra "A Educação Especial na Educação Infantil", ministrada por uma psicóloga especialista e pela professora itinerante da escola. Durante a apresentação, foram abordados conceitos fundamentais sobre Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), esclarecendo o papel desse serviço no suporte aos alunos com deficiência.

A psicóloga palestrante iniciou a conversa destacando a importância do acolhimento, enfatizando que a inclusão consiste não apenas em inserir alunos PcD nas turmas comuns, mas também em proporcionar um ambiente adaptado, acessível e emocionalmente seguro para todos. Foram discutidas estratégias para promover um acolhimento emocional adequado, incluindo o desenvolvimento de vínculos positivos entre professores e alunos, a criação de rotinas estruturadas e previsíveis, e o uso de técnicas para estimular a autonomia dos estudantes com deficiência.

Os professores compartilharam experiências do cotidiano escolar, destacando desafios como a falta de formação específica, a ausência de apoio especializado e a sobrecarga emocional decorrente da necessidade de adaptação constante das práticas pedagógicas. Esse momento foi marcado por relatos sinceros sobre as dificuldades enfrentadas no dia a dia da inclusão, bem como por reflexões acerca do impacto positivo que um ensino mais acolhedor pode trazer para aos alunos.

**Figura 13** - Palestrante (Psicóloga).



**Fonte:** Acervo da autora, 2024.

O momento foi ministrado pela psicóloga especialista e pela professora itinerante da escola, que trouxeram contribuições valiosas sobre o conceito de Educação Especial e a importância do AEE no suporte aos alunos PcDs. Em seguida, foi abordado o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio do serviço de itinerância, serviço fundamental para auxiliar os professores no manejo dos alunos com deficiência, na superação das barreiras que dificultam sua aprendizagem. A professora itinerante explicou a importância do trabalho colaborativo e quais são suas principais funções dentro da escola.

O primeiro dia do simpósio contou com a participação de 35 pessoas, todas profissionais que trabalham na escola, incluindo as dez docentes pesquisadas, e cumpriu plenamente seu propósito de fomentar reflexões críticas e promover o intercâmbio de experiências no campo da educação inclusiva. O encontro proporcionou esclarecimentos relevantes sobre os fundamentos legais e metodológicos que norteiam a inclusão escolar, ao mesmo tempo que destacou a relevância do acolhimento emocional como componente essencial na construção de uma educação especial mais sensível, equitativa e eficaz.

Com base nas discussões do dia, os professores se prepararam para o segundo momento do simpósio, que abordaria com mais profundidade a temática da palestra, com ênfase em aspectos necessários para garantir a inclusão efetiva dos alunos com deficiência.

Assim, o simpósio destinava-se a promover uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas inclusivas e a fortalecer o compromisso dos professores com uma educação mais acessível e equitativa. O evento foi cuidadosamente planejado para criar um ambiente em que os participantes pudessem ouvir, interagir, tirar dúvidas e compartilhar vivências.

O simpósio foi projetado para fornecer aos professores uma base sólida sobre os desafios e possibilidades da educação inclusiva, trazendo à tona reflexões sobre a necessidade de suporte contínuo e formação permanente. Embora inicialmente estivesse previsto para um período mais extenso, o evento foi ajustado para dois encontros intensivos, garantindo que os participantes tivessem tempo suficiente para debater os temas com profundidade e obter esclarecimentos sobre aspectos legais, metodológicos e emocionais da inclusão escolar.

Dessa forma, o simpósio foi um evento formativo e também um espaço de diálogo aberto, onde professores puderam expor suas percepções, levantar

questionamentos e buscar caminhos para aprimorar suas práticas pedagógicas. A troca de experiências possibilitou uma reflexão mais aprofundada sobre os desafios da inclusão e a importância de um ensino que contemple a diversidade de forma equitativa e acessível.

## 6.6 Relatos da segunda etapa: direitos e legislação na Educação Especial e Inclusiva

O segundo dia aprofundou a compreensão teórica e legal da educação inclusiva, oferecendo aos participantes a oportunidade de conhecer os princípios da inclusão escolar e suas fundamentações legais. Nesse momento, os professores puderam questionar e debater com os palestrantes a aplicabilidade da legislação no contexto da educação infantil, promovendo um ambiente de construção coletiva do conhecimento.

Na sequência, a palestra "Direitos da Pessoa com Deficiência e Inclusão Escolar" foi ministrada por três advogados especialistas, abordando os principais dispositivos legais que asseguram o direito à educação inclusiva, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

Os professores participantes demonstraram interesse na temática, levantando questionamentos sobre a implementação da legislação e os desafios enfrentados nas escolas públicas para garantir o direito à aprendizagem dos alunos com deficiência.

**Figura 14** - Palestra sobre direitos da pessoa com deficiência.



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Na segunda etapa, o simpósio proporcionou um momento mais interativo, com rodas de conversa mediadas pelos especialistas. Nesse espaço, os professores tiveram a oportunidade de relatar suas experiências cotidianas, trazendo questões concretas sobre a inclusão nas salas de aula; receberam orientações e sugestões dos palestrantes e dos próprios colegas. O objetivo foi fomentar o diálogo entre teoria e prática, possibilitando que os professores refletissem sobre suas abordagens pedagógicas e compartilhassem dificuldades e estratégias de ensino.

O primeiro momento focou em ampliar a compreensão dos professores sobre o que significa educação inclusiva e quais são seus fundamentos teóricos e legais. Ao longo das discussões, os participantes perceberam que a inclusão escolar não se limita ao acesso dos alunos com deficiência à sala de aula, mas envolve adaptações pedagógicas, suporte emocional e um olhar mais sensível e acolhedor para a diversidade.

A roda de conversa "Desafios da Inclusão no Cotidiano Escolar" foi um dos momentos mais ricos, permitindo que os professores compartilhassem suas experiências e desafios. Foram mencionadas dificuldades relacionadas à adaptação curricular, à falta de materiais adequados e à ausência de formação específica para lidar com as necessidades dos alunos com deficiência.

Ao final do evento, foi realizada uma avaliação qualitativa com os participantes, na qual os professores destacaram a relevância do simpósio para sua formação. Entre os principais aprendizados adquiridos, ressaltaram-se:

- Maior compreensão sobre os direitos da pessoa com deficiência e as responsabilidades da escola e dos docentes na garantia desses direitos.
- Reflexão sobre a importância de adaptações curriculares e práticas pedagógicas e inclusivas;
- Diálogo mais aberto entre os professores e a gestão escolar sobre as dificuldades enfrentadas na inclusão;
- Reafirmação da importância da formação continuada para que os professores se sintam mais preparados e confiantes na aplicação de estratégias inclusivas.

**Figura 15** - Registro dos professores e palestrantes reunidos ao final do evento, celebrando o aprendizado e a troca de experiências.



**Fonte:** acervo da autora, 2024.

A realização do Simpósio sobre Educação Inclusiva na Educação Infantil proporcionou um espaço valioso de reflexão e aprendizado, alinhando teoria e prática na implementação da educação inclusiva.

Os relatos compartilhados pelas professoras reforçaram a necessidade de políticas educacionais que assegurem o acesso dos alunos PcD às escolas, bem como sua participação ativa e significativa no processo de aprendizagem.

**Figura 16** - Registro evidenciando o engajamento e a colaboração na formação.



**Fonte:** acervo da autora, 2024

Os relatos compartilhados pelos professores reforçaram a necessidade de políticas educacionais que assegurem o acesso dos alunos PcD às escolas, como também a sua participação ativa e significativa no processo de aprendizagem.

### **6.7 Impactos com a implementação do Simpósio**

A realização do Simpósio demonstrou ser uma experiência enriquecedora para todos os participantes. O evento possibilitou o alinhamento entre teoria e prática, evidenciando que a inclusão escolar vai além da matrícula dos alunos com deficiência, exigindo formação contínua, adaptações pedagógicas e suporte institucional.

O Simpósio de Formação Continuada sobre Educação Inclusiva na Educação Infantil foi estruturado para ser um espaço dinâmico de aprendizado, debate e troca de experiências entre professores e especialistas da área. O evento seguiu um formato presencial, combinando palestras, discussões interativas e rodas de conversa, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre inclusão escolar, legislação vigente e os direitos e deveres dos professores na promoção do ensino inclusivo.

Durante o Simpósio, os professores participaram de palestras conduzidas por especialistas em Educação Especial, Psicologia e Direito Educacional, nas quais foram abordados temas como as políticas de inclusão, o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a importância da adaptação curricular para alunos PcD.

A programação também incluiu uma palestra pela psicóloga e profissional da educação, que permitiu que os professores compartilhassem desafios e estratégias para aprimorar suas práticas pedagógicas. O evento buscou criar um espaço seguro para que os docentes pudessem expressar suas dúvidas, relatar suas dificuldades e construir coletivamente soluções para tornar a educação mais inclusiva.

Em um dos momentos de debate, uma professora relatou sua dificuldade em lidar com a diversidade na sala de aula sem o suporte adequado: *“A gente quer atender todos os alunos da melhor forma, mas muitas vezes não temos recursos nem formação específica. Como garantir que essas crianças realmente aprendam e não apenas estejam na escola?”* (Professora 1).

A discussão levou à reflexão sobre a importância da formação continuada para os professores, bem como sobre a necessidade de uma maior integração entre a escola, o AEE e as famílias dos alunos com deficiência.

Outro ponto central abordado no Simpósio foi a necessidade de compreender as leis que garantem o direito à educação inclusiva. Durante a palestra ministrada por duas advogadas especialistas, os professores tiveram a oportunidade de esclarecer dúvidas sobre as responsabilidades da escola e do professor no cumprimento das diretrizes da Educação Especial.

Segundo a participante, *"A gente escuta falar das leis, mas nem sempre sabemos como aplicá-las no dia a dia da escola. Esse debate ajudou muito a entender o que é direito do aluno, mas também o que é nosso direito enquanto professor"* (Professora 4)

A interação entre os palestrantes e os professores foi intensa, permitindo um diálogo aberto sobre os desafios enfrentados na implementação da inclusão na prática. Muitos participantes expressaram suas preocupações quanto à sobrecarga emocional e à necessidade de maior suporte psicológico para os docentes.

Já outra professora participante relatou, *"a inclusão é importante, mas é preciso olhar também para a saúde mental dos professores. Estamos lidando com muitas demandas ao mesmo tempo e, muitas vezes, nos sentimos sozinhos nesse processo"*, (Professora 7).

Ao longo do evento, houve forte engajamento dos participantes, que puderam compartilhar vivências, discutir desafios e propor soluções para tornar o ensino mais inclusivo e equitativo.

Nesse sentido, uma professora resumiu bem o sentimento geral ao afirmar: *"O que a gente quer é um ensino inclusivo de verdade, não só no papel. Mas para isso, precisamos de mais apoio, tanto na sala de aula quanto na nossa formação profissional."* (Professora 5)

Com isso, o simpósio ofereceu uma base teórica e legal sobre a inclusão, além de incentivar a prática da educação inclusiva de maneira consciente e eficaz dentro das escolas. Os relatos dos professores mostraram que a inclusão escolar não deve ser apenas um conceito, mas sim uma prática real que exige suporte contínuo e compromisso de toda a comunidade escolar.

Por fim, cumpriu seu objetivo de proporcionar um espaço de reflexão e aprendizado sobre a educação inclusiva, deixando como legado a proposta de

implementar ações contínuas de formação e acompanhamento para fortalecer a inclusão na Escola Municipal de Educação Infantil Ruth Rocha.

A partir dessa experiência, espera-se que os professores possam aplicar os conhecimentos adquiridos na prática pedagógica cotidiana, promovendo uma educação infantil mais inclusiva, equitativa e de qualidade.

## **6.8 O papel dos professores na inclusão escolar**

A formação do professor é a própria base da educação inclusiva. Mantoan (2015) aponta que a necessidade de formação contínua significa que os professores não podem simplesmente atualizar seus conhecimentos pedagógicos; é necessário garantir que eles tenham uma compreensão profunda das necessidades de todos os alunos e sejam capazes de empoderar esses alunos, encontrando formas de adaptar seus métodos de ensino para atendê-los. Além disso, os professores devem participar ativamente da promoção de uma atmosfera inclusiva, não sendo apenas facilitadores, mas também defensores da legitimidade das deficiências dos alunos.

Para Imbernón (2014), para alcançar uma escolaridade bem-sucedida nesse novo contexto exige que os professores possuam habilidades que ultrapassem o domínio do conteúdo da disciplina. O educador deve ser capaz de identificar as necessidades individuais dos alunos, planejar estratégias de ensino diversificadas e personalizadas e usar recursos educacionais adaptados. Nesse sentido, a formação de professores é um processo contínuo de reflexão crítica sobre sua prática docente e de aprendizado contínuo sobre novos métodos, técnicas e recursos que podem ser usados para promover a inclusão.

Destaca-se que um aspecto importante da educação inclusiva é a cooperação entre os diferentes profissionais envolvidos no trabalho educacional. Além de ajudar a retirar a exclusividade da responsabilidade pela inclusão dos professores, muitos outros profissionais também desempenham um papel vital nesse processo, abrangendo desde pedagógicos e psicólogos até terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e outros especialistas. Trabalhando juntos, esses profissionais são responsáveis por garantir que os alunos recebam o apoio necessário para seu pleno desenvolvimento, bem como por superar quaisquer barreiras que possam encontrar ao longo do caminho da aprendizagem.

A educação deve ser concebida, como afirmado na psicologia do coletivismo de Vygotsky (2009), como um processo coletivo em que a participação de todos os membros é necessária para garantir que as necessidades de cada indivíduo sejam atendidas. Nesse sentido, a colaboração entre professores da sala de aula e outros profissionais constitui uma prática indispensável para a realização da inclusão escolar. A troca de conhecimentos e a coletividade por trás dos meios pedagógicos, bem como a constante vigilância sobre as necessidades dos alunos, são fatores que contribuem significativamente para a qualidade da educação inclusiva.

### **6.9 Resultados e reflexões sobre a implementação do Simpósio**

Em relação aos objetivos do produto educacional proposto e executado no formato de um Simpósio de Formação Continuada sobre Educação Inclusiva, direcionado às professoras da EMEI Ruth Rocha, constata-se que eles foram, em grande medida, atingidos. O objetivo geral, que visava promover uma formação voltada ao aprofundamento teórico-prático sobre inclusão escolar, contribuiu significativamente para ampliar o entendimento das docentes sobre os direitos da pessoa com deficiência, a legislação vigente e as práticas pedagógicas que favorecem a inclusão no contexto da Educação Infantil.

Do mesmo modo, os objetivos específicos foram contemplados nas atividades realizadas ao longo do evento. As palestras e rodas de conversa proporcionaram a reflexão crítica sobre os desafios enfrentados na rotina escolar, possibilitaram o diálogo entre professores e especialistas e promoveram a troca de experiências entre os participantes.

A abordagem dos marcos legais, das estratégias metodológicas inclusivas e dos aspectos socioemocionais relacionados à prática docente permitiu que os educadores ressignificassem suas concepções sobre a inclusão, identificando lacunas formativas e práticas que podem ser superadas por meio de ações colaborativas. Ainda que o simpósio tenha enfrentado limitações quanto ao tempo e à abrangência, os relatos das participantes indicam avanços na sensibilização e no engajamento com a temática, evidenciando o potencial transformador da formação continuada quando esta é construída a partir das demandas concretas do chão da escola.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados coletados e em análises realizadas, torna-se possível inferir algumas ponderações que conduzem a uma compreensão mais ampla da formação docente voltada para a Educação Inclusiva. Os achados indicam que, embora haja avanços significativos no campo das políticas educacionais e nos dispositivos legais que asseguram o direito das pessoas com deficiência à educação, a prática cotidiana nas escolas ainda apresenta lacunas consideráveis que comprometem a efetivação desses direitos.

Debater a formação de professores para a Educação Especial e Inclusiva no Brasil se mostra uma necessidade premente no campo das pesquisas e da produção científica. A escola, a sociedade, os recursos didático-pedagógicos, as tecnologias e o próprio público da educação passaram por mudanças substanciais ao longo do tempo, o que exige, necessariamente, a reformulação das práticas pedagógicas e dos processos formativos docentes. A escola contemporânea enfrenta desafios cada vez maiores para garantir um ensino acessível e equitativo, especialmente quando se trata da recepção e da inclusão de crianças com deficiência no ambiente escolar regular.

A inclusão de pessoas com deficiência é um tema em constante evolução, permeado por debates e avanços na formulação de políticas públicas que ampliam as oportunidades para esse público. No entanto, o distanciamento entre os direitos instituídos e a garantia real desses direitos na prática escolar ainda se persiste. Como ressalta Mantoan (2003), há uma distinção fundamental entre inclusão e interação, conceitos que, embora relacionados, possuem significados distintos e devem ser devidamente compreendidos no contexto educacional. A mera presença do aluno com deficiência na escola não significa que ele esteja, de fato, incluído no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O desenvolvimento de práticas educativas inclusivas exige mais do que apenas o cumprimento de diretrizes normativas; requer mudanças estruturais, conceituais e atitudinais que envolvam toda a comunidade escolar. A formação continuada dos docentes, nesse sentido, assume um papel estratégico, pois é por meio da atualização constante e da ressignificação dos conhecimentos pedagógicos que os professores poderão adotar metodologias mais eficazes para o ensino inclusivo.

Apesar dos avanços observados na formulação das políticas educacionais para a inclusão, a pesquisa evidencia a necessidade de um aprofundamento contínuo das

discussões sobre o tema, especialmente no que diz respeito à formação inicial e continuada dos docentes, às adaptações curriculares e ao suporte pedagógico e emocional aos professores que atuam diretamente com alunos PcD. As escolas, em muitos casos, ainda não contam com infraestrutura adequada, materiais acessíveis ou apoio especializado suficiente, o que impacta diretamente na qualidade da inclusão escolar e no processo de ensino-aprendizagem.

Diante da problemática que orientou esta investigação – compreender de que maneira têm sido efetivadas as políticas públicas educacionais para a formação de professores na perspectiva da/para inclusão escolar, considerando a relação entre o instituído e o praticado no município de Parauapebas-PA – é possível afirmar que a pesquisa respondeu de forma satisfatória à questão proposta. A análise documental do Plano Municipal de Educação (2015-2025), somada às entrevistas com professoras da Educação Infantil da EMEI Ruth Rocha, evidenciou um descompasso significativo entre o que está previsto nas normativas e o que, de fato, se concretiza nas escolas públicas municipais. Embora o discurso oficial enfatize a inclusão escolar como princípio, na prática, observa-se que tal concepção ainda é confundida com a simples matrícula ou presença física do aluno com deficiência na sala de aula, sem as garantias efetivas de permanência e aprendizagem.

Os objetivos propostos para a pesquisa foram igualmente contemplados ao longo do estudo. O objetivo geral – analisar como têm sido efetivadas as políticas públicas voltadas à formação de professores para a inclusão escolar no município estudado – foi atingido por meio de uma abordagem que articulou os marcos legais, os dados locais e os relatos das profissionais da rede.

No que se refere aos objetivos específicos, constatou-se, em primeiro lugar, que os avanços da Educação Inclusiva em âmbito nacional, regional e municipal estão documentados, mas sua operacionalização ainda enfrenta desafios estruturais e formativos. Em segundo lugar, a análise das metas do PME revelou discrepâncias entre o previsto e o executado, especialmente no que diz respeito à formação continuada e às condições de trabalho dos docentes. Por fim, a percepção das professoras entrevistadas evidenciou a permanência de concepções restritas sobre o que significa incluir, revelando uma prática muitas vezes condicionada pela lógica da integração ou da socialização, em detrimento de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Chega-se, assim, à conclusão de que a Educação Inclusiva tem avançado consideravelmente ao longo dos anos, conquistando maior espaço na agenda educacional e consolidando políticas públicas específicas. No entanto, para que essas políticas se traduzam em práticas efetivas dentro das escolas, faz-se necessária uma mudança de mentalidade e postura de todos os envolvidos no processo educativo, desde os gestores e professores até os familiares e a própria comunidade escolar. A verdadeira inclusão exige um compromisso coletivo, no qual as barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais sejam continuamente debatidas e superadas. Somente assim será possível alcançar uma educação verdadeiramente equitativa, acessível e socialmente transformadora.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. Contemporânea – **Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. 85-97. Disponível em: file:///C:/Users/consu/Downloads/rosangela,+Gerente+da+revista,+dossieabramowicz.pdf. Acesso em: 03 abr. 2024.

AGAPITO, Juliano; RIBEIRO, Sonia Maria. **A formação inicial de professores em interlocução com a perspectiva educacional inclusiva**. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Rio de Janeiro, out. 2015. p. 1-18.

AGUIAR, João Serapião de; DUARTE, Édison. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 11 (2). Ago 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000200005>. Acesso em: 13 abr. 2024.

AINSCOW, Mel. *The Inclusive School: Education for All*. **Routledge**. 2005.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **Formação inicial de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva das competências para o século 21 e da educação inclusiva**: informe final. Santiago do Chile: UNESCO-OREALC, 2017. Disponível em: <https://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/621>. Acesso em: 08 abr. 2024.

ALMEIDA, Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, n. 2, maio/ago. 2007. p. 281-295.

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para Atendimento Educacional Especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002991.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

ANDRADE, Andrea Calaes. Formação docente: dialogando com o cotidiano. Vitória da conquista: **Revista eletrônica da Fainor**, v. 7, n.1, p. 32-44, jan. / jun. 2014.

ARNAIS, Magali Ap. de O. **Novas Crianças na Creche**: o desafio da inclusão. 2003. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, 2016.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação E Pesquisa**, 2019, 45, e217423. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s16784634201945217423>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Escolarização e deficiência** [recurso eletrônico]: configurações nas políticas de inclusão escolar / Claudio Roberto Baptista (organizador). – São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. Disponível em: <https://www.abpee.net/pdf/livros/escolarizacao.pdf> . Acesso em: 09 abr. 2024.

BARRETO, Maria Angela de Oliveira Champion. **Educação inclusiva**: contexto social e histórico, análise das deficiências e uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. São Paulo: Érica, 2014.

BELTHER, Josilda Maria. **Educação Especial**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Inclusão escolar em revista (2001 a 2011): as (re)formulações discursivas do periódico Nova Escola. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 77, p. 757–806, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/62888>. Acesso em: 01 mai. 2024.

BIAGGIO, Rita de. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. **Revista Criança**, Brasília, 2007, 44, 19-26.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, 5.962**, 11 de agosto de 1971. Ministério da Educação. Brasília, 1971.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Revista Inclusão, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política educacional e a formação de professores: Generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25. 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 2002/1993.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CANZIANI, M. L. **Crianças Deficientes, Psicodiagnóstico**. Educação. Porto Alegre -. RS - 1995.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho.; ZERBATO, Ana Paula. **O que é o ensino colaborativo**. 1º ed. – São Paulo: Edicon, 2019. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002958655> . Acesso em: 28 abr. 2024.

CARVALHO, Rosita Édler. **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento cotidiano da sala de aula**. Cuiabá, MT: EdUfmt, 2005.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética materialista**. Categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa Ômega, 1982.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2003.

DOMINGUES, Taciano L. C. DOMINGUES, Mariana R. C. **Educação Especial: Historicidade e Legislação**. Lins, 2009. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/CC00614563909.pdf> . Acesso em: 21 abr. 2024.

FERNANDES, Carla Helena. **Pesquisa e formação profissional continuada: (em)caminhos da educação inclusiva**. Revista Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP.2014.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Ibpex, 2013.

FERREIRA, Felipe. **Educação Inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer**. Atualizado em: 29 de agosto de 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e práticas de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2012. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=jkALc71ydOwC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 21 abr. 2024.

FONSECA, Kátia de Abreu. **Formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE): inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Educação). Marília: UNESP, 2021. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP\\_8fd6d5bf48c795ed46c235508c2a0489](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_8fd6d5bf48c795ed46c235508c2a0489). Acesso em: 03 mai. 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. 31 (3). Dez 2005. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011> Acesso em: 02 mai. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudanças**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.** Educação e Sociedade. Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real.** São Paulo, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação contínua de professores: a construção do conhecimento na ação educativa.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

GAMBOA, Silvio. Sánchez. **Pesquisa em educação métodos e epistemologias.** 2ª edição. Argos. Chapecó, 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil: Características e problemas.** Educação e Sociedade, Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: ANPED, 2008, v.13, n. 37, p.57 – 70.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Cristalina, v. 1, n. 1., p. 90-102, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2024.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>. Acesso em: 05 mai. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Cristalina, v. 1, n. 1., p. 90-102, 2009.

GLAT, Rosana. **A Integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão.** Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GLAT, Rosana; FONTES, Rejane de Souza; PLETSCHE, Márcia Denise. Uma breve reflexão sobre o papel da educação especial frente ao processo de inclusão de

peças com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino, **Revista da Unigranrio**, n.º 6, Duque de Caxias/RJ, novembro de 2006.

GIL, Marta. (coord.). **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

HADDAD, Monaliza Ehlke Ozorio. **Educação especial e inclusiva na perspectiva histórico-social brasileira voltada à área de psicologia**. Curitiba: Contentus, 2020.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez Editora, 2014/2022.

IMBERNON, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

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. (Coleção educação contemporânea), 211p.

JANNUZZI, Gilberta de Martino; CAIADO, Kátia Regina Moreno. **APAE: 1954 a 2011 – Algumas reflexões**. Campinas: Autores Associados, 2013.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores, SP, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, 2016.

KOERICH, Magda Santos.; et. al. Pesquisa-ação: ferramenta metodológica para a pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Enfermagem**. 1º de junho de 2017 [citado 25º de junho de 2024];11(3). Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/47234>. Acesso em: 25 abr. 2024.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Turibio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002/2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. – 1ª ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, P. 44-87.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2017.

LIMA, M. L. **Educação e Deficiência: Reflexões sobre a Inclusão Escolar**. **Papirus**. 2018.

LOPES, José Guilherme S. Reflexões sobre experiências de formação continuada de professores em um centro de ciências: trajetória, concepções e práticas formativas. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, n. 4, p. 817-834, 2017 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/5pfQLg6FWgQ7SXc5rhNJv4y/?lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986/2015.

LUKÁCS, György; **Ontologia do Ser Social: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-25, 2017.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. Marília: UNESP, 2004. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini\\_2004\\_entrevista\\_semi-estruturada.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf). Acesso em: 22 abr. 2024.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. Educação Especial Na Perspectiva Inclusiva: O Que Dizem Os Professores, Dirigentes E Pais. **Revista Diálogos E Perspectivas Em Educação Especial**, 2 (1). 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2015.v2n1.5169> . Acesso em 16 abr. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Desafios e Perspectivas da Educação Inclusiva**. Editora Moderna. 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. A Educação Inclusiva: Contribuições para a Prática Pedagógica. **Cortez Editora**. 2006.

MASSON, Gisele. As Contribuições do Método Materialista Histórico e Dialético para a Pesquisa sobre Políticas Educacionais. Anais In: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – IX ANPED**, 2012.

MASSON, Gisele. A Importância dos Fundamentos Ontológicos nas Pesquisas sobre Políticas Educacionais: contribuições do Materialismo Histórico-dialético. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 201-226.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Introdução de Jacob Gorender. São Paulo/SP: Ed. Martins Fontes, 2008.

MATTOS, Nicoleta Mendes de. **Inclusão e docência**: a percepção dos professores sobre o medo e preconceito no cotidiano escolar. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996/2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. (Orgs.). **Educação Especial e seus diferentes recortes**. 1. ed. Marília, SP: ABPEE. 2016.

MENDES, Enicéia Gomes. Breve histórico da educação especial no Brasil – **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, may/ago. 2010, 93-109 p.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, 2006, 11, 387-405. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002> . Acesso em: 05 abr. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves (org). **Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar**: Unindo Esforços entre Educação Comum e Especial, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p.29-41

MÉSZÁROS, István. 2005. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2005 (2008), 77 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: Teoria, métodos e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NASCIMENTO, Rosangela Pereira Do. Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Caderno Temático Londrina**. 2008 – Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE – do Governo do Estado do Paraná. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2024.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, Antonio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84910.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2024.

NÓVOA, Antonio. Professor se forma na Escola. Nova Escola on-line, n. 142, maio, 2001.

NUNES, Sylvia.; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. Aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Psicologia Escolar e Educacional**. 14 (1), jun. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100006> . Acesso em: 16 abr. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, número especial 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, Rosane de Machado. A Importância da Formação Continuada dos Educadores no Contexto Educacional Inclusivo e a Influência da Mediação no Ensino-Aprendizagem na Educação Especial. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 02, Ed. 01, Vol. 16. pp. 522-545, março de 2017. ISSN:2448-0959.

OLIVEIRA, Ana Paula da Silva Conceição. **Práticas pedagógicas inspiradas no sociointeracionismo**: em busca de uma educação a distância significativa. 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/165.pdf> . Acesso em: 01 mar. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

PACCO, Aline Ferreira Rodrigues.; CIA, Fernanda. Funcionamento do atendimento educacional especializado na educação infantil: descrição da opinião de pais e professores. Rev. Eletr. Educ., v.12, p.1-16, 2018. MANTOAN, M. T. E. (1997) A Inclusão Escolar de Deficientes Mentais: contribuições para o Debate. In. **Revista Integração**, Brasília, ano 7, n. 19, p. 50-57. Disponível em:

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2687> . Acesso em: 10 abr. 2024.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o Projeto Político-Pedagógico da Escola. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

PARAUPEBAS. Lei nº 5.235, de 2 de junho de 2023. Dispõe sobre o Programa de Capacitação de Cuidadores de Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Município de Parauapebas e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: 02 de fevereiro de 2025.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: Vera Lúcia Bazzo; Ludimar Pegoraro. **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre, RS: UFRGS. 2006. p. 11-23.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. Programa de Formação de Professores – USP. In: PINHO, S. Z. (org.). **Formação de educadores**: o papel do educador e sua formação. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p 23-41.

PIRES, Nair. **A profissionalidade emergente dos licenciandos em música**: conhecimentos profissionais em construção do Pibid Música. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação: UFMG, 2015.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento - Diálogos Em Educação**, 2020 29(1), 57–70. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357> . Acesso em: 02 abr. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise. **O ensino itinerante como suporte para a educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

PLETSCH, M. **Estratégias Pedagógicas Inclusivas**: Um Guia para Professores. Artmed. 2020.

PUREZA, Marcelo Gaudêncio de Brito. A Formação De Professores em Tempos de Fábulas Neoliberais. **Revista Confronteiras**, Ano 1, N° 01, abril/2017. Disponível em: [https://geografia.unifesspa.edu.br/images/Publicacoes\\_Professores/MarceloGaudencioBrito/ARTIGOS\\_PERIODICOS/A\\_formacao\\_de\\_professores\\_em\\_tempos\\_de\\_fabulas\\_neoliberais.pdf](https://geografia.unifesspa.edu.br/images/Publicacoes_Professores/MarceloGaudencioBrito/ARTIGOS_PERIODICOS/A_formacao_de_professores_em_tempos_de_fabulas_neoliberais.pdf) . Acesso em: 01 mai. 2024.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103>. Acesso em: 30 mar. 2024.

REILY, Lúcia. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v.

12, n. 34, p. 308-326, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000200011>. Acesso em: 22 abr. 2024.

RODRIGUES, Olga M. P. R. CAPELLINI, Vera L. M. F. SANTOS, Danielle A. N. **Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade.** Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155246/1/unespead\\_reei1\\_ee\\_d01\\_s](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155246/1/unespead_reei1_ee_d01_s) . Acesso em: 11 jan. 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**, 44(153), 2014, 742–759. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2768>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SANTANA, Rômulo Renato Cruz. **A educação inclusiva na formação do docente de ensino superior.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10042>. Acesso em: 29 mar. 2024.

SANTANA, Maria Luzia da Silva; MAEKAWA, Elisangela Mitiko Higa Kubota. Educação Especial na Educação Infantil: uma Revisão Sistemática. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 53–62, 2023. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino//9397>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SANTOS, Jociane Martendal Oliveira; LIMA, Paulo Gomes. A formação de professores e a educação inclusiva: discussão acerca do tema. **Revista Docent Discunt.** Engenheiro Coelho, São Paulo, v. 01, n. 1, jul./dez. 2020. p. 63-70.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana.; DE PAULA, Ederson Cassiano.; COSTA, Edivan Jorge.; CARVALHO, Ianan Eugênia.; RIBEIRO, Marilda Faustino.; SOUZA, Raquel Farias.; Narciso, Rodi.; Pires, Rosane dos Reis. (2023). Educação Especial Na Educação Infantil: Inclusão Na Escola Regular. **Revista Foco**, 16(12), e 3893. Disponível em: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n12-082>. Acesso em: 21 abr. 2024.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (orgs). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

SARTORI, Jerônimo. **Formação do professor em serviço: da (re)construção teórica e ressignificação da prática.** Passo Fundo. Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Sentidos.** Junho/2005. Disponível em:

<http://sentidos.uol.com.br/canais/materia.asp?codpag=8322&codtipo=8&subcat=31&canal=vi>. Acesso em: 13 abr. 2024.

SASSAKI, Odete Maria Sérgio; SILVA, Equiliana Santos. Inclusão escolar: um saber necessário à prática docente? InFor, Inov. Form., **Rev. NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 86-112, 2018. ISSN 2525-3476. Disponível em: [https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/viewFile/422/artigo4\\_infor\\_v4n1\\_2018](https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/viewFile/422/artigo4_infor_v4n1_2018). Acesso em 18 abr. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª edição rev. Campinas-SP, 2012.

SCHEIBE, Leda. Educação básica no Brasil: expansão e qualidade. **Revista Retratos**, v. 8 n. 2024, (14), 101-114. Educação Básica: Políticas e Processos Mundiais. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/378>. Acesso em: 04 abr. 2024.

SCHUCHTER, Lúcia Helena. **Escola.edu: as políticas públicas de formação docente para o uso das tecnologias digitais na rede municipal de ensino de Juiz de Fora**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5993>. Acesso em: 18 abr. 2024.

SILVA, Vânia Fernandes.; BASTOS, Fernando. Formação de professores de ciências: reflexões sobre a formação continuada. **Alexandria: revista de educação em ciência e tecnologia**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 150-188, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37718>. Acesso em: 03 abr. 2024.

SILVA, Haíla Ivanilda. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3326>. Acesso em: 28 abr. 2024.

SKLIAR, Carlos **A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e o outros "outros"**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez. 2006.

SOUZA, Celina. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN, Gilberto. ARRETCHE, Marta. MARQUES, Eduardo (orgs). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

STAINBACK, Susan & STAINBACK, Willian. **Inclusão - Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**, 1º edição, São Paulo, Atlas. 2011.

TURATO, Egberto Ribeiro. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista de Saúde Pública**, 39 (3), jun. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-89102005000300025>. Acesso em: 20 abr. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

VASCONCELOS. Maria Lucia. **Educação básica: formação do professor, relação professor aluno, planejamento, mídia e educação**. São Paulo: 1ª ed. Contexto, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. São Paulo: Libertad, 1996.

VEIGA, Ilma Passos. Alencastro. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a Inclusão Social**. Recife: ENDIPE, p. 467-484, 2006.

VEIGA. Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. ZERBATO Ana Paula. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. In: **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.7, nº 19, p. 66-87, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v7i19.1029>. Acesso em: 01 mai. 2024.

VILARONGA, Carla Ariela Rios.; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Tocantinópolis, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri.; et al. Produção científica nacional na área de Educação Especial e a Creche. **Revista Brasileira de Educação Especial**., v.24, n.4, p.619-636, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-653824180005000010>. Acesso em: 29 abr. 2024.

VYGOTSKY, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes. Trad. Paulo Bezerra, 2º ed. 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 13. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. **Editora Martins Fontes**. 2009.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: W.V.A, 1997.

ZENI, Maurício. **Os cegos no Rio de Janeiro do segundo reinado e começo da república**. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil. 2005.

#### **Sites Parauapebas-PA:**

Lei Municipal Autista: <https://parauapebas.pa.leg.br/portal/index.php/noticias-plenario/item/2828-aprovado-pela-camara-de-parauapebas-projeto-que-estabelece-protocolo-para-tratamento-humanizado-a-autistas-em-creches-municipais>.

Documentos: Lotação Alunos: <https://semed.parauapebas.pa.gov.br/documentos/>



Documentos: PCC, Magistério: <https://drive.google.com/file/d/1yQC7IOWWN-ft2An2tEhzwfNnTZdSO7bc/view>.

PME de Parauapebas: [https://drive.google.com/file/d/1HYSzU\\_wFP-dkAqLe4K\\_VDHbdBY7dtOqq/view](https://drive.google.com/file/d/1HYSzU_wFP-dkAqLe4K_VDHbdBY7dtOqq/view) .

Censo Escolar: <https://qedu.org.br/municipio/1505536-parauapebas/censo-escolar>

## APÊNDICES

### 1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ</b> <b>INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS</b> <b>FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO</b> <b>CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM</b> <b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b>	
---	---	---

Declaro por meio deste termo que concordei em colaborar com a pesquisa intitulada **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA/PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O INSTITUÍDO E O PRATICADO NO MUNICÍPIO DE PARAUPEBAS PARÁ-PA**, desenvolvida pela Mestranda, Tatiana Santos Pacheco, sob orientação do docente orientador, Prof. Dr. Dr Marcelo Gaudêncio Brito Pureza, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail: [profei@unifesspa.edu.br](mailto:profei@unifesspa.edu.br) ou nos contatos da pesquisadora: [tatipacheco31@hotmail.com](mailto:tatipacheco31@hotmail.com) (e-mail) ou celular (94) 99105-4042. Afirmo que aceitarei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e estou ciente que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos a ética e rigor acadêmico. Minha colaboração se fará por meio de entrevista a ser respondida e gravada a partir da assinatura desta autorização. Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado (a) poderei contatar o pesquisador responsável ou sua orientadora.

Parauapebas-PA, março de 2024.

---

Assinatura Entrevistado (a)

---

Assinatura Pesquisador (a)

## 2 Roteiro de Entrevista



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

#### 1- IDENTIFICAÇÃO:

- 1.1 Dados Pessoais:
  - a) Idade;
  - b) Formação Inicial;
  - c) Formação Pós-Graduação;
  - d) Tempo de Serviço no Magistério;
  - e) Tempo atuação na Educação Infantil
  - f) As formações continuadas no âmbito de cursos específicos.
- 2- O que você entende por formação continuada, e especialmente, na perspectiva da Educação Especial Inclusiva? E quais você tem realizado?
- 3- Quais os principais desafios que você encontra para trabalhar com crianças com deficiências nas turmas de educação infantil? De que maneira, você acredita que a Formação Continuada pode ou poderia lhe auxiliar nestes desafios?
- 4- Se você fosse conceituar o que seria Práticas Inclusivas na perspectiva da Educação Especial Inclusiva, como você definiria? E na sua percepção qual a Educação Inclusiva que está sendo praticada aqui no município?
- 5- Quais são as ações propostas pela Secretaria Municipal de Educação de Parauapebas visando atender aos professores para efetivação de práticas de ensino inclusivo de modo a contemplar os alunos com deficiências matriculados nas turmas regulares? Elas têm sido suficientes? O que você entende que precisa melhorar ou ampliar?
- 6- Quem são os profissionais que atuam na escola em que você leciona para mediar o processo de inclusão? O suporte destes profissionais tem sido suficiente? Quais as atividades de natureza de formação continuada centrada nas demandas da escola têm acontecido na sua escola? Quais os pontos fortes e pontos fracos (vantagens e desvantagens) do apoio dos profissionais de suporte à inclusão para os professores da sua escola?

7- O que você acha pertinente como sugestão para que os professores da Educação Infantil possam trabalhar pedagogicamente na perspectiva de práticas inclusivas com alunos PcDs em turmas regulares de ensino?

### 3. Parecer consubstanciado do CEP

UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA/PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O INSTITUÍDO E O PRATICADO NO MUNICÍPIO PARAUAPEBAS PARÁ-PA.

**Pesquisador:** TATIANA SANTOS PACHECO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 81400824.2.0000.0018

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARA - UNIFESSPA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.225.976

##### Apresentação do Projeto:

A presente proposta de pesquisa discute a formação de professores na perspectiva da Educação para Inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais NEE na rede básica de ensino. Visando uma discussão enveredada pelo debate entre o instituído e o praticado no âmbito das práticas inclusiva nas escolas básicas do município de Parauapebas- Pará, amparado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Trata-se de uma investigação de caráter pesquisa-ação a partir da abordagem qualitativa ancorada nos princípios da dialética crítica evidenciando os aspectos contraditórios da realidade e dos movimentos sócio-histórico, sócio-político e sócio-cultural da educação inclusiva no país. Tem-se como campo empírico a rede básica do município de Parauapebas - PA. Cujos sujeitos de pesquisa sendo os professores da Educação Infantil, contando com entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados e análise documental para averiguar as discrepâncias entre instituído e praticado no âmbito da política de educação inclusiva. Opta-se pelo Produto Educacional a ser produzido o Plano de ação para Formação de Professores de Educação Inclusiva como recurso didático oriundo das políticas públicas e reflexões geradas pelos professores participantes do estudo.

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.  
**Bairro:** Guamá **CEP:** 66.075-110  
**UF:** PA **Município:** BELEM  
**Telefone:** (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ**



Continuação do Parecer: 7.225.976

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Analisar de que maneira têm sido efetivadas as políticas públicas educacionais para formação de professores na perspectiva da/para inclusão escolar frente à realidade das escolas e do alunado com necessidades educativas especiais, considerando o que tem sido instituído e o que se tem efetivamente praticado no município de Parauapebas, no Pará.

**Objetivo Secundário:**

I - Verificar quais os avanços da Educação Inclusiva em âmbito nacional, regional e local considerando a rede municipal de Parauapebas - PA como ponto de análise enquanto município brasileiro localizado no interior do estado do Pará; II- Verificar quais as metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação deste município referente à Formação de Professores para Educação Inclusiva de alunos com NEE, identificando quais foram cumpridas e as que ainda não foram alcançadas e suas as discrepâncias entre o direito instituído e a garantia assegurada; III- Identificar qual a concepção de educação inclusiva está sendo praticada bem como as dicotomias entre incluir, integrar, segregar, socializar, sobretudo, a partir da percepção dos professores; IV - Verificar quem são os profissionais de educação que lidam com o apoio aos docentes e discentes no âmbito da inclusão em relação à formação inicial e continuada, propondo oficinas de formação docente como intervenção pedagógica para práticas inclusivas.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Os professores podem experimentar estresse emocional durante o processo da entrevista e formação, especialmente quando obter contato com os conteúdos ministrados ou se as expectativas não coincidirem com o esperado. Para minimizar esses riscos, garantirei uma comunicação clara e sensível. Além disso, os participantes também terão a opção de interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, caso se sintam desconfortáveis.

**Benefícios:**

- Melhoria nas práticas Inclusivas: Melhoria nas práticas inclusivas: A pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias eficazes para o processo de inclusão a partir das formações continuadas proporcionadas aos professores.

- Acesso à Educação: A formação continuada de professores possibilitará os docentes a ter acesso ao conhecimento e práticas inclusivas que facilitará o processo de ensino e

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.  
**Bairro:** Guamá **CEP:** 66.075-110  
**UF:** PA **Município:** BELEM  
**Telefone:** (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ**



Continuação do Parecer: 7.225.976

aprendizagem dos alunos atípicos assim, contribuindo para a efetivação das políticas públicas educacionais de inclusão, deixando de ser somente instituídas e tornando-as também intituladas.

-Contribuição para a área de pesquisa: Este estudo pode fornecer dados e informações valiosas sobre a importância de instituir a formação de professores como práticas inclusivas, pois, pensar a formação de professores para educação inclusiva requer a construção de práticas formativas docentes para que se garanta o direito à equidade no acesso, permanência e aprendizado dos alunos com NEE tal como prevê as diretrizes das leis.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O protocolo encaminhado dispõe de metodologia e critérios definidos conforme resolução número 466/12 do CNS/MS. trata ainda em resolver pendências citadas no parecer nº7.080.987, que depois de ser avaliado por este colegiado, entende-se como,pendências resolvidas e aceitas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos apresentados, nesta versão, contemplam os sugeridos pelo sistema CEP/CONEP.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

**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_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2311607.pdf	11/11/2024 20:45:39		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	11/11/2024 20:43:58	TATIANA SANTOS PACHECO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Tatiana_Pacheco.pdf	11/11/2024 20:43:05	TATIANA SANTOS PACHECO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	11/11/2024 20:42:17	TATIANA SANTOS PACHECO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Tatiana_Pacheco_jun_2024_assinado.pdf	10/06/2024 22:23:50	TATIANA SANTOS PACHECO	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento_assinad	07/06/2024	TATIANA SANTOS	Aceito

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamã ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.  
**Bairro:** Guamã **CEP:** 66.075-110  
**UF:** PA **Município:** BELEM  
**Telefone:** (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ**



Continuação do Parecer: 7.225.976

Outros	o.pdf	19:28:57	PACHECO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_compromisso_do_pesquisadorassinado.pdf	07/06/2024 19:27:00	TATIANA SANTOS PACHECO	Aceito
Declaração de concordância	Termo_de_aceite_do_orientadorassinado.pdf	07/06/2024 19:26:01	TATIANA SANTOS PACHECO	Aceito
Declaração do Patrocinador	Declaracao_de_isencao_onusassinado.pdf	07/06/2024 19:25:35	TATIANA SANTOS PACHECO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	07/06/2024 19:10:23	TATIANA SANTOS PACHECO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BELEM, 14 de Novembro de 2024

Assinado por:

**Wallace Raimundo Araujo dos Santos  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.  
**Bairro:** Guamá **CEP:** 66.075-110  
**UF:** PA **Município:** BELEM  
**Telefone:** (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ**



Continuação do Parecer: 7.225.976

aprendizagem dos alunos atípicos assim, contribuindo para a efetivação das políticas públicas educacionais de inclusão, deixando de ser somente instituídas e tornando-as também intituladas.

-Contribuição para a área de pesquisa: Este estudo pode fornecer dados e informações valiosas sobre a importância de instituir a formação de professores como práticas inclusivas, pois, pensar a formação de professores para educação inclusiva requer a construção de práticas formativas docentes para que se garanta o direito à equidade no acesso, permanência e aprendizado dos alunos com NEE tal como prevê as diretrizes das leis.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O protocolo encaminhado dispõe de metodologia e critérios definidos conforme resolução número 466/12 do CNS/MS. trata ainda em resolver pendências citadas no parecer nº7.080.987, que depois de ser avaliado por este colegiado, entende-se como pendências resolvidas e aceitas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos apresentados, nesta versão, contemplam os sugeridos pelo sistema CEP/CONEP.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

**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_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2311607.pdf	11/11/2024 20:45:39		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	11/11/2024 20:43:58	TATIANA SANTOS PACHECO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Tatiana_Pacheco.pdf	11/11/2024 20:43:05	TATIANA SANTOS PACHECO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	11/11/2024 20:42:17	TATIANA SANTOS PACHECO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Tatiana_Pacheco_jun_2024 assinado.pdf	10/06/2024 22:23:50	TATIANA SANTOS PACHECO	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento_assinad	07/06/2024	TATIANA SANTOS	Aceito

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.  
**Bairro:** Guamá **Município:** BELEM **CEP:** 66.075-110  
**UF:** PA **Telefone:** (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br