



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE NACIONAL

PROTAGULLAS OLIVEIRA DA SILVA

ENTRE DIRETRIZES LEGAIS E CONDIÇÕES CONCRETAS:
a formação continuada de professores para a educação inclusiva no município de
São João do Caru – MA

PROTAGULLAS OLIVEIRA DA SILVA

ENTRE DIRETRIZES LEGAIS E CONDIÇÕES CONCRETAS:

a formação continuada de professores para a educação inclusiva no município de
São João do Caru – MA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientador: Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva

Linha de pesquisa: Formação de professores e práticas educativas.

São Luís - MA
2026

Silva, Protagullas Oliveira da.

Entre diretrizes legais e condições concretas: a formação continuada de professores para a educação inclusiva no município de São João do Caru – MA / Protagullas Oliveira da Silva. – São Luís, 2026.

94 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), São Luís, 2026.

Orientador: Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva

1. Educação inclusiva. 2. Formação continuada de professores. 3. Educação especial. 4. Políticas públicas educacionais. 5. Escolas do campo multisseriadas. I. Título.

CDU: 376:37.018.46

PROTAGULLAS OLIVEIRA DA SILVA

ENTRE DIRETRIZES LEGAIS E CONDIÇÕES CONCRETAS:

a formação continuada de professores para a educação inclusiva no município de
São João do Caru – MA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Data da Aprovação: 24/03/2026

BANCA EXAMINADORA:



Documento assinado digitalmente

JACKSON RONIE SA DA SILVA

Data: 29/07/2026 15:21:36-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva (Orientador)
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA



Documento assinado digitalmente

DEUZIMAR COSTA SERRA

Data: 29/07/2026 13:49:07-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Deuzimar Serra (Examinadora Interna – UEMA)
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA



Documento assinado digitalmente

NILVANETE GOMES DE LIMA

Data: 29/07/2026 15:01:23-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Nilvanete Gomes de Lima (Examinadora Externa)
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA

AGRADECIMENTOS

A concretização desta dissertação representa o encerramento de uma importante etapa de minha trajetória acadêmica e profissional, construída ao longo de um percurso marcado por desafios, aprendizados, superações e crescimento pessoal. Este trabalho não é resultado de um esforço individual, mas da contribuição de pessoas e instituições que, de diferentes formas, estiveram presentes durante essa caminhada.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por me conceder saúde, sabedoria, força e perseverança para enfrentar os desafios deste percurso. Nos momentos de incerteza e dificuldade, foi a fé que renovou minhas esperanças e me fortaleceu para seguir adiante.

À minha família, expresso minha mais profunda gratidão pelo amor, incentivo, compreensão e apoio incondicional. A paciência diante das ausências, o encorajamento constante e a confiança depositada em mim foram essenciais para que este sonho se tornasse realidade.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva, manifesto meu sincero agradecimento pela orientação cuidadosa, pelas valiosas contribuições teóricas e metodológicas e pelo compromisso, ética e disponibilidade demonstrados ao longo de todo o processo de construção desta pesquisa. Seu rigor acadêmico, suas reflexões e seu incentivo foram fundamentais para o amadurecimento deste trabalho e para minha formação como pesquisador.

Registro, também, minha sincera gratidão à Prof.^a Me. Jarlisse Nina Beserra da Silva, pelo apoio constante, pela generosidade em compartilhar conhecimentos, pelas contribuições reflexivas e pela disponibilidade em auxiliar durante os momentos de maior exigência acadêmica. Sua colaboração foi de grande importância para a realização desta dissertação.

Agradeço aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) pelos ensinamentos, debates e experiências compartilhadas ao longo do curso, que ampliaram minha compreensão acerca da educação inclusiva e contribuíram significativamente para minha formação acadêmica e profissional.

Aos colegas da turma do PROFEI, agradeço pela convivência, pelas trocas de experiências, pelas discussões acadêmicas e pelo apoio mútuo durante essa jornada.

Compartilhar desafios e conquistas tornou este percurso mais leve, enriquecedor e significativo.

À Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), expresso meu reconhecimento pelo compromisso institucional com a produção do conhecimento científico e pela oportunidade de realizar esta formação, contribuindo para meu crescimento acadêmico, profissional e humano.

À Secretaria Municipal de Educação de São João do Caru, agradeço pela receptividade, pela disponibilidade em fornecer documentos e informações indispensáveis ao desenvolvimento desta pesquisa e pela colaboração com a produção do conhecimento científico voltado ao fortalecimento da educação pública.

Aos membros da banca examinadora, manifesto minha gratidão pela disponibilidade em avaliar este trabalho e pelas valiosas contribuições oferecidas durante o processo de qualificação e defesa. À Prof.^a Dr.^a Deuzimar Serra, examinadora interna pela UEMA, e à Prof.^a Dr.^a Nilvanete Gomes de Lima, examinadora externa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), agradeço pelas leituras criteriosas, pelas sugestões pertinentes e pelas reflexões que contribuíram significativamente para o aprimoramento desta dissertação.

Aos meus estudantes, deixo um agradecimento especial. Foi no cotidiano da sala de aula, diante dos desafios, das aprendizagens e das experiências vivenciadas com cada um deles, que nasceu a inquietação que motivou esta pesquisa. Eles constituem a principal razão do meu compromisso permanente com uma educação pública, inclusiva e socialmente comprometida.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para esta conquista. Cada palavra de incentivo, cada gesto de apoio e cada oportunidade de aprendizado fizeram parte desta caminhada. Espero que esta pesquisa possa contribuir para o fortalecimento da educação inclusiva, inspirando reflexões e subsidiando a construção de políticas de formação docente comprometidas com uma escola pública mais democrática, equitativa e acolhedora para todos.

RESUMO

A efetivação da educação inclusiva depende de políticas de formação continuada capazes de responder às especificidades dos diferentes contextos educacionais. Em municípios marcados por vulnerabilidades estruturais e pela expressiva presença de escolas do campo multisseriadas, como São João do Caru (MA), persistem desafios que ampliam o distanciamento entre as diretrizes legais e as práticas formativas desenvolvidas no cotidiano escolar. Nesse contexto, esta dissertação teve como objetivo analisar a formação continuada de professores para a educação inclusiva nesse município, identificando limites, desafios e possibilidades para subsidiar a construção de uma política municipal de formação docente alinhada aos princípios da inclusão. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise de legislações, políticas públicas educacionais e documentos oficiais das esferas federal, estadual e municipal, com destaque para o Plano Municipal de Educação de São João do Caru. A análise do corpus documental foi realizada por meio da Análise de Conteúdo, possibilitando a construção de categorias analíticas relacionadas à formação docente, às concepções de inclusão e às especificidades territoriais. Os resultados evidenciaram a descontinuidade e a fragmentação das ações formativas, marcadas pela insuficiente articulação às demandas locais e pela descon sideração das especificidades das escolas urbanas seriadas e das escolas do campo multisseriadas. Esse contexto contribui para a permanência de barreiras pedagógicas, institucionais e atitudinais que dificultam a consolidação de práticas inclusivas. Constatou-se que a ausência de uma política municipal estruturada de formação continuada compromete o desenvolvimento profissional docente e limita a efetivação do direito à educação inclusiva. Como produto técnico-tecnológico, a pesquisa apresenta um plano de formação continuada destinado a subsidiar a Secretaria Municipal de Educação na organização de processos formativos permanentes, contextualizados e articulados às necessidades da rede de ensino. Ao evidenciar os limites das políticas formativas vigentes e propor diretrizes voltadas à realidade local, o estudo oferece subsídios para o fortalecimento da gestão educacional, da práxis docente e da formulação de políticas públicas educacionais comprometidas com a equidade e a efetivação da educação inclusiva em contextos rurais e socialmente vulneráveis.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação continuada de professores. Educação especial. Políticas públicas educacionais. Escolas do campo multisseriadas.

ABSTRACT

The effective implementation of inclusive education depends on continuing professional development policies capable of addressing the specificities of diverse educational contexts. In municipalities characterized by structural vulnerabilities and a significant presence of rural multigrade schools, such as São João do Caru, Maranhão, Brazil, challenges persist that widen the gap between legal frameworks and the professional development practices implemented in everyday school settings. In this context, this dissertation aimed to analyze teachers' continuing professional development for inclusive education in this municipality, identifying its limitations, challenges, and possibilities to support the development of a municipal teacher professional development policy aligned with the principles of inclusive education. This qualitative study adopted a bibliographic and documentary research approach, based on the analysis of legislation, educational public policies, and official documents at the federal, state, and municipal levels, with particular emphasis on the Municipal Education Plan of São João do Caru. The documentary corpus was analyzed through content analysis, enabling the development of analytical categories related to teacher professional development, conceptions of inclusion, and territorial specificities. The findings revealed discontinuity and fragmentation in professional development initiatives, characterized by insufficient alignment with local demands and by the insufficient consideration of the specificities of urban graded schools and rural multigrade schools. This context contributes to the persistence of pedagogical, institutional, and attitudinal barriers that hinder the consolidation of inclusive educational practices. The study found that the absence of a structured municipal policy for teachers' continuing professional development compromises teachers' professional growth and limits the realization of the right to inclusive education. As its technical-technological product, the research presents a continuing professional development plan designed to support the Municipal Department of Education in organizing ongoing, contextualized, and locally responsive professional development processes. By highlighting the limitations of existing professional development policies and proposing guidelines tailored to local needs, the study contributes to strengthening educational management, teaching practice, and the formulation of educational public policies committed to equity and the effective implementation of inclusive education in rural and socially vulnerable contexts.

Keywords: Inclusive education. Continuing professional development. Special education. Educational public policies. Rural multigrade schools.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CF – Constituição Federal

CNS – Conselho Nacional de Saúde

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PEE – Plano Estadual de Educação

PME – Plano Municipal de Educação

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

QI – Quociente de Inteligência

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação

SRM – Sala de Recurso Multifuncional

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. APONTAMENTOS SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL	13
3. OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A RUPTURA COM A IDEIA DE INTEGRAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	23
4. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A MUDANÇA DE PARADIGMA EDUCACIONAL	34
5. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DO MARANHÃO: ANÁLISE ABRANGENTE DO CONTEXTO, AVANÇOS E DESAFIOS PERSISTENTES	44
6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	56
6.1 Tipos de método científico e pesquisa	56
6.2 Fontes de dados da pesquisa.....	58
6.3 Local da Pesquisa.....	60
6.4 Etapas da Pesquisa	61
6.5 Análise dos dados da pesquisa.....	63
6.6 Considerações éticas	65
6.7 Relação da metodologia com o produto técnico	67
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	68
7.1 A Política de Formação Continuada de Professores para a Educação Inclusiva no Estado do Maranhão	69
7.2 Cenário da formação continuada de professores em São João do Caru e seus desafios estruturais.....	73
7.3 Fundamentos para uma Política Municipal de Formação Continuada de Professores em Educação Especial: O Contexto de São João do Caru....	77
7.4 Construindo caminhos para uma Política de Formação continuada de professores por uma educação Inclusiva em São João do Caru	80
8. O PRODUTO TÉCNICO E TECNOLÓGICO.....	84

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS.....	87

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um princípio estruturante das políticas educacionais brasileiras, orientada pela compreensão de que a escola deve assegurar o direito à aprendizagem, à participação e à permanência de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais ou culturais. Tal perspectiva encontra respaldo em um amplo arcabouço normativo, que inclui a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN — Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015).

Esses documentos reafirmam a educação como direito universal e atribuem aos sistemas de ensino a responsabilidade de promover práticas pedagógicas inclusivas, sustentadas por condições institucionais adequadas e por processos contínuos de formação docente.

Apesar dos avanços normativos e discursivos, a efetivação da educação inclusiva no cotidiano das escolas brasileiras ainda se apresenta como um desafio complexo e multifacetado. Diversos estudos indicam que persiste uma distância significativa entre as diretrizes legais e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas redes públicas de ensino, sendo a formação continuada de professores um dos principais pontos de tensão desse processo (Gatti *et al.*, 2019; Nóvoa, 2019). Em muitos contextos, as ações formativas voltadas à educação especial ainda assumem caráter pontual, fragmentado e desarticulado das experiências vividas nas escolas, limitando sua capacidade de promover mudanças duradouras nas práticas pedagógicas. Conforme defende Nóvoa (2019), os processos formativos tornam-se mais significativos quando estão ancorados na realidade da escola, favorecem a reflexão coletiva e fortalecem a construção da profissionalidade docente.

No plano científico, observa-se que a literatura educacional tem avançado de forma consistente na discussão sobre educação inclusiva e formação docente; entretanto, ainda são pouco exploradas as análises que articulam essas temáticas às especificidades territoriais de municípios de pequeno porte, especialmente aqueles marcados pela predominância de escolas do campo e de classes multisseriadas.

Nota-se, assim, uma lacuna nos estudos que investigam a intersecção entre educação especial, formação continuada de professores e realidade das escolas multisseriadas rurais, sobretudo no contexto do Nordeste brasileiro. Esse vazio teórico reforça a necessidade de pesquisas que considerem as condições concretas de trabalho docente e os desafios específicos enfrentados nesses territórios.

No estado do Maranhão, esse quadro adquire contornos ainda mais complexos em razão das desigualdades regionais, das fragilidades estruturais da educação pública e da expressiva presença de municípios com extensa zona rural. Nessa realidade, a formação continuada de professores para a educação inclusiva enfrenta obstáculos relacionados à infraestrutura escolar, às condições de deslocamento, à limitação de acesso às tecnologias digitais e à sobrecarga de trabalho docente, elementos que incidem diretamente sobre a organização das políticas educacionais e sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

É nesse âmbito que se insere o município de São João do Caru, localizado no oeste maranhense, caracterizado por significativa extensão territorial, predominância de escolas do campo e presença expressiva de classes multisseriadas, coexistindo com escolas urbanas seriadas situadas na sede municipal. Tal configuração territorial e pedagógica impõe desafios específicos à implementação da educação inclusiva e à formação continuada de professores, exigindo políticas públicas sensíveis às diferentes realidades escolares. Embora o Plano Municipal de Educação (PME) reconheça a formação docente como eixo estratégico para a melhoria da qualidade da educação e para o fortalecimento da educação especial, observa-se, na prática, um distanciamento entre as previsões normativas e as condições concretas de sua efetivação, sobretudo nas escolas rurais.

Diante dessa realidade, emergem como problema de pesquisa as seguintes questões: em que medida a formação continuada de professores para a educação especial na perspectiva inclusiva, no município de São João do Caru – MA, tem respondido às especificidades territoriais e às demandas do cotidiano escolar, e quais fundamentos podem orientar a construção de uma política municipal de formação docente comprometida com a educação inclusiva? Essa problemática evidencia a necessidade de uma análise crítica das políticas formativas existentes, bem como da proposição de caminhos que superem lógicas urbano-cêntricas e descon siderações das realidades do campo.

Dessa forma, esta dissertação tem como objetivo geral analisar a articulação entre as políticas de formação continuada de professores voltadas à educação inclusiva nos níveis macro (Estado do Maranhão) e micro (município de São João do Caru), identificando limites, contradições e possibilidades para a construção de uma política municipal contextualizada e comprometida com os princípios da educação inclusiva. Como objetivos específicos, busca-se: (i) discutir os fundamentos teóricos e normativos da formação continuada de professores para a educação inclusiva no Brasil e no estado do Maranhão; (ii) analisar o cenário da formação docente em São João do Caru, considerando suas especificidades territoriais, estruturais e pedagógicas; (iii) identificar limites, contradições e possibilidades para a construção de uma política municipal de formação continuada de professores para a educação inclusiva; (iv) elaborar um recurso educacional, em formato de proposta pedagógica para a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva, destinado a subsidiar a construção e o fortalecimento de uma política municipal de formação docente contextualizada às realidades urbana e rural de São João do Caru – MA.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise de legislações, políticas públicas educacionais e documentos oficiais, com destaque para o Plano Municipal de Educação de São João do Caru, além do diálogo com referenciais teóricos da educação inclusiva e da formação docente. A análise dos dados foi orientada por procedimentos de análise de conteúdo, possibilitando a construção de categorias analíticas relacionadas às concepções de inclusão, às práticas formativas e aos limites de implementação das políticas educacionais em contextos locais.

Antes de explicitar as contribuições científicas, sociais e institucionais deste estudo, considero necessário situar o leitor sobre o lugar de onde falo. Sou professor da rede pública municipal de São João do Caru e, ao longo dos meus dez anos de atuação docente, vivenciei de perto os dilemas que ora investigo: a chegada de estudantes público-alvo da educação especial às salas de aula regulares, a ausência de uma política municipal estruturada de formação continuada, a sensação de despreparo diante das diferenças e a busca solitária por estratégias pedagógicas que pudessem acolher a todos. Foi essa experiência cotidiana — marcada por afetos, frustrações e esperanças — que me levou a problematizar a formação docente como

eixo central para a efetivação da educação inclusiva. Mais do que um objeto acadêmico, esta pesquisa é um desdobramento natural de minha prática e um compromisso ético com a escola pública que sonhamos construir.

É importante ressaltar que relevância dessa pesquisa se manifesta em diferentes dimensões. No plano científico, contribui para o aprofundamento do debate sobre formação continuada de professores em contextos rurais e socialmente vulneráveis, ampliando a compreensão sobre a educação inclusiva em escolas multisseriadas. No plano social e político, o estudo dialoga diretamente com o direito à educação inclusiva, ao evidenciar as condições de trabalho docente e os desafios enfrentados por professores que atuam com estudantes atendidos pela educação especial. No plano institucional, a investigação oferece subsídios para a gestão educacional municipal, ao apontar elementos que podem orientar a formulação de políticas públicas mais equitativas, contextualizadas e territorialmente sensíveis.

A dissertação organiza-se de forma articulada em seções. Após esta introdução, apresenta-se o referencial teórico, no qual são discutidos os fundamentos históricos, políticos e pedagógicos da educação inclusiva e da formação continuada de professores. Em seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados. Posteriormente, desenvolve-se a análise do contexto da formação continuada no Maranhão e em São João do Caru, culminando na discussão dos fundamentos e caminhos para a construção de uma política municipal de formação docente para a educação inclusiva. Por fim, são apresentadas as considerações finais, que sintetizam os principais achados do estudo e apontam contribuições e possibilidades para pesquisas futuras.

2. APONTAMENTOS SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

A trajetória da inclusão educacional no Brasil constitui um processo complexo, multifacetado e não linear, marcado por avanços legais, retrocessos práticos persistentes e contínuas lutas por igualdade substantiva de oportunidades. Este capítulo disserta sobre a evolução histórica da educação inclusiva, analisando criticamente a transição desde o modelo segregacionista e médico-hegemônico até a construção de políticas públicas contemporâneas.

A análise percorre os diferentes períodos históricos, identificando as transformações paradigmáticas que reconfiguraram o conceito de educação especial no país. Mantém uma narrativa contínua, coesa e aprofundada, que evidencia a distância entre a legislação avançada e a realidade complexa das salas de aula brasileiras.

O tratamento dispensado às pessoas com deficiência no Brasil refletiu, durante séculos, visões sociais, médicas e eugênicas que legitimavam a exclusão, a segregação e a invisibilidade social. Desde o período colonial até meados do século XX, predominou um modelo assistencialista e filantrópico, onde indivíduos com deficiências eram frequentemente ocultados do convívio social, mantidos no âmbito doméstico ou encaminhados para instituições especializadas que operavam à margem do sistema regular de ensino.

Essas instituições, muitas vezes mantidas por organizações religiosas ou beneficentes, priorizavam o cuidado custodial e a proteção em detrimento do desenvolvimento educacional e da integração social. Conforme observa Jannuzzi (2012), a educação da pessoa com deficiência no Brasil nasceu sob a égide da medicina e da filantropia, distante das preocupações pedagógicas que caracterizariam posteriormente a educação especial.

Este modelo inicial estava profundamente enraizado em concepções médicas e caritativas que entendiam a deficiência como uma condição patológica individual a ser tratada, remediada ou, na pior das hipóteses, contida. Essa visão foi reforçada por correntes eugênicas influentes no início do século XX, que, como aponta Schwarcz (1993), permeavam o pensamento brasileiro e viam a deficiência como um desvio da norma a ser controlado, justificando políticas de isolamento.

No final do século XIX e início do século XX, influenciados por movimentos europeus de institucionalização, começaram a surgir no Brasil as primeiras iniciativas organizadas de atendimento, ainda que sob a lógica da segregação. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854 (atual Instituto Benjamin Constant), e o Instituto dos Surdos-Mudos, criado em 1857 (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), representaram os primeiros marcos institucionais de caráter nacional.

No entanto, como destaca Mazzotta (2005), essas instituições, embora pioneiras, consolidaram um modelo de atendimento segregado que perduraria por

mais de um século, caracterizado pelo isolamento físico e pedagógico em relação ao sistema educacional geral. Estabeleceram-se assim as bases de um sistema paralelo de educação, que operava à margem do ensino regular, perpetuando a lógica da exclusão e da separação.

Este período foi marcado por uma visão essencialmente médica e clínica da deficiência, onde o foco estava no diagnóstico, na classificação categórica e no tratamento reabilitatório, frequentemente em ambientes residenciais isolados. Esses ambientes apartavam as pessoas com deficiência de suas famílias e comunidades, criando um ambiente de dependência e afastamento social. Nesse contexto, como analisa Carvalho (2019), a educação, quando existia, estava subordinada aos objetivos terapêuticos, com currículos adaptados para treino de habilidades básicas, negligenciando o desenvolvimento cognitivo superior e a preparação para a vida autônoma.

O paradigma médico-hegemônico predominante na primeira metade do século XX via a deficiência como um desvio da normalidade que exigia intervenção especializada, tratamento e correção. Essa perspectiva patologizante, herdeira do positivismo, justificava cientificamente a criação de espaços separados e protegidos, onde especialistas poderiam dedicar-se ao tratamento dessas anomalias.

A educação especial configurava-se, portanto, como um sistema paralelo ao ensino regular, com objetivos, métodos, currículos e espaços físicos distintos, perpetuando assim a lógica da exclusão (Bueno, 2004). Essa segregação foi historicamente racionalizada por meio de discursos científicos que enfatizavam as limitações e déficits, invisibilizando as potencialidades, capacidades e agência das pessoas com deficiência.

A avaliação psicométrica, centrada na quantificação do quociente de inteligência (QI), e a classificação categórica predominavam, criando hierarquias de valor entre diferentes tipos de deficiência. Skliar (2003b) critica veementemente essa abordagem, argumentando que a educação especial tradicional construiu uma narrativa baseada na "deficiência" como identidade totalizante, negando a subjetividade e a diversidade dentro desse grupo. A segregação, portanto, não era apenas física, mas também simbólica e identitária.

As décadas de 1970 e 1980 testemunharam as primeiras fissuras significativas nesse modelo segregacionista hegemônico. Influenciados por debates internacionais

sobre direitos civis, movimentos de desinstitucionalização e pela emergência do conceito de normalização proveniente dos países nórdicos, grupos de defesa de direitos e organizações de pessoas com deficiência começaram a se articular e a pressionar por mudanças nas políticas públicas.

A Lei nº 5.692/1971, promulgada durante o regime militar, representou um avanço limitado e ambíguo no tratamento educacional destinado às pessoas com deficiência, ao prever, em seu Art. 9º, que tais estudantes deveriam receber atendimento diferenciado. O dispositivo estabelecia que: “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais [...] deverão receber tratamento especial [...]” (Brasil, 1971). No entanto, na prática, como critica Sassaki (2010), a lei não promoveu a inclusão na rede regular, mas sim a permanência e até o fortalecimento de um sistema paralelo de educação especial, perpetuando a segregação sob nova roupagem, agora com um verniz de legitimidade legal.

O termo “tratamento especial” era vago e aberto a interpretações que privilegiavam as classes e escolas especiais. Este período foi caracterizado por uma tensão crescente entre as velhas estruturas segregacionistas e as novas aspirações inclusivas, com conquistas lentas, parciais e muitas vezes localizadas. Essas conquistas prepararam o terreno ideológico e político para transformações mais profundas nas décadas seguintes. Glat e Blanco (2007) ressaltam que foi nesse período que se iniciou, ainda que timidamente, um movimento de integração, onde o aluno com deficiência era colocado na escola regular, desde que se adaptasse às suas estruturas rígidas – um precursor distante do conceito de inclusão que viria a se desenvolver.

A redemocratização do Brasil nos anos 1980 acelerou significativamente e reorientou as transformações no campo da educação inclusiva. O movimento constitucionalista incorporou demandas históricas dos movimentos sociais, resultando na CF de 1988, conhecida como Constituição Cidadã. Seu Artigo 208, inciso III, estabeleceu que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, art. 208, inc. III).

Essa redação representou uma ruptura significativa em relação ao modelo anteriormente vigente, ao reconhecer a inclusão escolar como princípio orientador das políticas educacionais brasileiras. Conforme analisa Mendes (2006), a Constituição

Federal de 1988 estabeleceu as bases legais para a ampliação do direito à escolarização das pessoas com deficiência no ensino comum, impulsionando um processo de transformação das políticas de educação especial que seria posteriormente consolidado por outros marcos normativos nacionais.

A Carta Magna estabeleceu as bases para uma reconceitualização fundamental do lugar das pessoas com deficiência na sociedade brasileira, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, portadoras de dignidade inalienável e com potencial de contribuir para a sociedade. Este foi um momento de virada, onde a questão saiu do campo da caridade e ingressou no campo dos direitos, um processo analisado por Diniz (2007) como a transição do modelo médico para o modelo social da deficiência.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) detalhou e operacionalizou os preceitos constitucionais. A LDBEN dedicou um capítulo específico à Educação Especial (Capítulo V), estabelecendo no artigo 58 que "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial" (Brasil, 1996, art. 58).

Este mesmo artigo definiu educação especial como "modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais". No entanto, o § 2º do mesmo artigo também permitia que o atendimento educacional fosse feito em "classes, escolas ou serviços especializados" quando a integração em classes comuns não fosse possível (Brasil, 1996, art. 58). Esta ambiguidade gerou intensos debates doutrinários e práticos.

Como observa Mendes (2006), a LDBEN (Brasil, 1996) representou um avanço incontestável ao prever a oferta de educação especial na rede regular, mas manteve a possibilidade de espaços segregados, o que criou tensões e contradições na implementação das políticas inclusivas. Esta ambivalência refletia as controvérsias e disputas que caracterizavam o campo da educação especial na época. Para Michels (2006), a LDBEN (Brasil, 1996) criou um sistema dual que, paradoxalmente, ao mesmo tempo que incentivava a inclusão, não desmontou a estrutura segregada preexistente, mantendo uma porta aberta para o modelo substitutivo.

Paralelamente ao desenvolvimento legislativo nacional, o Brasil foi profundamente influenciado por documentos e declarações internacionais que redefiniram conceitual e filosoficamente o conceito de educação inclusiva. A

Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), proveniente da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) na Espanha, representou um marco global.

O documento defendia de forma inequívoca que escolas regulares com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras e construir uma sociedade inclusiva. Afirmava que "cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias" e que "os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades" (Unesco, 1994, p. 1).

A Declaração impactou profundamente as políticas brasileiras subsequentes, incentivando a adoção de um modelo mais voltado para a consolidação de uma educação inclusiva. Como afirma Carvalho (2019), a Declaração de Salamanca forneceu o embasamento filosófico e pedagógico para a reestruturação da educação especial brasileira, orientando-a definitivamente para a perspectiva inclusiva e superando a noção de integração. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), ratificada pelo Brasil em 2008 com status de emenda constitucional, reforçou ainda mais esse paradigma.

O final dos anos 1990 e início dos anos 2000 testemunharam a consolidação de um arcabouço legal robusto e multidimensional em favor da inclusão, transcendendo o campo estrito da educação. A Lei nº 10.098/2000, conhecida como Lei de Acessibilidade, estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2000). O Decreto nº 3.298/1999, por sua vez, ao regulamentar a Lei nº 7.853/1989, dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, consolidando normas de proteção e orientando a implementação de ações voltadas à inclusão social desse público (Brasil, 1999; Brasil, 1989).

O ponto culminante deste processo foi a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que representou o ápice da legislação inclusiva, consolidando e ampliando direitos fundamentais. Como ressalta o texto do próprio Estatuto (Brasil, 2015), a lei reforçou o compromisso com a educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, vedando expressamente a cobrança de valores

adicionais de qualquer natureza. Este conjunto legislativo progressista estabeleceu um quadro jurídico abrangente e intersetorial para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência.

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC) promulgou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008). Este documento representou um esforço abrangente e audacioso para consolidar a educação inclusiva como paradigma orientador único das ações governamentais, representando uma clara opção pelo fim do dualismo sistema regular/sistema especial.

A política enfatizou o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino, garantindo atendimento educacional especializado (AEE) complementar ou suplementar. A PNEEPEI também destacou de forma inédita a necessidade de formação inicial e continuada de professores, acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental e atitudinal, e a transversalidade da educação especial em todos os níveis (Brasil, 2008).

Conforme observa o documento oficial, a política busca transformar o sistema educacional brasileiro em um sistema inclusivo, capaz de responder às diferenças sem discriminar nem segregar, reconhecendo e valorizando a diversidade (Brasil, 2008). Para Mantoan (2015), a PNEEPEI representou a materialização do conceito de inclusão como uma reforma profunda da escola para todos.

Apesar dos significativos, progressivos e robustos avanços legais e normativos, a implementação prática da educação inclusiva no Brasil enfrenta obstáculos persistentes, complexos e profundamente enraizados. Problemas multidimensionais como infraestrutura física inadequada, falta crônica de recursos materiais e humanos, formação inicial e continuada insuficientes e inadequadas dos professores, currículos rígidos, avaliações padronizadas e resistências culturais e atitudinais continuam a desafiar a concretização do direito à educação inclusiva de qualidade.

Diversos estudos apontam que a efetivação da educação inclusiva ainda enfrenta obstáculos relacionados à formação docente, à insuficiência de recursos de acessibilidade e à persistência de barreiras atitudinais nas escolas (Brasil, 2008; Glat, 2007; Baptista, 2022). Esses desafios são agravados e exacerbados pelas profundas

desigualdades regionais e socioeconômicas que caracterizam o Brasil, com grandes disparidades na capacidade dos diferentes sistemas educacionais (municipal, estadual e federal) para implementar políticas inclusivas de forma equitativa.

A formação de professores representa um dos desafios mais críticos para a consolidação da educação inclusiva. Conforme argumenta Pletsch (2014), a preparação dos docentes ainda apresenta limitações importantes para responder à diversidade presente nas salas de aula, evidenciando a necessidade de reorganizar os processos formativos de modo que articulem conhecimentos teóricos, práticas pedagógicas inclusivas e reflexão crítica sobre o cotidiano escolar. Estudos nacionais também indicam que muitos professores se sentem despreparados para atuar em contextos inclusivos, o que pode dificultar a implementação de práticas pedagógicas capazes de assegurar a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Esta inadequação formativa reflete-se em um sentimento de despreparo que pode levar ao esgotamento profissional e à resistência à política inclusiva. A formação, quando existe, frequentemente foca nas síndromes e nas limitações, reforçando o modelo médico, em vez de se centrar em estratégias pedagógicas universais, desenho universal para a aprendizagem (DUA) e trabalho colaborativo. Como aponta Kassar (2011), é necessário superar a lógica da capacitação pontual e investir em uma formação que problematize as concepções de normalidade, diferença e aprendizagem.

A questão do financiamento também permanece crucial e não resolvida. A implementação efetiva da educação inclusiva requer investimentos massivos e contínuos em acessibilidade arquitetônica, recursos pedagógicos especializados, tecnologias assistivas, profissionais de apoio e formação continuada de qualidade.

Como apontam estudos sobre políticas educacionais, a efetivação da educação inclusiva no Brasil ainda enfrenta limites estruturais relacionados ao financiamento e à implementação das políticas públicas, o que compromete a garantia plena desse direito (Ferreira; Moreira; Volsi, 2023). Nessa perspectiva, observa-se que a formulação normativa nem sempre se traduz em condições materiais e institucionais adequadas para sua concretização no cotidiano escolar. Essa lacuna entre o planejamento político ambicioso e a alocação de recursos adequados e consistentes tem limitado significativamente o impacto e a sustentabilidade das reformas inclusivas, particularmente em contextos de maior vulnerabilidade socioeconômica.

Recentemente, discussões sobre a revisão da PNEEPEI (Brasil, 2008) têm gerado intensas controvérsias e polarizações no campo educacional. Propostas de alteração que sugerem um suposto retorno ou a flexibilização para modelos que privilegiam escolas e classes especiais têm sido criticadas veementemente por especialistas, movimentos sociais de pessoas com deficiência e entidades de direitos humanos.

Conforme Baptista (2019), a consolidação da educação inclusiva depende da continuidade e do fortalecimento das políticas públicas que asseguram o direito à escolarização dos estudantes no ensino comum. Embora tenham ocorrido avanços significativos relacionados à ampliação das matrículas e à construção de dispositivos normativos, permanecem desafios vinculados às condições concretas de implementação dessas políticas, especialmente no que se refere à formação dos professores, à organização dos serviços de apoio e à transformação das práticas pedagógicas. Esses debates evidenciam tensões mais profundas acerca dos caminhos da educação inclusiva no Brasil. Como analisa Mendes (2006), tais tensionamentos revelam que a inclusão escolar ainda constitui um processo em construção, marcado por disputas conceituais, resistência às mudanças e dificuldades de reorganização das escolas para atender à diversidade dos estudantes.

Além dos desafios estruturais e políticos, persistem questões conceituais e pedagógicas complexas e não resolvidas. A tensão entre modelos médicos e sociais de compreensão da deficiência continua a influenciar implicitamente e explicitamente as práticas educacionais, criando ambiguidades. Como observa Diniz (2007, p. 112), "o modelo social da deficiência, que compreende a deficiência como resultado da interação entre limitações individuais e barreiras ambientais, ainda convive com resquícios do modelo médico, que patologiza e individualiza as dificuldades".

Esta coexistência de paradigmas ainda produz contradições nas práticas educativas, pois diferentes concepções sobre deficiência e aprendizagem orientam as formas como os estudantes são compreendidos e atendidos. Como destaca Mantoan (2015), a educação inclusiva pressupõe romper com a lógica que atribui ao estudante a responsabilidade exclusiva por suas dificuldades, deslocando o olhar para a organização escolar, as práticas pedagógicas e as barreiras que impedem a participação e a aprendizagem de todos.

A inclusão educacional requer, portanto, muito mais do que a mera inserção física de estudantes com deficiência nas classes regulares; implica uma transformação profunda e radical da cultura, das práticas pedagógicas, dos currículos, das avaliações e das relações sociais dentro da escola.

Como argumenta Rodrigues (2006), a consolidação da educação inclusiva exige mudanças profundas na organização da escola, de modo que ela seja capaz de responder à diversidade dos estudantes por meio da revisão de suas culturas, políticas e práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, a inclusão pressupõe a reorganização do ensino, superando modelos homogêneos e promovendo condições que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos os alunos.

Entre as estratégias que contribuem para esse processo destacam-se a flexibilização curricular, a diversificação das metodologias de ensino, a utilização de recursos de acessibilidade e a adoção dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que orientam a construção de práticas pedagógicas capazes de atender à variabilidade dos estudantes desde o planejamento das atividades educacionais (Brasil, 2008).

Em síntese, o processo histórico da inclusão educacional no Brasil evoluiu de um modelo segregacionista, assistencialista e médico-hegemônico para um quadro legal abrangente, progressista e alinhado com os mais avançados parâmetros internacionais de direitos humanos. Este processo foi influenciado por pressões sociais organizadas e por documentos internacionais paradigmáticos.

No entanto, a notória distância entre a legislação avançada e a realidade cotidiana complexa e desafiadora nas escolas revela a necessidade de contínuo investimento financeiro, monitoramento sistemático, avaliação crítica e engajamento ético de todos os atores. A construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo permanece um projeto inacabado e dinâmico, demandando esforços persistentes, críticas construtivas e ações colaborativas.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva deve ser compreendida como um processo permanente de construção e transformação das práticas escolares, exigindo compromisso ético e revisão das estruturas que produzem exclusão, e não como uma meta pontual a ser alcançada (Mantoan, 2015). Este percurso contínuo requer reflexão crítica constante e um compromisso inegociável com a equidade educacional

para todos os estudantes, compreendendo que a educação inclusiva é a base para uma sociedade mais justa e democrática.

3. OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A RUPTURA COM A IDEIA DE INTEGRAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A implementação efetiva da educação inclusiva no Brasil tem se deparado com uma série de desafios profundos, estruturais e multifacetados, os quais demandam uma compreensão crítica e uma clara distinção entre os conceitos de integração e inclusão. Estes termos, frequentemente utilizados de maneira indistinta na retórica educacional, representam, na realidade, paradigmas educacionais radicalmente opostos em sua fundamentação filosófica e implicações práticas.

O modelo da integração, que predominou no cenário educacional brasileiro principalmente nas décadas de 1980 e início de 1990, parte do pressuposto de que o estudante com deficiência deve adaptar-se e adequar-se ao sistema educacional preexistente, conformando-se às suas estruturas rígidas, metodologias homogeneizantes e expectativas preestabelecidas de normalidade. Nesta perspectiva, como bem explica Carvalho (2019), a responsabilidade pelo sucesso do processo recai quase que exclusivamente sobre o aluno, cabendo a ele superar suas próprias dificuldades para conseguir acompanhar o ritmo padrão da turma e o currículo predefinido.

Este modelo, portanto, mantém intacta e inquestionada a estrutura escolar tradicional, transferindo para o estudante a ônus pela sua própria inclusão, o que frequentemente resulta em processos velados de exclusão dentro do próprio ambiente escolar, onde a diferença é tolerada apenas na medida em que não desafia a ordem estabelecida. A integração opera sob uma lógica assimilacionista, onde a diferença é percebida primariamente como um problema individual a ser corrigido ou compensado, em vez de ser compreendida como uma característica inerente à condição humana a ser valorizada, acomodada e celebrada.

Nesta visão, como astutamente observa Skliar (2003a), o diferente é admitido no espaço comum desde que se assemelhe ao normativo, desde que não perturbe excessivamente a rotina e a ordem estabelecida da escola, condicionando sua permanência a uma negação de sua própria identidade.

Em contraste diametral, a inclusão representa uma mudança paradigmática radical e profunda, na qual é a instituição escolar que deve passar por um processo de transformação estrutural e cultural para responder competentemente à diversidade inerente de todos os seus estudantes. Na perspectiva genuinamente inclusiva, como vigorosamente defende Sassaki (2010), a escola precisa reorganizar-se de forma integral – abrangendo suas estruturas físicas, seu currículo, suas práticas pedagógicas e suas relações sociais – para acolher todos os alunos, sem exceção ou reservas, reconhecendo e valorizando positivamente as diferenças como elementos enriquecedores do processo educativo.

Esta abordagem exige uma reestruturação profunda de todo o sistema educacional, desde a formação inicial e continuada de professores até a organização do espaço físico e do tempo escolar, passando necessariamente pelas metodologias de ensino, pelos recursos didáticos e pelos processos avaliativos. A inclusão, portanto, transcende em muito a simples colocação do aluno com deficiência na classe comum, implicando, na verdade, a construção coletiva de uma escola verdadeiramente para todos, que respeite e valorize a diversidade humana em todas as suas expressões.

Neste sentido, Booth e Ainscow (2011) argumentam que a educação inclusiva não se trata de como inserir estudantes em sistemas existentes, mas sim de como transformar estes sistemas para que se tornem efetivamente acolhedores e responsivos à diversidade de todos os aprendizes. Esta transformação, como bem elucidam os autores, envolve mudanças interdependentes nas culturas, nas políticas e nas práticas escolares, criando ambientes educativos onde todas as diferenças são respeitadas e todas as vozes são ouvidas e valorizadas.

A transição do paradigma da integração para o paradigma da inclusão tem sido um processo complexo, não linear e cheio de contradições no contexto brasileiro, marcado por avanços legislativos significativos e, simultaneamente, por fortes resistências e retrocessos práticos no cotidiano das escolas. Como agudamente observa Mendes (2006), a implementação da educação inclusiva no Brasil tem sido caracterizada por uma tensão permanente e não resolvida entre o discurso inovador e progressista das políticas públicas e a persistência arraigada de práticas pedagógicas segregacionistas e excludentes no dia a dia escolar.

Esta tensão paradigmática reflete as dificuldades inerentes a qualquer processo profundo de mudança cultural, que exige não apenas transformações legais

e estruturais, mas também, e principalmente, mudanças nas mentalidades, nas subjetividades e nas culturas institucionais historicamente consolidadas. Essa análise também é corroborada por Mantoan (2015), ao afirmar que a inclusão escolar não se restringe ao acesso dos estudantes com deficiência à escola regular, mas exige transformações nas práticas pedagógicas, na organização escolar e na cultura institucional, superando modelos que apenas transferem ao estudante a responsabilidade por sua adaptação ao sistema educacional.

Um dos principais e mais resistentes desafios atuais para a efetivação da educação inclusiva reside nas chamadas barreiras atitudinais, que se manifestam através de preconceitos velados ou explícitos, estereótipos limitantes e resistências por parte de diversos atores educacionais, incluindo gestores, professores, funcionários, pais e até mesmo outros alunos. Estas barreiras, como apropriadamente observa Glat e Blanco (2007), são talvez as mais difíceis de ser superadas, pois estão profundamente enraizadas em concepções e valores historicamente construídos e naturalizados sobre a deficiência e a diferença, muitas vezes sustentadas por uma visão médica e patologizante.

Muitos educadores, mesmo comprometidos com a inclusão, ainda apresentam baixas expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Da mesma forma, familiares, colegas e outros membros da comunidade escolar podem reproduzir atitudes de rejeição, superproteção ou descrença, dificultando a participação, o desenvolvimento da autonomia e a construção da identidade desses estudantes. Conforme destaca Mantoan (2015), uma das maiores barreiras à educação inclusiva reside nas concepções e atitudes que ainda associam a deficiência à incapacidade, limitando as oportunidades de aprendizagem e de participação no ambiente escolar.

Estas atitudes manifestam-se de diversas formas: desde a crença profundamente enraizada de que estudantes com deficiência não podem aprender os mesmos conteúdos acadêmicos que seus pares, até a expectativa reduzida e prejudicial sobre seu potencial de desenvolvimento, passando pelo medo, pela insegurança e pela ansiedade em relação ao trabalho pedagógico com a diferença.

As barreiras pedagógicas representam outro desafio crucial e onipresente, manifestando-se principalmente através de metodologias de ensino pouco flexíveis, não diferenciadas e não adaptadas à diversidade dos estudantes. Como argumenta

Rodrigues (2006), muitos professores, por falta de formação adequada ou por adesão a um modelo tradicional de ensino, continuam utilizando metodologias homogeneizantes e expositivas, que não consideram os diferentes ritmos, estilos, interesses e necessidades de aprendizagem presentes em uma sala de aula heterogênea.

A persistência de um currículo excessivamente rígido, centralizado na transmissão unidirecional de conteúdos padronizados e na avaliação classificatória e seletiva, dificulta enormemente a necessária adequação às necessidades educacionais específicas de cada aluno. A falta de domínio de estratégias pedagógicas diferenciadas, de tecnologias assistivas e de recursos de acessibilidade comunicacional limita significativamente a capacidade dos educadores para promover uma aprendizagem efetiva e significativa para todos.

Neste sentido, Mantoan (2015) adverte que o currículo tradicional, organizado por disciplinas estanques e séries seriadas, constitui uma barreira intransponível para muitos estudantes, pois não permite as flexibilizações, adaptações e personalizações necessárias para acolher a diversidade em sua plenitude. Esta rigidez curricular é dramaticamente agravada pela pressão por resultados em avaliações externas padronizadas, que frequentemente levam as escolas a priorizarem o ensino de conteúdos mensuráveis em detrimento do desenvolvimento integral, criativo e crítico dos estudantes.

As barreiras arquitetônicas e de acessibilidade física continuam a impedir concretamente a plena participação e mobilidade de muitos estudantes com deficiência no ambiente escolar brasileiro. Apesar dos significativos avanços legais, como a Lei nº 10.098/2000 (Lei de Acessibilidade) que estabelece normas gerais e critérios básicos, muitas escolas brasileiras, especialmente as públicas, permanecem com uma infraestrutura física inadequada e excludente (Brasil, 2000).

Muitas carecem de rampas, elevadores, banheiros adaptados, portas alargadas, sinalização tátil para pessoas cegas ou com baixa visão, ou recursos de alerta luminoso e sonoro para pessoas surdas. Como alerta Sassaki (2010), a falta de acessibilidade arquitetônica não apenas impede o acesso físico às dependências escolares, mas também simbolicamente nega o direito de pertencimento e de cidadania plena à comunidade escolar, enviando uma mensagem cruel de que alguns corpos são bem-vindos e outros não.

Esta situação é particularmente grave nas regiões mais vulneráveis do país, onde muitas escolas ainda enfrentam limitações relacionadas à infraestrutura física, aos recursos pedagógicos e às condições de acessibilidade necessárias para garantir a participação plena dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Conforme evidenciam os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), embora tenha ocorrido ampliação do acesso desses estudantes às classes comuns do ensino regular, permanecem desafios relacionados à adequação dos espaços escolares, à disponibilidade de recursos de acessibilidade e à oferta de condições efetivas de participação e aprendizagem. Essa realidade evidencia a distância ainda existente entre o direito assegurado legalmente e as condições concretas de sua efetivação nas escolas brasileiras (Brasil, 2008; Brasil, 2015).

A insuficiência crônica de recursos materiais e humanos especializados constitui outro obstáculo formidável e persistente para a implementação da educação inclusiva em escala nacional. Muitas escolas não contam com salas de recursos multifuncionais adequadamente equipadas, tecnologias assistivas de alto e baixo custo, materiais pedagógicos adaptados, ou profissionais de apoio em número suficiente e com formação adequada.

Como observa Kassar (2011), a precariedade dos recursos disponíveis tem levado muitos professores a se sentirem desamparados, despreparados e sobrecarregados, comprometendo gravemente a qualidade do atendimento educacional e gerando altos índices de estresse e esgotamento profissional. A falta de professores especializados, intérpretes de Libras qualificados, guia-intérpretes para surdocegos, instrutores surdos, brailistas e profissionais de apoio adequadamente formados e valorizados limita severamente as possibilidades de uma inclusão efetiva e de qualidade.

Baptista (2019) destaca que a ampliação das matrículas de estudantes com deficiência no ensino comum representou um avanço importante das políticas públicas brasileiras de educação inclusiva. Entretanto, o autor ressalta que a efetivação desse direito ainda enfrenta desafios relacionados às condições concretas de escolarização, à organização dos serviços de apoio pedagógico especializado e aos processos de formação dos profissionais da educação, evidenciando que a inclusão exige mais do

que dispositivos legais: requer investimentos permanentes na qualidade das práticas educativas.

A superação destes desafios multidimensionais exige uma ruptura profunda, consciente e intencional com o paradigma ultrapassado da integração e a adoção consistente e corajosa de práticas inclusivas, baseadas no modelo social da deficiência. Como defende Mittler (2003), a inclusão não é sobre como fazer com que os alunos se ajustem aos arranjos existentes, mas sobre como transformar estes arranjos para que possam responder positivamente à diversidade de todos os alunos.

Esta transformação implica valorizar a singularidade de cada estudante, reconhecendo que as diferenças constituem oportunidades preciosas de enriquecimento mútuo, de inovação pedagógica e de desenvolvimento social, e não problemas a serem resolvidos ou eliminados. A educação inclusiva, nesta perspectiva, beneficia inequivocamente todos os estudantes, pois promove o desenvolvimento de atitudes de respeito, cooperação, empatia e solidariedade, preparando cidadãos para um mundo diverso e complexo.

Como argumenta Stainback W. e Stainback S. (1999), numa sala de aula inclusiva, todos os estudantes aprendem a valorizar a diversidade, a trabalhar colaborativamente e a desenvolver competências socioemocionais essenciais para a vida em sociedade. Estes aprendizados são fundamentais para a formação de cidadãos capazes de viver, conviver e trabalhar produtivamente numa sociedade diversa, multicultural e democrática.

Fundamental para esta ruptura paradigmática é a superação definitiva do modelo médico/assistencial da deficiência e a adoção plena do modelo social, que redefine completamente a compreensão do fenômeno. Enquanto o modelo médico concebe a deficiência como um problema individual, um desvio patológico da normalidade que requer tratamento, reabilitação e cura, o modelo social compreende a deficiência como resultado da complexa interação entre as limitações individuais e as barreiras ambientais, atitudinais e sociais presentes no meio.

Como explica Diniz (2007), o modelo social transfere o foco analítico da deficiência para as barreiras, deslocando a responsabilidade do indivíduo para a sociedade e suas instituições. Na educação, esta mudança paradigmática crucial implica compreender que as dificuldades enfrentadas por estudantes com deficiência não são atribuíveis primariamente às suas limitações orgânicas, mas principalmente

às inadequações e inflexibilidades do sistema educacional em responder competentemente à diversidade.

Como argumenta Mantoan (2015), a educação inclusiva rompe com a lógica de adaptação do estudante ao modelo escolar tradicional e exige a transformação da própria escola, de modo que ela reconheça e responda à diversidade dos sujeitos que a constituem. Essa mudança desloca o foco das supostas limitações individuais dos estudantes para a responsabilidade institucional de construir práticas pedagógicas acessíveis, participativas e capazes de promover a aprendizagem de todos.

A implementação prática desta ruptura paradigmática exige transformações profundas e sistêmicas em múltiplas dimensões do sistema educacional. Na formação docente, é urgentemente necessário superar a preparação técnica e especializada centrada nas categorias de deficiência e avançar para uma formação humanista e crítica que prepare todos os educadores, sem exceção, para trabalhar competentemente com a diversidade em todas as suas formas.

A formação docente para a educação inclusiva deve ir além da transmissão de conhecimentos técnicos, favorecendo o desenvolvimento de práticas reflexivas, colaborativas e comprometidas com o reconhecimento da diversidade como princípio constitutivo da educação. Nessa perspectiva, Nóvoa (2019) defende que o desenvolvimento profissional ocorre no interior da profissão, por meio da reflexão crítica sobre a prática, da colaboração entre os professores e da construção de comunidades profissionais de aprendizagem. Complementarmente, Mantoan (2015) destaca que a consolidação da educação inclusiva exige processos formativos capazes de transformar concepções, atitudes e práticas pedagógicas, promovendo uma escola comprometida com a aprendizagem e a participação de todos os estudantes.

Estudos sobre formação continuada evidenciam que programas formativos que articulam fundamentação teórica, experiências práticas e espaços permanentes de reflexão coletiva tendem a produzir resultados mais consistentes no desenvolvimento profissional docente. Conforme destaca Imbernón (2022), processos formativos contextualizados, colaborativos e vinculados aos desafios concretos da escola favorecem a construção de novos conhecimentos, a revisão das práticas pedagógicas e o fortalecimento da capacidade dos professores para responder à diversidade presente nas salas de aula. Nessa perspectiva, a formação deve contemplar não

apenas conhecimentos específicos sobre educação inclusiva, mas também oportunidades para que os docentes reflitam criticamente sobre suas concepções, valores e práticas, promovendo mudanças que contribuam para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos.

No nível curricular, a ruptura com o paradigma da integração exige a adoção urgente de princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que preconizam a criação de currículos flexíveis, diversos e acessíveis desde sua concepção original, eliminando ou reduzindo drasticamente a necessidade de adaptações curriculares de última hora e individualizadas.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) parte do reconhecimento de que a variabilidade entre os estudantes constitui uma característica inerente aos processos educativos e, portanto, deve ser considerada desde o planejamento das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, o DUA propõe a oferta de múltiplos meios de representação das informações, diferentes formas de ação e expressão da aprendizagem e variadas estratégias de engajamento, favorecendo a participação e o desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas características ou necessidades específicas (CAST, 2024).

A incorporação dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem exige que o currículo seja concebido como um instrumento flexível, capaz de acolher a diversidade dos estudantes desde o planejamento das experiências educativas. Nessa perspectiva, Carvalho (2019) ressalta que uma organização curricular inclusiva pressupõe superar modelos homogêneos e padronizados, favorecendo práticas pedagógicas abertas à participação, às diferentes formas de aprendizagem e às necessidades de cada estudante. Assim, o currículo deixa de ser entendido como um conjunto fixo de conteúdos para constituir-se como um processo dinâmico de construção, adaptação e reflexão permanente no cotidiano escolar.

A efetivação dessa perspectiva curricular depende, entretanto, da formação continuada dos professores. Não basta disponibilizar recursos ou flexibilizar documentos curriculares; é necessário que os docentes desenvolvam competências para planejar situações de aprendizagem acessíveis, selecionar estratégias diversificadas e realizar adaptações pedagógicas fundamentadas nas necessidades reais dos estudantes. Nesse sentido, a formação continuada assume papel central na

consolidação de práticas coerentes com os princípios da educação inclusiva (Nóvoa, 2019).

Nas práticas pedagógicas cotidianas, a educação inclusiva exige a diversificação intencional de estratégias de ensino, a flexibilização de atividades, a utilização criativa de tecnologias assistivas e a promoção deliberada de ambientes de aprendizagem colaborativos e cooperativos. Como defende Stainback W. e Stainback S. (1999), a sala de aula inclusiva caracteriza-se pela cooperação em vez de competição individualista, pela valorização genuína das contribuições de todos os estudantes e pela criação de autênticas comunidades de aprendizagem onde todos se sentem aceitos, valorizados e desafiados.

Estas práticas requerem tempo, recursos adequados, apoio continuado e condições de trabalho decentes para os professores, que não podem e não devem ser deixados sozinhos na complexa implementação da inclusão. Pesquisa colaborativa desenvolvida por Vitaliano (2019) evidenciou que processos contínuos de formação, aliados ao acompanhamento pedagógico e à reflexão coletiva sobre a prática, fortalecem a confiança dos professores e favorecem a implementação de práticas inclusivas no cotidiano escolar.

A avaliação das aprendizagens também precisa ser transformada radicalmente para alinhar-se coerentemente com os princípios da educação inclusiva. Como argumenta Hoffmann (2018), a avaliação na perspectiva inclusiva deve abandonar sua função primária classificatória, seletiva e excludente para assumir uma função dialógica, formativa e mediadora, que promova efetivamente o desenvolvimento de todos os estudantes.

Isto implica a utilização consciente de múltiplos instrumentos e estratégias avaliativas, que considerem os diferentes estilos, capacidades e linguagens dos estudantes e forneçam informações úteis e tempestivas para o aprimoramento contínuo do processo ensino-aprendizagem. A avaliação genuinamente inclusiva deve focar no progresso individual de cada estudante em relação às suas próprias possibilidades e metas, em vez de na comparação com padrões externos homogeneizantes.

Como defende Teixeira e Nunes (2014), a avaliação para a inclusão deve ser entendida como um processo contínuo de investigação reflexiva sobre a

aprendizagem, que fornece informações valiosas tanto para o estudante quanto para o professor sobre como melhorar de forma colaborativa o processo educativo.

A construção de uma escola inclusiva requer ainda o estabelecimento de parcerias colaborativas sólidas e permanentes entre professores, famílias, estudantes e a comunidade mais ampla. Como observa Booth e Ainscow (2011), a inclusão bem-sucedida não é responsabilidade exclusiva do professor ou da escola, mas de toda a comunidade escolar, que precisa trabalhar de forma colaborativa e corresponsável para identificar e remover barreiras e promover participação plena.

Estas parcerias devem basear-se no respeito mútuo, na valorização dos saberes experienciais de cada um e na distribuição equitativa de responsabilidades pelo processo educativo. Estudos sobre o envolvimento entre escola, família e comunidade indicam que essa colaboração favorece o desenvolvimento social e cognitivo dos estudantes e está associada a melhores resultados acadêmicos e à adaptação escolar, configurando-se como elemento relevante para o fortalecimento de práticas inclusivas (Henderson; Mapp, 2002; Epstein, 2011).

A implementação da educação inclusiva no contexto brasileiro específico enfrenta desafios adicionais e particulares relacionados às profundas desigualdades sociais, econômicas e regionais que historicamente caracterizam o país. Como observa Kassar (2011), a inclusão escolar no Brasil ocorre num contexto de múltiplas e sobrepostas exclusões, onde a deficiência frequentemente se intersecta com outras formas de desigualdade estrutural, como pobreza, racismo, sexismo e discriminação regional.

Esta interseccionalidade de exclusões exige que as políticas de inclusão escolar considerem criticamente as especificidades dos diferentes contextos e desenvolvam estratégias diferenciadas e contextualizadas para responder competentemente às diversas realidades. Como argumenta Arroyo (2013), a inclusão escolar no Brasil não pode ser analisada de forma homogênea, uma vez que o sistema educacional é marcado por profundas desigualdades regionais e institucionais que impactam a implementação das políticas públicas e as condições concretas de escolarização.

Apesar dos significativos avanços legais e normativos das últimas décadas, a implementação da educação inclusiva no Brasil ainda enfrenta obstáculos relacionados à continuidade das políticas públicas, à organização dos sistemas de

ensino e às condições concretas de sua efetivação. Conforme analisa Baptista (2019), a consolidação da educação inclusiva depende não apenas da existência de marcos legais, mas também da articulação entre financiamento, gestão educacional, formação de professores e oferta de recursos que assegurem o direito à escolarização de todos os estudantes.

Esta fragilidade na implementação é agravada pela descontinuidade das políticas educacionais, que frequentemente sofrem alterações decorrentes das mudanças governamentais, dificultando a consolidação de processos de transformação de longo prazo essenciais para a efetivação da educação inclusiva. Como destaca Mendes (2006), a inclusão escolar no Brasil envolve desafios que ultrapassam a formulação de dispositivos legais, exigindo condições concretas de implementação, continuidade das ações públicas e reorganização dos sistemas de ensino para garantir o direito à escolarização de todos os estudantes.

A superação dos desafios da educação inclusiva no Brasil requer o desenvolvimento de mecanismos permanentes de monitoramento e avaliação das políticas públicas, capazes de acompanhar sua implementação, identificar obstáculos e subsidiar a tomada de decisões voltadas ao aperfeiçoamento das ações. Nesse sentido, a produção de informações confiáveis e de indicadores consistentes constitui um elemento indispensável para o planejamento, a execução e a avaliação das políticas de educação inclusiva (Brasil, 2008).

Estes sistemas devem incluir não apenas indicadores quantitativos tradicionais sobre matrícula e acesso, mas também, e crucialmente, indicadores qualitativos sobre a qualidade da inclusão, a participação efetiva dos estudantes, o clima escolar inclusivo e o desenvolvimento socioemocional. Avaliar a inclusão de forma abrangente requer ir além do simples acesso e considerar criticamente indicadores de participação, aprendizagem significativa, bem-estar e sentido de pertencimento dos estudantes.

Em síntese, a superação dos desafios contemporâneos da educação inclusiva no Brasil exige a consolidação de uma perspectiva que reconheça a diversidade como característica constitutiva da escola e da sociedade, superando práticas excludentes e modelos centrados na normalização dos estudantes. Conforme defende Mantoan (2015), a construção de uma escola inclusiva demanda mudanças que ultrapassam a reorganização técnica ou administrativa, envolvendo transformações nas concepções

pedagógicas, nas relações sociais e na cultura escolar, de modo a assegurar o direito de todos à aprendizagem e à participação.

A jornada em direção à inclusão é complexa, desafiadora e permanentemente inacabada, mas é essencial e incontornável para a construção de uma sociedade democrática, justa e plural. Como conclui Skliar (2003b), a educação inclusiva não é um projeto finalizado, um destino a ser alcançado, mas um horizonte ético permanente que nos convida à reflexão crítica, à autotransformação e à ação coletiva contínua. Este horizonte ético demanda o compromisso firme, persistente e corajoso de todos os envolvidos com a educação.

4. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A MUDANÇA DE PARADIGMA EDUCACIONAL

A formação de professores constitui elemento central, estratégico e indissociável para a implementação da educação inclusiva no Brasil. Ela representa simultaneamente um dos principais desafios e uma das mais promissoras oportunidades de transformação do paradigma educacional vigente.

A complexidade, amplitude e profundidade das mudanças requeridas pela educação inclusiva demandam um profundo repensar da formação docente em suas múltiplas dimensões. Esta precisa ser compreendida não como um mero acréscimo ou apêndice à formação tradicional, mas como uma reestruturação radical das próprias bases epistemológicas, éticas e pedagógicas do preparo profissional para o magistério.

A preparação de professores para a educação inclusiva não se limita à inserção de disciplinas específicas nos currículos de formação. Ao contrário, requer a reorganização dos processos formativos, de modo que a diversidade seja compreendida como elemento constitutivo da prática docente e da organização do ensino. Nessa perspectiva, Gatti *et al.* (2019) destacam que a formação de professores precisa superar modelos fragmentados e aproximar-se das demandas reais da escola, favorecendo a articulação entre conhecimentos pedagógicos, experiências profissionais e reflexão crítica sobre a prática.

Esta reorientação fundamental deve ocorrer de forma integrada e articulada tanto na formação inicial quanto na continuada. Deve constituir um processo

permanente, contínuo e dialógico de desenvolvimento profissional que acompanhe o docente ao longo de toda sua trajetória profissional.

A formação inicial de professores tem se mostrado consistentemente insuficiente e inadequada para preparar competentemente os educadores para o trabalho com a diversidade em sala de aula. Este modelo perpetua uma estrutura que não responde aos desafios da escola contemporânea.

Como argumenta Nóvoa (2022), a formação inicial de professores ainda enfrenta desafios relacionados à fragmentação entre teoria e prática e à excessiva centralidade dos conhecimentos disciplinares. Para o autor, é necessário reorganizar os processos formativos de modo que estejam mais articulados às realidades das escolas, às experiências profissionais e aos desafios concretos da docência, especialmente em contextos marcados pela diversidade e pela inclusão.

Esta inadequação formativa manifesta-se concretamente na ansiedade, no despreparo e no sentimento de impotência que muitos professores novatos experimentam ao se depararem com a presença de estudantes com deficiência em suas salas de aula. Eles frequentemente se sentem incapazes de responder adequadamente às suas necessidades educacionais.

Pesquisas indicam que a formação inicial ainda apresenta fragilidades na preparação dos futuros professores para o trabalho com a diversidade presente nas escolas, reforçando a necessidade de investimentos em processos permanentes de formação continuada (Gatti *et al.*, 2019; Nóvoa, 2022).

Esta lacuna profunda na formação inicial torna a formação continuada não apenas desejável ou complementar, mas absolutamente essencial. Ela assume um caráter de urgência na política educacional brasileira como eixo permanente de desenvolvimento profissional e de transformação das práticas educativas.

A formação continuada para a educação inclusiva precisa ser concebida e implementada como um processo permanente, contextualizado, colaborativo e crítico. Ela não deve se resumir a um conjunto de cursos esporádicos, desconectados da prática real e desarticulados das reais necessidades dos professores e das escolas.

Como defende Nóvoa (2019), a formação continuada torna-se mais significativa quando é construída no interior da profissão, articulada ao cotidiano escolar e fundamentada na reflexão crítica sobre a prática e na colaboração entre os professores. Nessa perspectiva, a escola consolida-se como um espaço privilegiado

de aprendizagem profissional, favorecendo a constituição de comunidades de prática e o desenvolvimento coletivo da docência.

Esta perspectiva implica uma mudança significativa em relação aos modelos tradicionais de formação continuada. Estes modelos frequentemente se limitam à transmissão vertical de informações descontextualizadas, com pouco impacto transformador nas práticas efetivas dos docentes.

A formação continuada genuinamente inclusiva deve articular de forma dialética teoria e prática. Deve proporcionar aos professores não apenas conhecimentos teóricos atualizados, mas também oportunidades concretas de experimentação, reflexão colaborativa e reconstrução permanente de suas práticas pedagógicas.

Como argumenta Imbernón (2022), a formação que realmente transforma é aquela que parte das necessidades reais e sentidas dos professores. Ela se desenvolve no contexto vivo da escola e resulta em mudanças visíveis e significativas nas práticas educativas e nas culturas escolares.

Dentre os aspectos fundamentais a serem abordados na formação continuada para a inclusão, destaca-se prioritariamente o conhecimento profundo e crítico sobre a legislação e políticas públicas que regem a educação inclusiva no Brasil.

Como discutem Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), a implementação das políticas de Educação Especial no Brasil envolve tensões entre os marcos legais instituídos e as condições concretas de sua efetivação nos sistemas de ensino. Nesse contexto, o conhecimento das normativas que orientam a educação inclusiva constitui elemento fundamental para que os profissionais da educação possam compreender seus direitos, deveres e responsabilidades na construção de práticas escolares inclusivas.

Este conhecimento legal não deve ser abordado de forma meramente informativa ou técnica, mas sim crítica, contextualizada e emancipatória. Deve permitir aos professores compreenderem os direitos dos estudantes com deficiência, os mecanismos para sua efetivação e as estratégias para enfrentar as violações desses direitos.

A formação deve incluir, ainda, a discussão aprofundada sobre as políticas públicas em vigor, seus avanços, limitações e contradições. Isto capacita os professores para participarem ativamente do processo de formulação, implementação e avaliação destas políticas.

Como defende Imbernón (2022), a formação docente precisa ultrapassar a simples aquisição de conhecimentos técnicos, constituindo-se como um processo de desenvolvimento profissional que possibilite aos professores compreender criticamente sua realidade, participar das decisões educacionais e atuar como agentes de transformação. Nesse sentido, professores formados e conscientes dos marcos legais e das políticas educacionais tornam-se mais preparados para reivindicar condições adequadas de trabalho e defender práticas escolares comprometidas com a inclusão.

Outro aspecto essencial da formação docente para a educação inclusiva refere-se ao desenvolvimento de competências para planejar e utilizar estratégias pedagógicas diversificadas, capazes de responder à heterogeneidade presente nas salas de aula. Conforme destaca Rodrigues (2006), a inclusão não pressupõe a adoção de métodos exclusivos para estudantes com deficiência, mas a ampliação do repertório pedagógico dos professores, de modo que diferentes estratégias possam ser mobilizadas para favorecer a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Nessa perspectiva, os processos formativos devem contemplar não apenas o estudo teórico dessas estratégias, mas também sua experimentação, análise e reflexão crítica no contexto da prática docente. Entre elas destacam-se o ensino colaborativo, a aprendizagem baseada em projetos, a flexibilização curricular, o planejamento fundamentado nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2024) e a utilização de recursos e metodologias multissensoriais, favorecendo ambientes de aprendizagem mais acessíveis, participativos e responsivos à diversidade dos estudantes.

Estas estratégias devem ser vivenciadas pelos professores em sua própria formação. Isto permite-lhes compreender não apenas teoricamente, mas de forma experiencial e emocional, seu potencial inclusivo e transformador.

Como observa Mantoan (2015), a formação que se limita a transmitir informações sobre estratégias inclusivas tem pouco impacto transformador. É necessário que os professores as vivenciem como aprendizes, experimentando em primeira mão seu poder inclusivo e seu potencial de transformação das relações educativas.

A utilização crítica e criativa de recursos de tecnologia assistiva constitui outro eixo fundamental e inadiável da formação para a inclusão na contemporaneidade. Como defende Bersch (2017), as tecnologias assistivas podem funcionar como poderosas equalizadoras de oportunidades.

Essas tecnologias eliminam ou reduzem barreiras à participação plena, à comunicação e à aprendizagem de estudantes com deficiência. A formação deve incluir não apenas o conhecimento técnico sobre os diferentes tipos de tecnologias assistivas disponíveis, mas também, e principalmente, sobre seus usos pedagógicos significativos.

A formação deve abordar ainda estratégias de incorporação crítica nas atividades de ensino e processos contínuos de avaliação de sua eficácia educacional. É importante que aborde a criação contextualizada de recursos de baixo custo e a adaptação criativa de materiais, aspecto particularmente relevante em contextos de escassez de recursos como o brasileiro.

Conforme Galvão Filho (2009), a efetivação da Tecnologia Assistiva na escola não depende exclusivamente da disponibilidade de equipamentos sofisticados, mas também da capacidade de professores e demais profissionais de criarem, adaptarem e utilizarem recursos acessíveis de acordo com as necessidades dos estudantes e as condições concretas do contexto educacional. Essa perspectiva torna-se especialmente relevante em realidades marcadas por limitações de infraestrutura e de recursos financeiros.

O desenvolvimento de práticas colaborativas e interdisciplinares consistentes representa outro componente essencial e não negociável da formação para a inclusão. Como argumenta Pacheco (2007), a inclusão bem-sucedida requer a superação definitiva do modelo tradicional de trabalho docente isolado, fragmentado e solitário.

É necessária a adoção corajosa de práticas colaborativas que mobilizem os saberes diversos e complementares de diferentes profissionais. A formação deve preparar os professores competente e afetivamente para o trabalho em equipe interdisciplinar.

Este preparo deve incluir a colaboração sistemática com professores especializados, profissionais de apoio, terapeutas, famílias e os próprios estudantes. Deve incluir o desenvolvimento de competências relacionais para o planejamento

conjunto, a coensino, a reflexão colaborativa sobre a prática pedagógica e a construção compartilhada de soluções criativas.

Como destacam Stainback e Stainback (1999), a construção de uma escola inclusiva depende do desenvolvimento de uma cultura de colaboração, na qual professores, especialistas, gestores, famílias e demais profissionais compartilham responsabilidades na organização do ensino e na promoção da aprendizagem de todos os estudantes. Nessa perspectiva, o trabalho colaborativo deixa de constituir uma ação complementar e passa a integrar o próprio modo de organização da prática pedagógica, favorecendo a construção coletiva de soluções para responder à diversidade presente na escola.

A formação para a inclusão deve promover, ainda, uma mudança paradigmática profunda e radical. Esta deve ultrapassar a mera aquisição de conhecimentos e técnicas específicas e alcançar as concepções, atitudes e valores dos professores em relação à diferença e à diversidade humana.

Como argumenta Skliar (2003b), a verdadeira formação para a inclusão não se faz através da transmissão de receitas, pacotes ou técnicas prescritivas. Ela se faz através da problematização crítica das concepções naturalizadas sobre normalidade, diferença e diversidade que orientam invisivelmente as práticas educativas.

Esta problematização deve incluir a reflexão crítica e autocrítica sobre as próprias crenças, valores e atitudes dos professores. Deve envolver o reconhecimento e questionamento corajoso de estereótipos e preconceitos internalizados, e a construção negociada de novas compreensões sobre a diversidade humana como valor fundamental.

Como observa Diniz (2007), a transformação das atitudes em relação à diferença é processo lento, complexo e por vezes doloroso. Ele requer espaços seguros, éticos e acolhedores para a reflexão honesta, para o confronto com visões estabelecidas e para a reconstrução identitária do educador.

Esta mudança paradigmática implica, especificamente, a transição consciente e deliberada do ensino homogêneo, padronizado e massificado para práticas flexíveis, diversificadas e responsivas à diversidade presente em cada sala de aula.

Como argumenta Rodrigues (2006), a construção de uma escola inclusiva exige a flexibilização das práticas pedagógicas e da organização do ensino, reconhecendo que a diversidade dos estudantes demanda diferentes formas de

ensinar, aprender e participar da vida escolar. Nessa perspectiva, a inclusão pressupõe a superação de modelos homogêneos de ensino em favor de estratégias pedagógicas capazes de responder às necessidades e potencialidades de todos os alunos.

A formação deve preparar os professores para criarem ambientes de aprendizagem flexíveis, dinâmicos e acolhedores. Estes ambientes devem oferecer múltiplas opções de envolvimento, representação e ação e expressão, de acordo com os princípios do desenho universal para a aprendizagem.

Esta flexibilidade não significa abandono de expectativas academicamente altas ou de padrões consistentes de qualidade. Significa, sim, a convicção pedagógica e ética de que existem múltiplos caminhos, estratégias e temporalidades para alcançar aprendizagens significativas e desenvolvimento integral.

Como argumenta Perrenoud (1999), a diferenciação pedagógica não consiste em reduzir as expectativas de aprendizagem, mas em diversificar as estratégias de ensino para que todos os estudantes tenham oportunidades reais de desenvolver suas potencialidades e alcançar os objetivos educacionais propostos, respeitando seus diferentes ritmos, necessidades e formas de aprender.

A mudança paradigmática implica, também, a transição de uma visão da deficiência como limitação individual e patológica para a compreensão da diversidade como potencial educativo. Esta nova visão entende a diversidade como oportunidade de enriquecimento mútuo e como valor humano fundamental.

Como defende Stainback W. e Stainback S. (1999), numa perspectiva genuinamente inclusiva, as diferenças são vistas como recursos valiosos para enriquecer a experiência educativa de todos. Elas deixam de ser vistas como problemas, déficits ou obstáculos a serem resolvidos, superados ou compensados.

Essa mudança de perspectiva requer que os professores desenvolvam a capacidade de reconhecer, valorizar e potencializar os conhecimentos, interesses, habilidades e possibilidades de aprendizagem de cada estudante, deslocando o foco das limitações individuais para as condições pedagógicas que favorecem sua participação e desenvolvimento. Nessa direção, Mantoan (2015) destaca que a educação inclusiva pressupõe a superação de concepções centradas no déficit e a construção de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

Essa mudança de concepção implica compreender que todos os estudantes possuem potencialidades que podem ser desenvolvidas quando encontram oportunidades de aprendizagem, apoio pedagógico e ambientes escolares acolhedores. O papel do professor, nesse contexto, consiste em identificar essas potencialidades e organizar situações de ensino que promovam a participação, a autonomia e o desenvolvimento de cada estudante (Rodrigues, 2006).

A implementação dessa perspectiva formativa, entretanto, enfrenta desafios significativos no contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades educacionais e por condições historicamente precárias de trabalho docente. Como observa Gatti (2010), a formação de professores no Brasil ocorre em um cenário permeado por limitações estruturais que afetam tanto a qualidade dos processos formativos quanto as condições concretas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Este contexto inclui desvalorização social e econômica profissional e condições inadequadas de trabalho, que dificultam sobremaneira a implementação de mudanças profundas e sustentáveis nas práticas educativas.

Estes desafios contextuais exigem que as políticas de formação sejam articuladas e integradas com políticas mais amplas de valorização docente. É necessária a melhoria das condições de trabalho e o financiamento adequado da educação pública.

A construção de práticas pedagógicas inclusivas também depende das condições concretas em que o trabalho docente é desenvolvido. A ampliação das responsabilidades atribuídas aos professores, muitas vezes desacompanhada de investimentos em infraestrutura, recursos pedagógicos, tempo para planejamento e oportunidades de formação, compromete o desenvolvimento de práticas capazes de atender à diversidade presente nas escolas. Nesse sentido, Oliveira (2010) destaca que a valorização profissional e a melhoria das condições de trabalho constituem elementos indispensáveis para o fortalecimento da profissão docente e para a qualidade da educação.

Nessa mesma direção, Nóvoa (2019) argumenta que o desenvolvimento profissional dos professores não pode ser compreendido apenas como responsabilidade individual, mas como um compromisso institucional e coletivo, que requer políticas permanentes de valorização, formação e apoio ao exercício da

docência. Assim, fortalecer a educação inclusiva implica, necessariamente, investir tanto na qualificação profissional quanto nas condições objetivas de trabalho dos professores, favorecendo ambientes escolares capazes de promover a aprendizagem de todos os estudantes.

A formação para a inclusão precisa, ainda, considerar criticamente a diversidade de contextos, realidades e territórios que caracterizam o Brasil. Deve evitar abordagens uniformizantes, homogeneizantes e descontextualizadas que não respondam às especificidades locais e às necessidades particulares de cada comunidade escolar.

Como defende Nóvoa (2022), a formação docente precisa estar profundamente vinculada aos contextos reais de atuação profissional, considerando as especificidades das escolas, das comunidades e dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nessa perspectiva, rejeitam-se modelos homogêneos de formação, valorizando processos que dialoguem com os desafios concretos enfrentados pelos professores.

Esta contextualização requer que os programas de formação sejam flexíveis, abertos e adaptáveis. Eles devem permitir que os professores construam coletivamente conhecimentos, estratégias e soluções relevantes e significativas para seus contextos específicos e desafiadores.

Como observa Freire (2019), a formação que não dialoga com a realidade concreta, com os saberes e com as necessidades reais dos professores tem pouquíssima chance de resultar em mudanças significativas e duradouras nas práticas educativas.

A avaliação dos processos de formação continuada constitui um desafio, pois requer analisar não apenas a participação dos professores nas ações formativas, mas também as transformações produzidas em suas concepções e práticas pedagógicas. Estudos como o de Duek et al. (2020) evidenciam que propostas formativas baseadas na reflexão sobre situações reais da escola podem favorecer mudanças na atuação docente e ampliar as possibilidades de construção de práticas inclusivas. Avaliar a formação apenas pela satisfação superficial dos participantes ou pela aquisição de conhecimentos declarativos é insuficiente e enganoso.

necessário avaliar seu impacto real e concreto nas práticas educativas, nas culturas escolares e, em última instância, na aprendizagem, participação e bem-estar

dos estudantes. Essa avaliação requer instrumentos e estratégias capazes de captar mudanças que nem sempre podem ser mensuradas apenas por indicadores quantitativos, contemplando também transformações nas práticas pedagógicas, nas relações educativas e na cultura institucional.

A avaliação dos processos de formação continuada deve considerar seus efeitos sobre o desenvolvimento profissional dos docentes, as práticas pedagógicas e a cultura escolar. Conforme argumenta Nóvoa (2019), a formação constitui um processo permanente de construção profissional, razão pela qual sua avaliação deve privilegiar a reflexão crítica sobre a prática, o trabalho colaborativo e as transformações produzidas no cotidiano da escola.

Em resumo, a formação continuada de professores para a educação inclusiva representa um importante instrumento de transformação das práticas pedagógicas e da cultura escolar, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e comprometidos com o direito de todos à aprendizagem.

Investir na formação docente significa fortalecer a capacidade da escola de responder aos desafios impostos pela diversidade presente nas salas de aula. Conforme argumenta Nóvoa (2019), o desenvolvimento profissional dos professores constitui um elemento essencial para a melhoria da educação, pois favorece a reflexão sobre a prática, o trabalho colaborativo e a construção de respostas pedagógicas mais consistentes diante das demandas contemporâneas. Nessa perspectiva, a formação continuada contribui para o fortalecimento de práticas educacionais mais inclusivas, democráticas e comprometidas com a aprendizagem de todos os estudantes.

Esta transformação profunda requer que a formação seja compreendida não como atividade pontual, adicional ou compensatória, mas como eixo permanente, estruturante e indissociável do desenvolvimento profissional e da transformação escolar.

Como destaca Mantoan (2015), a construção de uma escola inclusiva constitui um processo permanente de transformação das práticas pedagógicas, das concepções sobre a diferença e da própria organização escolar, exigindo abertura contínua para aprender com a diversidade dos estudantes.

Esta jornada exige coragem, persistência, humildade e compromisso ético de todos os envolvidos - professores, formadores, gestores e formuladores de políticas.

É necessário um compromisso com a construção contínua, coletiva e inacabada de uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e transformadora para todos.

5. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DO MARANHÃO: ANÁLISE ABRANGENTE DO CONTEXTO, AVANÇOS E DESAFIOS PERSISTENTES

A educação inclusiva no Estado do Maranhão configura-se como um campo de extrema complexidade, relevância e urgência para as políticas públicas educacionais. Ela representa simultaneamente um desafio monumental e uma oportunidade ímpar de transformação social e democratização do acesso à educação de qualidade.

Situado na região Nordeste do Brasil, o Maranhão carrega consigo um histórico secular de desigualdades estruturais que se refletem diretamente e intensamente em seu sistema educacional. Esta realidade torna a análise de suas políticas de inclusão escolar um exercício necessário e revelador para a compreensão dos complexos mecanismos de exclusão que persistem na sociedade brasileira contemporânea.

O estado tem demonstrado, nas últimas duas décadas, um compromisso crescente, ainda que insuficiente, com a educação inclusiva. Este compromisso parte de uma base histórica marcada por deficiências significativas em termos de infraestrutura escolar, recursos humanos especializados e condições adequadas para o atendimento à diversidade discente (Maranhão, 2021).

Esta trajetória paradoxal de avanços e desafios persistentes merece uma análise detalhada e contextualizada. É necessário considerar as múltiplas dimensões envolvidas no processo de inclusão educacional, desde os aspectos normativos e legais até as condições concretas de implementação nas escolas maranhenses.

A análise deve passar necessariamente pela formação docente, disponibilidade de recursos e articulação intersetorial. Estes elementos são fundamentais para o sucesso das políticas inclusivas no contexto específico do estado.

O contexto regional do Maranhão apresenta características peculiares e desafiadoras que influenciam diretamente a implementação da educação inclusiva em seu território. À luz dos resultados preliminares do Censo Demográfico de 2022, realizado pelo IBGE, observa-se que o Brasil possui aproximadamente 14,4 milhões de pessoas com dois anos ou mais com algum tipo de deficiência, o que corresponde a 7,3% da população nacional nessa faixa etária. A adoção da metodologia do Grupo

de Washington¹ evidencia que a prevalência da deficiência não se distribui de forma homogênea, estando fortemente associada ao envelhecimento populacional: atinge 2,2% das pessoas entre 2 e 14 anos, mas alcança 27,5% entre aquelas com 70 anos ou mais (IBGE, 2022).

Ademais, os dados do Censo Demográfico de 2022, divulgados pelo IBGE, revelam profundas desigualdades regionais e sociais. A Região Nordeste apresenta um cenário de exclusão educacional mais acentuado, concentrando 48% das pessoas com deficiência analfabetas do país e registrando a maior proporção de domicílios com pelo menos um morador com deficiência (19,5%). Essa realidade evidencia-se nos indicadores de escolarização, uma vez que a taxa de analfabetismo entre pessoas com deficiência alcança 21,3% no Brasil, percentual aproximadamente quatro vezes superior ao observado entre pessoas sem deficiência, que corresponde a 5,2% (IBGE, 2022). Esse panorama nacional fornece elementos fundamentais para compreender os desafios estruturais enfrentados pelos municípios nordestinos, como São João do Caru, no planejamento e na implementação de políticas educacionais inclusivas.

Estes dados demandam políticas públicas que considerem criticamente as particularidades locais e as diversidades regionais dentro do próprio estado. A Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC-MA) tem registrado progresso no número de matrículas da Educação Especial, que inclui os estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação. De acordo com o Boletim Social do Maranhão (IMESC, 2024), o estado contabilizou 62,5 mil matrículas nessa modalidade em 2023, o que representa um crescimento de 132% em relação a 2013. Desse total, 97,2% dos estudantes estavam inseridos em classes comuns do ensino regular, percentual superior à média nacional (91,3%). No que se refere à formação docente, o boletim revela que, embora o número de professores com formação continuada específica em Educação Especial tenha crescido 95,7% entre 2013 e 2023, alcançando 5.011 docentes, esse contingente representa apenas

¹ O Grupo de Washington para Estatísticas sobre Deficiência (Washington Group on Disability Statistics - WG) é uma entidade vinculada à Comissão de Estatística da Organização das Nações Unidas (ONU), criada em 2001 com o objetivo de desenvolver métodos para a produção de dados comparáveis sobre deficiência em nível internacional. Sua ferramenta mais difundida é o Conjunto Resumido de Perguntas (WG-SS), composto por seis questões que abrangem os domínios de visão, audição, locomoção, cognição, autocuidado e comunicação. Esta metodologia, adotada integralmente pelo IBGE no Censo Demográfico de 2022, identifica a pessoa com deficiência com base nas dificuldades funcionais vivenciadas, em detrimento de modelos unicamente médicos, estando alinhada à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

7,8% do total de professores que atuam na Educação Especial no estado (IMESC, 2024).

Este progresso é reflexo de um esforço concentrado para ampliar o acesso à educação regular em consonância com as diretrizes nacionais. No entanto, especialistas alertam consistentemente que o aumento quantitativo das matrículas não se traduz automaticamente em qualidade do atendimento ou em efetiva inclusão escolar.

É necessário garantir condições adequadas para a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, assegurando que a inclusão ultrapasse o simples acesso à escola e se concretize em oportunidades efetivas de desenvolvimento e aprendizagem (Brasil, 2008). A distribuição geográfica das matrículas da Educação Especial no Maranhão revela disparidades significativas entre as diferentes regiões do estado. A análise do Mapa 4 do Boletim Social do IMESC (2024) evidencia que as maiores concentrações de matrículas estão nos grandes centros urbanos. As áreas urbanas, particularmente a Grande São Luís, concentram a maior parte dos recursos especializados e profissionais qualificados.

O município de São Luís destaca-se por possuir o maior contingente de docentes com formação continuada específica em Educação Especial (433 professores) e o maior número de escolas que oferecem Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (175 escolas). Enquanto isso, as regiões interioranas e rurais enfrentam desafios adicionais críticos. A ausência de serviços especializados é evidente, pois dezenas de municípios do interior ainda não dispõem de nenhuma escola com Sala de Recursos Multifuncionais. A essa realidade soma-se a precária conectividade digital nessas áreas, um obstáculo adicional para a implementação de políticas e práticas inclusivas. Esta assimetria regional constitui, portanto, um dos principais obstáculos estruturais para a implementação efetiva da política de educação inclusiva no estado (IMESC, 2024). Esta realidade demanda estratégias diferenciadas e contextualizadas que considerem as particularidades de cada território e suas especificidades culturais e sociais.

A expansão das salas de recursos multifuncionais representa um dos avanços mais significativos e tangíveis na política de educação inclusiva do Maranhão nas últimas décadas. O estado tem investido progressivamente, ainda que de forma insuficiente, na implantação e equipamento desses espaços especializados. Dados

do Censo Escolar consolidados pelo IMESC (2024) demonstram essa evolução: a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, que em 2013 estava presente em apenas 4,2% das escolas maranhenses (402 unidades), saltou para 10,3% em 2023, alcançando 1.180 escolas. Além disso, o programa expandiu sua cobertura territorial: em 2013, apenas 108 municípios maranhenses contavam com pelo menos uma escola que ofertava AEE/SRM; em 2023, esse número subiu para 179 municípios. Atualmente, o Programa Sala de Recursos Multifuncionais abrange 401 escolas em todo o estado, reafirmando o compromisso do governo com a estruturação do atendimento especializado, embora os percentuais ainda estejam aquém da demanda crescente por matrículas na Educação Especial (IMESC, 2024).

Estes espaços funcionam como suporte essencial para o atendimento educacional especializado complementar ao ensino regular. São equipados com recursos pedagógicos, tecnológicos e de acessibilidade que visam complementar e suplementar o trabalho realizado em classes comuns.

Estas salas oferecem suporte especializado aos estudantes com deficiência de acordo com suas necessidades específicas. A implementação desses espaços segue diretrizes nacionais estabelecidas pelo MEC, mas adaptadas às particularidades regionais maranhenses.

As adaptações necessárias à implementação da educação inclusiva também devem considerar as especificidades territoriais e as condições estruturais das redes de ensino, especialmente em municípios marcados por grandes distâncias geográficas, limitações de infraestrutura e dificuldades de acesso aos serviços públicos. Esses fatores influenciam diretamente a organização das práticas pedagógicas, a oferta de recursos de acessibilidade e as oportunidades de formação dos profissionais da educação, exigindo que as políticas públicas sejam planejadas de forma contextualizada e sensível às realidades locais (Brasil, 2008; Baptista, 2019).

A distribuição geográfica dessas salas ainda apresenta desigualdades significativas e preocupantes. Existe uma concentração nas áreas urbanas e maior carência nas regiões rurais e interioranas, refletindo disparidades históricas no desenvolvimento regional e na distribuição de investimentos públicos.

A análise dos dados do Censo Escolar (2023), compilados pelo IMESC (2024), revela uma forte disparidade regional na relação entre a oferta de serviços

especializados e a demanda da população estudantil. As macrorregiões com maior concentração de matrículas, como São Luís, contrastam drasticamente com áreas do interior, onde a infraestrutura de apoio ainda é incipiente. Essa variação significativa no acesso aos serviços exige um planejamento cuidadoso, participativo e baseado em evidências. É imperativo que as políticas públicas considerem essas assimetrias regionais e invistam de forma equitativa, garantindo que o acesso ao atendimento especializado não seja determinado pelo território onde o aluno reside (IMESC, 2025).

No âmbito das políticas estaduais específicas, o Maranhão tem desenvolvido um conjunto progressivo de iniciativas para a educação inclusiva. Estas iniciativas são articuladas com as diretrizes nacionais, mas com adaptações necessárias às particularidades regionais.

O Plano Estadual de Educação do Maranhão, instituído pela Lei nº 10.099/2014 (PEE/MA), inclui metas específicas para a educação especial na perspectiva inclusiva. A Meta 4 do Plano estabelece a garantia de atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visando à universalização do acesso na rede regular de ensino, com atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais. O plano dá destaque especial à formação continuada de professores – prevendo cursos em Braille, Libras, Soroban e deficiência intelectual –, à adequação arquitetônica progressiva das escolas, com adaptação de prédios às normas de acessibilidade, e à garantia de recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva, incluindo transporte escolar acessível (Maranhão, 2014).

Programas como o Maranhão Inclusivo têm focado prioritariamente na capacitação em serviço de profissionais da educação e na disseminação de práticas pedagógicas inclusivas. Estes programas buscam promover a transformação gradual das práticas educacionais para garantir o acesso, a permanência qualificada e a aprendizagem efetiva de todos os estudantes (Maranhão, 2021).

Esta abordagem reconhece, acertadamente, que a inclusão vai além da matrícula formal. Ela exige mudanças profundas na cultura escolar, nas práticas pedagógicas e nas relações educativas dentro das escolas.

A articulação intersetorial constitui outra característica importante das políticas estaduais recentes. A integração entre as secretarias de educação, saúde e assistência social está sendo gradualmente fortalecida, reconhecendo sabiamente

que a educação inclusiva demanda apoios múltiplos que transcendem o âmbito estritamente educacional.

Esta articulação é particularmente relevante e necessária em contextos de vulnerabilidade social, nos quais as barreiras à inclusão podem assumir diferentes dimensões e comprometer a participação e a aprendizagem dos estudantes. Como destaca Carvalho (2019), a construção de uma educação inclusiva exige reconhecer a multiplicidade de obstáculos presentes no cotidiano escolar e desenvolver respostas pedagógicas e institucionais capazes de garantir o acesso, a permanência e o sucesso educacional de todos.

Apesar dos avanços legislativos e programáticos, a educação inclusiva no Maranhão enfrenta desafios profundos, estruturais e multifacetados. Estes desafios demandam atenção constante, prioridade política e investimentos sustentados ao longo do tempo.

A estrutura precária e inadequada de muitas escolas constitui uma barreira significativa e por vezes intransponíveis para a implementação efetiva da inclusão. Muitas unidades escolares, especialmente nas zonas rurais e periféricas urbanas, carecem de condições básicas de acessibilidade arquitetônica.

Faltam rampas adequadas, banheiros adaptados, sinalização tátil e sonora, corredores alargados e salas de aula adequadas. Esta carência impede ou dificulta significativamente a frequência e mobilidade de estudantes com mobilidade reduzida ou deficiência sensorial.

A carência de infraestrutura escolar é agravada pela insuficiência de recursos humanos especializados, realidade que compromete diretamente a implementação da educação inclusiva. Em diversas redes públicas de ensino, ainda é limitada a disponibilidade de professores especializados, intérpretes de Libras, profissionais de apoio escolar e demais serviços de acessibilidade previstos na legislação, dificultando a eliminação das barreiras à participação e à aprendizagem dos estudantes. Conforme estabelecem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), a garantia desses serviços constitui responsabilidade dos sistemas de ensino, embora sua implementação ainda ocorra de forma desigual em diferentes contextos regionais. No Maranhão, estudos do IMESC (2025) também evidenciam limitações relacionadas à distribuição desses recursos entre os municípios.

Esta insuficiência resulta em sobrecarga injusta para os professores regulares e em atendimento inadequado e por vezes excludentes aos estudantes com deficiência. Esta situação compromete severamente a qualidade e a equidade da inclusão.

As distâncias geográficas extensas e as dificuldades históricas de acesso configuram um desafio adicional particularmente relevante e complexo no contexto maranhense. Este desafio é especialmente significativo em zonas rurais e de proteção ambiental. Além disso, as comunidades isoladas e tradicionais frequentemente ficam à margem das políticas educacionais regulares.

O acesso aos serviços especializados nessas áreas constitui um desafio logístico, financeiro e operacional significativo. Este cenário exige estratégias criativas, adaptadas e culturalmente sensíveis às realidades locais específicas.

A intersecção complexa entre deficiência e pobreza constitui outro fator agravante dos desafios educacionais no estado. A maior prevalência estatística de deficiências em contextos de pobreza extrema reflete a relação dialética entre condições precárias de vida e acesso limitado a serviços de saúde.

Esta relação também se manifesta na maior incidência de deficiências adquiridas e não tratadas (IBGE, 2022). Esta sobreposição de vulnerabilidades exige políticas educacionais sensíveis e inteligentes que considerem a multidimensionalidade da exclusão. É necessária a articulação de ações integradas nas áreas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos.

No contexto maranhense, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm desempenhado papel estratégico no fortalecimento da educação inclusiva ao articularem ensino, pesquisa, extensão e formação de professores. Nesse cenário, destacam-se a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que vêm ampliando ações voltadas à promoção da acessibilidade, à produção de conhecimento científico e ao desenvolvimento de práticas formativas comprometidas com a inclusão educacional.

Na UEMA, iniciativas vinculadas ao Núcleo de Acessibilidade (NAU), ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) e ao Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX) têm impulsionado pesquisas, projetos de extensão e ações de formação continuada para profissionais da educação. Essas iniciativas

também favorecem a produção de materiais didático-pedagógicos acessíveis, fortalecendo a qualificação das práticas inclusivas na educação básica.

De forma complementar, a UFMA desenvolve políticas institucionais de acessibilidade, programas de acompanhamento estudantil, ações de tutoria universitária inclusiva e projetos de pesquisa e extensão voltados à inclusão escolar. Tais ações contribuem para a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes público-alvo da educação especial, ao mesmo tempo em que ampliam o diálogo entre a universidade e as redes públicas de ensino.

Em conjunto, essas iniciativas demonstram que as universidades maranhenses extrapolam sua função tradicional de formação inicial, consolidando-se como espaços de produção de conhecimento, inovação pedagógica e apoio à qualificação profissional. Ao desenvolverem pesquisas aplicadas, ações extensionistas e processos formativos em colaboração com as redes públicas de ensino, essas instituições favorecem a aproximação entre a produção científica e os desafios cotidianos das escolas, estimulando a construção de estratégias pedagógicas contextualizadas e socialmente referenciadas. Desse modo, as instituições de educação superior contribuem para aproximar as diretrizes da educação inclusiva das condições concretas de sua implementação, fortalecendo a formação dos futuros professores e ampliando a capacidade dos sistemas de ensino para desenvolver políticas e práticas mais coerentes com as realidades educacionais locais (Nóvoa, 2022).

A implementação de núcleos regionais de atendimento especializado em regionais de educação tem sido outra estratégia promissora e economicamente inteligente. Estes núcleos funcionam como centros de referência para o atendimento especializado e para a formação continuada de professores. Eles articulam ações em territórios mais amplos do que o município individual e otimizam recursos escassos através de economias de escala e escopo (Maranhão, 2021).

A formação de professores para a educação inclusiva tem recebido atenção especial e prioritária no Maranhão. Reconhece-se sabiamente que a qualidade e a equidade da inclusão estão diretamente relacionadas à qualificação técnica, ética e política dos profissionais da educação. Programas de formação inicial têm incorporado progressivamente, ainda que de forma insuficiente, conteúdos sobre educação inclusiva e diversidade humana.

No entanto, pesquisas apontam de forma recorrente que a formação inicial ainda apresenta limitações importantes para preparar adequadamente os professores para os desafios da educação inclusiva. Pletsch (2014) destaca que a reorganização dos processos formativos constitui uma condição essencial para que os docentes desenvolvam conhecimentos e práticas capazes de responder à diversidade presente nas escolas.

A formação continuada em serviço tem sido o principal eixo de investimento recente. Esta formação inclui cursos, workshops, comunidades de aprendizagem e programas de tutoria focados no desenvolvimento de competências para o trabalho com a diversidade. Estes programas também focam na transformação das práticas pedagógicas. Eles têm evoluído significativamente de abordagens genéricas e teóricas para formações mais específicas, contextualizadas e práticas.

As ações de formação continuada também devem considerar as especificidades dos diferentes contextos educacionais e as necessidades apresentadas pelos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nessa perspectiva, o fortalecimento de espaços coletivos de aprendizagem entre professores constitui uma estratégia relevante para o desenvolvimento profissional, favorecendo a socialização de experiências, a reflexão crítica sobre a prática e a construção colaborativa de soluções para os desafios vivenciados no cotidiano escolar. Conforme destaca Nóvoa (2019), o desenvolvimento profissional docente se fortalece quando os professores aprendem em colaboração, compartilham saberes e constroem coletivamente respostas às demandas da prática educativa.

Essa perspectiva também é ressaltada por Gatti *et. al.* (2019), ao defenderem que processos formativos desenvolvidos em espaços colaborativos favorecem a valorização dos saberes docentes, a articulação entre teoria e prática e a construção de práticas pedagógicas mais coerentes com os princípios da educação inclusiva.

Apesar dos avanços normativos alcançados nas últimas décadas, a garantia do acesso às tecnologias assistivas e aos recursos de acessibilidade ainda representa um desafio para muitos sistemas de ensino brasileiros. Dados do Censo Escolar (Brasil, 2024), aliados às análises sobre a implementação das políticas de educação inclusiva (Mendes, 2006), evidenciam que a oferta desses recursos ocorre de maneira desigual entre as redes de ensino e os diferentes contextos regionais, refletindo disparidades relacionadas ao financiamento da educação, à infraestrutura escolar, à

disponibilidade de serviços especializados e à capacidade administrativa dos entes federativos. No Maranhão, essa realidade também se manifesta, uma vez que estudos do IMESC (2025) apontam para uma distribuição desigual das Salas de Recursos Multifuncionais entre os municípios, com maior concentração em áreas urbanas e limitações de oferta em parte do interior do estado.

Essas desigualdades tornam-se mais evidentes em municípios de pequeno porte e em territórios marcados por maior vulnerabilidade socioeconômica, como áreas rurais, comunidades tradicionais e localidades de difícil acesso. Nesses contextos, as limitações de infraestrutura, de recursos financeiros e de equipes técnicas especializadas podem comprometer a efetividade das políticas de educação inclusiva previstas na legislação. Tal cenário evidencia que a concretização do direito à educação inclusiva depende não apenas da existência de marcos legais, mas também de investimentos contínuos, da cooperação entre União, estados e municípios e do fortalecimento das capacidades institucionais dos sistemas de ensino para assegurar condições efetivas de acessibilidade e de atendimento educacional especializado.

Outra iniciativa relevante refere-se à produção colaborativa de recursos pedagógicos acessíveis e de baixo custo, adaptados às especificidades dos contextos locais. Em cenários marcados por limitações orçamentárias e estruturais, a construção coletiva de soluções pedagógicas contextualizadas tem se mostrado uma estratégia importante para ampliar as condições de acessibilidade e favorecer a participação dos estudantes público-alvo da educação especial. Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de investir na formação continuada dos professores para o uso pedagógico de tecnologias assistivas e de recursos de acessibilidade, de modo que sua utilização esteja articulada aos objetivos de aprendizagem e às demandas concretas das diferentes realidades escolares.

Reconhece-se que a simples disponibilidade de recursos de acessibilidade e de tecnologias assistivas não garante, por si só, sua utilização efetiva nos processos de ensino e aprendizagem. Para que esses recursos contribuam para a inclusão escolar, torna-se indispensável que os professores desenvolvam conhecimentos pedagógicos capazes de integrá-los ao planejamento didático e às necessidades dos estudantes. Nessa perspectiva, os processos de formação continuada devem contemplar não apenas o domínio técnico dos equipamentos, mas também sua

utilização pedagógica de forma articulada aos objetivos educacionais e à construção de ambientes de aprendizagem mais acessíveis e inclusivos (Kenski, 2012; Brasil, 2008).

O desenvolvimento de sistemas de avaliação e monitoramento contínuo tem sido outro eixo importante das políticas estaduais recentes. Estes sistemas buscam acompanhar não apenas os indicadores quantitativos tradicionais de acesso, mas a qualidade substantiva da inclusão. Eles também avaliam a efetividade das estratégias implementadas em diferentes contextos. A participação ativa das famílias e da comunidade na avaliação das políticas públicas tem sido incentivada progressivamente.

É reconhecido que a perspectiva dos usuários diretos é essencial para o aprimoramento contínuo dos serviços educacionais e para a responsabilização democrática das políticas, pois a inclusão escolar somente se consolida quando considera as experiências, necessidades e desafios vivenciados pelos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo (Baptista, 2019). Mecanismos inovadores de escuta ativa e participação cidadã têm sido implementados, ainda que com desafios significativos. Estes desafios estão relacionados à representatividade efetiva e à diversidade de vozes incluídas no processo decisório. A produção sistemática de dados e indicadores específicos sobre educação inclusiva tem avançado gradualmente.

Este avanço permite análises mais refinadas e contextualizadas da situação do estado e o planejamento de intervenções mais direcionadas e efetivas. No entanto, ainda persistem lacunas importantes na produção, análise e utilização de dados. Estas lacunas são particularmente significativas no que concerne aos resultados de aprendizagem dos estudantes com deficiência e aos processos de transição para a vida adulta e para o mercado de trabalho (IBGE, 2022).

A literatura especializada e os documentos orientadores das políticas públicas de educação inclusiva convergem ao destacar que a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência depende da articulação entre diferentes setores governamentais, da ampliação dos investimentos em infraestrutura e acessibilidade e do fortalecimento da formação inicial e continuada dos profissionais da educação (Brasil, 2008; Brasil, 2015; UNESCO, 2020). Esses documentos também ressaltam a necessidade de que as políticas de formação docente sejam planejadas considerando

as especificidades territoriais, sociais e educacionais de cada contexto, de modo a responder às diferentes realidades vivenciadas pelos sistemas de ensino.

No contexto maranhense, tais recomendações assumem especial relevância diante das desigualdades regionais que caracterizam o estado. A ampliação dos investimentos em infraestrutura escolar, recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas e serviços de apoio constitui condição indispensável para reduzir as assimetrias existentes entre os municípios e ampliar as oportunidades de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial. Paralelamente, a produção de pesquisas contextualizadas e o fortalecimento das parcerias entre universidades, redes de ensino e órgãos gestores podem subsidiar o planejamento e a implementação de políticas de formação continuada mais coerentes com as demandas locais, contribuindo para aproximar as diretrizes legais das condições concretas de sua efetivação.

Dessa forma, a produção de conhecimento sobre as realidades locais constitui um importante subsídio para o aprimoramento das políticas públicas e das práticas pedagógicas voltadas à educação inclusiva. A articulação entre universidades, redes de ensino e gestores educacionais favorece a construção de respostas mais contextualizadas às demandas dos sistemas de ensino, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias formativas e pedagógicas coerentes com as especificidades sociais, culturais e educacionais de cada território (Nóvoa, 2019; Gatti *et al.*, 2019).

A educação inclusiva no Maranhão apresenta avanços significativos e dignos de reconhecimento nas últimas duas décadas. Estes avanços são particularmente evidentes no que concerne ao arcabouço normativo e os índices de matrícula em classes comuns.

No entanto, persistem desafios profundos e estruturais relacionados às condições físicas das escolas e à formação e disponibilidade de profissionais especializados. Também persistem desigualdades geográficas históricas no acesso aos serviços educacionais de qualidade (Maranhão, 2021).

As iniciativas inovadoras de formação docente desenvolvidas em parceria com universidades e outras instituições representam práticas promissoras. Estas práticas podem contribuir para a transformação gradual das realidades escolares, mas necessitam ser ampliadas, continuadas e articuladas com políticas mais amplas.

É essencial articular estas iniciativas com políticas de melhoria das condições de trabalho docente e de infraestrutura escolar adequada. A superação dos desafios complexos da educação inclusiva no Maranhão exigirá necessariamente o enfrentamento corajoso das profundas desigualdades sociais que caracterizam historicamente o estado.

Reconhece-se que a inclusão educacional não se realiza isoladamente, mas como parte de um projeto mais amplo de justiça social, equidade e democratização efetiva da sociedade maranhense. Esta superação demandará compromisso político continuado, investimentos sustentados e participação ativa de todos os segmentos sociais envolvidos com a educação maranhense (Mendes, 2006).

6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção apresenta o percurso metodológico adotado na investigação, detalhando os métodos científicos e os tipos de pesquisa empregados, bem como as fontes de dados, o local do estudo, as etapas da pesquisa, os procedimentos de análise dos dados e as considerações éticas que orientaram todo o processo investigativo. O delineamento metodológico foi construído de modo coerente com os objetivos propostos e com a natureza do objeto de estudo, assegurando rigor científico, consistência analítica e fidelidade interpretativa.

A pesquisa foi conduzida à luz de uma concepção ética compreendida como construção histórica, social e cultural, orientada pelo compromisso com a produção responsável do conhecimento científico nas Ciências Humanas e Sociais. Considerando-se a natureza exclusivamente bibliográfica e documental do estudo, não houve envolvimento direto de seres humanos, tampouco coleta de dados empíricos em campo, aspecto que fundamentou as decisões metodológicas e éticas detalhadas ao longo desta seção.

6.1 Tipos de método científico e pesquisa

No que se refere aos procedimentos metodológicos adotados, recorre-se a Gil (2019), que compreende o método científico como um conjunto sistematizado de procedimentos orientados para a produção do conhecimento científico.

Complementando essa perspectiva, Lakatos e Marconi (2017, p. 171) concebem a pesquisa como “[...] um procedimento formal, com métodos de pensamento reflexivo, que requer tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

A adoção rigorosa de métodos científicos mostrou-se fundamental para o desenvolvimento da investigação no campo educacional, possibilitando ultrapassar análises baseadas em impressões subjetivas e promover uma compreensão aprofundada e fundamentada da realidade educacional e de suas complexidades. Nesse sentido, a metodologia assumiu papel central no processo investigativo, ao definir de forma sistemática os procedimentos de seleção, análise e interpretação dos dados.

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A abordagem qualitativa revelou-se adequada por permitir a compreensão aprofundada dos significados, concepções, fundamentos teóricos e normativos que orientam a educação inclusiva e a formação continuada de professores, especialmente no contexto brasileiro e maranhense. O estudo não envolveu coleta de dados empíricos em campo, fundamentando-se exclusivamente em fontes secundárias, tais como livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos legais e normativos.

A pesquisa qualitativa, conforme destaca Minayo (2002), voltou-se à investigação de dimensões da realidade que não podem ser quantificadas, concentrando-se no universo de significados, valores, crenças, atitudes e práticas sociais. Tal abordagem permitiu compreender processos e fenômenos educacionais em sua complexidade, respeitando os contextos históricos e institucionais nos quais se inserem.

A pesquisa bibliográfica compreendeu o levantamento e a análise de produções já publicadas sobre a temática investigada, incluindo livros, artigos científicos, dissertações, teses e outros materiais acadêmicos relevantes. Paralelamente, a pesquisa documental envolveu a análise de documentos oficiais escritos, como leis, decretos, resoluções e planos educacionais, caracterizando-se como procedimento metodológico fundamental nas Ciências Humanas e Sociais, conforme apontam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009).

A articulação entre pesquisa bibliográfica e documental possibilitou a construção de uma investigação robusta, ao integrar fundamentação teórica consistente e análise crítica de dados normativos e institucionais, fornecendo subsídios sólidos para a interpretação do fenômeno estudado.

6.2 Fontes de dados da pesquisa

As fontes de dados desta pesquisa foram constituídas a partir de materiais de natureza bibliográfica e documental, selecionados de forma intencional e articulada aos objetivos do estudo, de modo a possibilitar uma análise crítica sobre a formação continuada de professores para a educação especial no contexto do município de São João do Caru. A pesquisa bibliográfica teve como finalidade compreender os fundamentos teóricos que sustentam as discussões sobre formação docente, educação especial na perspectiva inclusiva, educação do campo e organização pedagógica de classes multisseriadas, enquanto a pesquisa documental buscou analisar o desenho normativo e institucional das políticas públicas que orientam a formação continuada no âmbito local.

A pesquisa bibliográfica foi realizada nas bases Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando descritores como “formação continuada de professores”, “educação especial”, “educação inclusiva”, e “políticas educacionais”, combinados conforme a pertinência ao objeto investigado. O recorte temporal priorizou produções publicadas entre 2015 e 2025, buscando contemplar contribuições recentes para o debate teórico e normativo. Paralelamente, foram mobilizados autores de reconhecida relevância no campo da formação docente e da educação inclusiva, como Francisco Imbernón (2010), Maria Teresa Eglér Mantoan (2015), Antonio Nóvoa (2022), Bernardete Angelina Gatti *et al.* (2019) e Paulo Freire (2019), cujas contribuições teóricas seguem amplamente utilizadas na literatura especializada.

A partir dos resultados iniciais das buscas, procedeu-se à leitura dos resumos para aplicação dos critérios de inclusão, tais como a abordagem direta da temática da formação continuada e da educação especial, a relevância teórica do estudo e a pertinência a contextos educacionais semelhantes ao investigado, bem como dos

critérios de exclusão, como pesquisas voltadas exclusivamente a outros níveis de ensino ou a contextos urbanos sem diálogo com a realidade do campo. Desse processo de triagem, foi constituído um corpus bibliográfico composto por artigos científicos, dissertações, teses e obras de referência selecionados a partir de sua relevância teórica, consistência metodológica e contribuição efetiva para a compreensão da formação continuada de professores e da educação especial na perspectiva inclusiva, considerando especialmente contextos educacionais marcados pela educação do campo e pela organização multisseriada.

No que se refere à pesquisa documental, foram analisados documentos normativos e institucionais de âmbito nacional, estadual e municipal, acessados por meio dos portais oficiais do governo federal, do Ministério da Educação e da Câmara Municipal de São João do Caru. O Plano Municipal de Educação de São João do Caru (Lei Municipal nº 035/2015) foi eleito como documento nuclear da análise, por constituir o principal instrumento de planejamento da política educacional local, no qual estão previstas as diretrizes para a formação docente e para a educação especial. Complementarmente, foram analisados documentos nacionais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Base Nacional Comum Curricular e normativas recentes relativas à educação inclusiva, compreendidos como referências obrigatórias que devem orientar e ser incorporadas ao planejamento municipal.

Buscou-se, ainda, analisar documentos operacionais da Secretaria Municipal de Educação, tais como editais de oferta de cursos, planejamentos das ações formativas, ementas e relatórios de avaliação das formações continuadas realizadas. Contudo, constatou-se a inexistência ou indisponibilidade sistemática desse tipo de registro documental, o que, por si só, configura um dado relevante da pesquisa, ao indicar fragilidades na institucionalização, no monitoramento e na sistematização da política de formação continuada no município.

A delimitação temporal da pesquisa documental abrangeu documentos produzidos ou vigentes no período de 2008 a 2025, contemplando marcos legais estruturantes da educação inclusiva no Brasil e atualizações normativas recentes, o que possibilitou analisar a evolução das políticas educacionais e identificar possíveis distanciamentos entre o planejamento normativo e a realidade da formação continuada de professores para a educação especial em São João do Caru.

6.3 Local da Pesquisa

A presente pesquisa teve como referência local o município de São João do Caru, situado na região do Alto Turi, no estado do Maranhão. Trata-se de um município de pequeno porte populacional, com características predominantemente rurais, marcado por extensas distâncias territoriais, limitações de infraestrutura e desigualdades históricas no acesso a políticas públicas, especialmente no campo educacional. Esse contexto imprime especificidades relevantes à organização da rede municipal de ensino e às condições de trabalho docente, tornando-o um espaço fecundo para a análise das políticas de formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva.

A rede pública municipal de ensino de São João do Caru é composta, em sua maioria, por escolas localizadas na zona rural, muitas delas situadas em comunidades distantes da sede do município e com acesso dificultado por condições precárias de transporte e mobilidade. Essas escolas, em grande parte, operam com infraestrutura física deficitária, restrições no acesso a recursos pedagógicos, tecnologias educacionais e conectividade à internet, elementos que impactam diretamente tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto a participação dos professores em ações sistemáticas de formação continuada. Soma-se a esse cenário a recorrência de classes multisseriadas, nas quais um mesmo docente atua simultaneamente com estudantes de diferentes anos e níveis de aprendizagem, ampliando a complexidade do trabalho pedagógico e das demandas formativas.

No campo da educação especial, tais condições estruturais assumem contornos ainda mais sensíveis. A presença de estudantes público da educação especial em contextos marcados por multisseriação, carência de recursos especializados e fragilidade do suporte técnico-pedagógico evidencia a distância entre as diretrizes normativas nacionais e as possibilidades concretas de sua efetivação no cotidiano escolar. Nesse sentido, a formação continuada de professores emerge não apenas como uma política desejável, mas como uma necessidade ética e pedagógica para a garantia do direito à educação em condições de equidade.

A escolha de São João do Caru como local de pesquisa não se deu de forma aleatória, mas por entendê-lo como um caso emblemático e analiticamente potente. Sua configuração socioespacial, marcada pela ruralidade, pela presença expressiva

de classes multisseriadas e por vulnerabilidades estruturais, condensa e intensifica os desafios universais da educação inclusiva, tais como a distância entre a norma e a prática, a escassez de recursos materiais e humanos e a inadequação de modelos formativos padronizados às realidades do campo.

Dessa forma, o município opera como uma lente de aumento que torna mais visíveis e agudas as fragilidades das políticas de formação continuada, especialmente quando analisadas à luz da educação especial. Investigar esse contexto específico permite, portanto, compreender uma realidade local que ilumina problemáticas estruturais da educação brasileira, sobretudo em territórios periféricos e rurais.

Além disso, o município dispõe de instrumentos normativos próprios, como o Plano Municipal de Educação (PME), que orientam as ações educacionais locais e estabelecem metas relacionadas à formação docente e à educação inclusiva. A análise desses documentos, em diálogo com a legislação nacional e com a produção acadêmica da área, possibilitou situar São João do Caru no interior das tensões entre planejamento formal e condições reais de implementação das políticas públicas. Assim, o município não foi tomado apenas como cenário empírico, mas como espaço analítico privilegiado para compreender os limites e as possibilidades da formação continuada de professores para a educação especial em contextos de ruralidade.

Essa compreensão do local de pesquisa fundamenta, de maneira direta, a opção metodológica adotada e a concepção do Produto Técnico e Tecnológico desenvolvido a partir do estudo. Ao reconhecer São João do Caru como um caso emblemático, a pesquisa orienta-se pela necessidade de propor uma formação continuada contextualizada, sensível às especificidades territoriais, institucionais e pedagógicas do município, articulação que será aprofundada na Seção 6.9, ao explicitar a relação entre metodologia e produto técnico.

6.4 Etapas da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida a partir de quatro etapas principais, organizadas de forma sistemática e interdependente, com o objetivo de assegurar rigor metodológico, coerência analítica e profundidade interpretativa. Essas etapas não foram compreendidas como momentos estanques, mas como um processo contínuo

de construção do conhecimento, no qual leitura, análise e reflexão se articularam de maneira dialógica ao longo do desenvolvimento do estudo.

A primeira etapa consistiu no levantamento bibliográfico e documental, voltado à identificação de produções acadêmicas e documentos normativos relacionados à educação inclusiva e à formação continuada de professores. Nessa fase, buscou-se mapear livros, artigos científicos, dissertações, teses e legislações educacionais que fundamentassem teoricamente a pesquisa e possibilitassem a compreensão do marco legal e político que orienta a educação especial e a formação docente, em âmbito nacional e municipal. O levantamento bibliográfico e documental constituiu a base estruturante da investigação, conforme destaca Minayo (2014), ao ressaltar que a análise documental, articulada ao referencial teórico, permite contextualizar o objeto de estudo no campo social e científico, sem perder de vista a criticidade necessária na interpretação das fontes.

A segunda etapa correspondeu à leitura exploratória do material selecionado, com o objetivo de identificar as obras mais relevantes e alinhadas aos objetivos da pesquisa. Essa leitura inicial permitiu o mapeamento de conceitos-chave, autores recorrentes e abordagens teóricas predominantes, os quais foram registrados por meio de fichamentos e de uma matriz preliminar de organização do material. Tal procedimento possibilitou uma visão geral do corpus bibliográfico e documental, auxiliando na delimitação do material a ser aprofundado nas etapas subsequentes, conforme orienta Gil (2019).

Na terceira etapa, realizou-se a leitura analítica e interpretativa do corpus bibliográfico e documental, com destaque para a análise do Plano Municipal de Educação de São João do Caru (São João do Caru, 2015) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), bem como das produções acadêmicas selecionadas. Nessa fase, procedeu-se à análise temática do conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), mediante a codificação dos textos e a construção de categorias analíticas, tais como: concepções de inclusão presentes nos documentos, abordagens da formação continuada de professores e evidências de fragilidades institucionais na implementação das políticas educacionais. Essa leitura aprofundada assumiu caráter interpretativo, buscando compreender os sentidos, contradições e implicações das políticas e discursos analisados, em

consonância com a perspectiva de Minayo (2014), que defende a análise qualitativa como um processo de interpretação contextualizada dos fenômenos sociais.

A quarta e última etapa consistiu na sistematização dos dados, realizada por meio da produção dos capítulos teóricos e da análise crítica integrada dos documentos legais e das contribuições da literatura especializada. Nessa fase, os dados foram articulados a partir de uma estratégia de análise cruzada, na qual as diretrizes dos documentos normativos nacionais e municipais foram confrontadas sistematicamente com as críticas, proposições e evidências apresentadas pela literatura acadêmica, sempre considerando o contexto específico do município de São João do Caru. Essa forma de organização analítica possibilitou evidenciar avanços, limites e contradições da política de formação continuada de professores para a educação especial, contribuindo para uma leitura crítica e situada da realidade investigada.

Esse percurso metodológico reafirma o compromisso da pesquisa com uma abordagem crítica, reflexiva e eticamente orientada, na qual a produção do conhecimento não se restringe à descrição de dados, mas se configura como prática interpretativa comprometida com a transformação da realidade educacional. Tal perspectiva dialoga com o pensamento de Freire (2019), ao compreender a pesquisa como um ato político e formativo, voltado à problematização das condições concretas da educação e à construção de possibilidades para uma escola mais justa e inclusiva.

6.5 Análise dos dados da pesquisa

Os dados oriundos das fontes bibliográficas e documentais foram analisados por meio da análise de conteúdo de abordagem temática, conforme os pressupostos de Bardin (2016). Essa técnica mostrou-se adequada aos objetivos do estudo por possibilitar a interpretação sistemática, crítica e contextualizada de documentos normativos, planos educacionais e produções acadêmicas relacionadas à formação continuada de professores e à educação especial na perspectiva da inclusão.

O corpus da pesquisa foi constituído por documentos legais e normativos de abrangência nacional, estadual e municipal, com destaque para a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva

da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), o Plano Municipal de Educação de São João do Caru (São João do Caru, 2015), além de produções acadêmicas que abordam a formação continuada de professores e a educação inclusiva.

O processo de análise desenvolveu-se em três fases interdependentes. A primeira, denominada pré-análise, consistiu na leitura flutuante do conjunto de documentos selecionados, com o objetivo de obter uma visão global do material e identificar ideias recorrentes, tensões conceituais e regularidades discursivas. Nessa etapa, a leitura concentrou-se especialmente nos documentos centrais, como o Plano Municipal de Educação de São João do Caru (São João do Caru, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), permitindo identificar uma tensão entre a retórica inclusiva presente nas normativas e a escassez de diretrizes operacionais concretas para a formação continuada de professores no contexto local. Esse recorte analítico inicial passou a orientar as fases subsequentes da análise.

A segunda fase, denominada exploração do material, envolveu o processo de codificação e categorização dos dados. A codificação foi realizada a partir de um movimento dedutivo-indutivo: partiu-se de temas previamente definidos com base nos objetivos da pesquisa e no referencial teórico, como formação continuada, educação inclusiva e educação especial, ao mesmo tempo em que se permitiu a emergência de subtemas a partir da recorrência e da relevância dos conteúdos presentes nos documentos analisados. Unidades de registro como “cursos de curta duração”, “ausência de carga horária definida”, “dependência de programas federais” e “inexistência de política municipal estruturada” foram agrupadas por similaridade de sentido, dando origem a categorias analíticas mais amplas, como os desafios estruturais da formação continuada.

A terceira fase, correspondente ao tratamento dos resultados, interpretação e inferência, consistiu na análise crítica dos dados categorizados, estabelecendo relações entre os achados empíricos, os dispositivos legais e a literatura especializada. Nessa etapa, os dados foram interpretados à luz dos referenciais teóricos adotados, possibilitando a construção de inferências analíticas e a compreensão dos limites, contradições e potencialidades das políticas de formação

continuada de professores para a educação especial, tanto em nível macro quanto no contexto municipal de São João do Caru.

As seguintes categorias de análise foram organizadas em quatro eixos centrais: a formação continuada de professores para a educação inclusiva, enquanto fundamento teórico-normativo; o cenário da formação continuada de professores no Estado do Maranhão e no município de São João do Caru; os desafios estruturais para a efetivação da formação continuada nesses contextos; e as possibilidades para a construção de políticas de formação continuada de professores para a educação especial em São João do Caru.

A definição dessas categorias não apenas sistematizou os dados analisados, mas também orientou a organização e a arquitetura argumentativa do capítulo de Resultados e Discussão. A primeira categoria estabelece o marco normativo e conceitual da formação para a inclusão; as segunda e terceira categorias analisam, respectivamente, a tradução dessas diretrizes e os obstáculos à sua efetivação nos contextos estadual e municipal; e a quarta categoria sintetiza as potencialidades identificadas, assumindo caráter propositivo. Dessa forma, cada uma das categorias corresponde a um eixo temático do capítulo de discussão, assegurando uma análise coerente, sistemática e diretamente vinculada aos objetivos da pesquisa.

6.6 Considerações éticas

A presente pesquisa foi conduzida em consonância com os princípios éticos que orientam a produção do conhecimento científico nas Ciências Humanas e Sociais, considerando-se que a ética em pesquisa não se restringe à coleta de dados junto a sujeitos, mas perpassa todo o processo investigativo, desde a definição do objeto até a análise e a divulgação dos resultados. Trata-se de um estudo de natureza exclusivamente bibliográfica e documental, fundamentado na análise de produções acadêmicas e de documentos oficiais de domínio público, tais como legislações educacionais e instrumentos de planejamento da política educacional.

Em conformidade com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 510, de 7 de abril de 2016, que estabelece normas éticas específicas para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, esta investigação esteve dispensada de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), uma vez que não envolveu a participação

direta de seres humanos, nem a coleta de dados que possibilitassem identificação individual ou exposição de informações sensíveis. O estudo apoiou-se exclusivamente em fontes secundárias de acesso público, não configurando riscos diretos aos indivíduos ou à comunidade (Brasil, 2016).

Não obstante essa dispensa formal, adotou-se uma postura ética rigorosa em todas as etapas do trabalho, especialmente no que se refere ao princípio da fidelidade interpretativa. Buscou-se assegurar que as citações diretas e as paráfrases não deturpassem o sentido original dos argumentos dos autores analisados, bem como promover o uso responsável das fontes, por meio do cruzamento de informações provenientes de diferentes referenciais teóricos e documentos normativos. Tal procedimento visou evitar conclusões sustentadas em evidências isoladas ou descontextualizadas. A análise dos documentos e das produções acadêmicas foi realizada de forma crítica e contextualizada, prevenindo interpretações dissociadas dos contextos históricos, sociais e institucionais aos quais os textos analisados se referem.

Reconheceu-se, contudo, que a análise crítica de documentos oficiais, ainda que de domínio público, envolve riscos éticos específicos, sobretudo por debruçar-se sobre políticas públicas implementadas em contextos sociais e territoriais marcados por desigualdades estruturais, como é o caso de municípios de pequeno porte e majoritariamente rurais.

Entre esses riscos, destacam-se a possibilidade de exposição indireta de fragilidades institucionais, a interpretação simplificada de problemas complexos ou a potencial estigmatização de redes de ensino que operam sob condições adversas. Para mitigar tais riscos, a pesquisa comprometeu-se com: (a) a contextualização histórica, social e estrutural dos achados, evitando-se qualquer forma de culpabilização individual de gestores, docentes ou instituições; (b) o uso estritamente acadêmico e analítico das informações, afastando abordagens sensacionalistas ou descoladas do rigor científico; e (c) a adoção de uma crítica orientada por um propósito construtivo, voltado à qualificação das políticas públicas educacionais, e não à deslegitimação das instituições analisadas.

Ademais, a ética da pesquisa esteve ancorada em um compromisso explícito com o contexto investigado e com a função social do conhecimento produzido. A análise das políticas de formação continuada de professores para a educação

especial em São João do Caru foi orientada pelo respeito às especificidades locais e pela compreensão de que as limitações identificadas não decorrem de falhas isoladas, mas de condicionantes estruturais, históricos e políticos mais amplos. Nessa perspectiva, o estudo buscou contribuir para o fortalecimento da reflexão crítica sobre a gestão educacional e para a construção de alternativas formativas mais sensíveis às realidades do campo, da educação inclusiva e das desigualdades territoriais.

Por fim, compreende-se que o compromisso ético da pesquisa ultrapassa o cumprimento normativo e se materializa no impacto social potencial de seus resultados. Ao analisar criticamente as políticas de formação docente, este trabalho visa contribuir para a promoção de uma educação pública mais inclusiva, equitativa e socialmente referenciada, assumindo-se a responsabilidade de que seus achados possam subsidiar reflexões e decisões no âmbito da gestão educacional local. Assim, a crítica acadêmica desenvolvida é entendida como um instrumento de diálogo e aprimoramento das políticas públicas, alinhada a uma concepção de pesquisa comprometida com a transformação social e com a efetivação do direito à educação de qualidade para todos os estudantes.

6.7 Relação da metodologia com o produto técnico

A relação entre a metodologia adotada nesta pesquisa e o Produto Técnico e Tecnológico desenvolvido constituiu-se de forma orgânica e indissociável, uma vez que a proposta de formação continuada emergiu diretamente do percurso metodológico qualitativo, de natureza bibliográfica e documental. A escolha por esse delineamento metodológico não se limitou a uma opção técnica, mas expressou uma compreensão epistemológica segundo a qual a análise crítica de produções acadêmicas e de documentos normativos possibilita a construção de diagnósticos consistentes e proposições contextualizadas, especialmente em estudos voltados à análise de políticas públicas educacionais.

Esse levantamento forneceu os fundamentos conceituais e pedagógicos que sustentaram a elaboração do produto, assegurando que a proposta formativa não se apoiasse em concepções fragmentadas ou descoladas do debate acadêmico contemporâneo. Conforme destacam Minayo (2014) e Gil (2019), a pesquisa qualitativa bibliográfica possibilita compreender fenômenos educacionais em sua

complexidade, indo além da descrição e favorecendo análises interpretativas e propositivas.

A análise documental, por sua vez, viabilizou a compreensão do marco normativo e institucional que orienta a educação especial e a formação docente no Brasil e no município de São João do Caru. A leitura crítica de documentos como o Plano Municipal de Educação e das legislações nacionais permitiu evidenciar lacunas, contradições e desafios estruturais relacionados à implementação de políticas de formação continuada para a educação inclusiva. Esses achados documentais constituíram elementos centrais para a definição dos eixos formativos do Produto Técnico e Tecnológico, assegurando sua coerência jurídica e sua aderência às diretrizes oficiais.

Dessa forma, a metodologia não apenas subsidiou a análise da realidade educacional, mas orientou diretamente a concepção do produto, funcionando como um eixo articulador entre diagnóstico e proposição. As categorias analíticas construídas ao longo da pesquisa serviram de base para a organização dos conteúdos formativos, para a definição das prioridades da formação continuada e para a adoção de uma abordagem pedagógica crítica e reflexiva.

Assim, a relação entre metodologia e produto técnico configurou-se como um movimento dialético, no qual a investigação acadêmica não se encerrou na interpretação dos dados, mas se desdobrou em uma proposição aplicada, alinhada à natureza do mestrado profissional. O produto resultante expressa, portanto, a materialização dos achados da pesquisa, reafirmando a metodologia qualitativa como um caminho legítimo e potente para a produção de conhecimentos socialmente referenciados e para a qualificação das políticas educacionais.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta e discute os resultados obtidos a partir da análise documental das normativas nacionais, estaduais e municipais, bem como da contextualização empírica do cenário educacional de São João do Caru–MA, à luz da literatura especializada sobre formação continuada de professores e educação inclusiva. Os dados analisados permitem compreender como as políticas de formação continuada para a educação especial se estruturam em nível macro (estado do

Maranhão) e micro (município de São João do Caru), evidenciando limites, contradições e possibilidades de consolidação de uma política local contextualizada.

7.1 A Política de Formação Continuada de Professores para a Educação Inclusiva no Estado do Maranhão

A formação continuada de professores constitui um eixo estruturante para a efetivação da educação inclusiva, pois incide diretamente sobre as concepções pedagógicas, as práticas de ensino e as formas de organização do trabalho escolar. Em contextos marcados por profundas desigualdades sociais e educacionais, a atuação docente demanda não apenas domínio técnico, mas também uma compreensão crítica dos processos históricos de exclusão que atravessam a escola pública brasileira.

Nessa perspectiva, a formação docente não pode ser compreendida como um conjunto de ações pontuais de capacitação, mas deve ser concebida como um processo contínuo, crítico e reflexivo, socialmente situado, capaz de possibilitar aos profissionais a resignificação de seus saberes e práticas ao longo da carreira (Tardif, 2014).

Tal entendimento implica reconhecer que a formação precisa articular-se às necessidades concretas da prática pedagógica e às demandas dos estudantes, considerando o professor como sujeito central do processo formativo e não mero executor de programas institucionais (Imbernón, 2010). Assim, a formação permanente configura-se como elemento essencial para problematizar as condições históricas e institucionais que produzem desigualdades educacionais e para fortalecer práticas comprometidas com a inclusão.

A literatura especializada em educação inclusiva reconhece a formação docente como um dos pilares para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Nessa perspectiva, Mantoan (2015) e Mendes (2006) defendem que a formação de professores ultrapassa a dimensão técnico-instrumental, exigindo a revisão das concepções de ensino, aprendizagem e diferença que historicamente orientaram a organização da escola. Para Mantoan (2015), a inclusão implica uma ruptura paradigmática com modelos escolares seletivos, homogeneizadores e hierarquizantes, concebidos para atender a um padrão idealizado de estudante. Em

consonância com essa perspectiva, Mendes (2006) argumenta que a consolidação da educação inclusiva demanda transformações estruturais nos sistemas de ensino, acompanhadas de processos permanentes de formação docente capazes de subsidiar práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem e a participação de todos os estudantes. Assim, a formação continuada deve favorecer a problematização de práticas pedagógicas excludentes e contribuir para a construção de uma cultura escolar que reconheça a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

Ao aprofundar o debate sobre educação inclusiva, Skliar (2023) amplia a compreensão de que a inclusão não se limita à reorganização das práticas pedagógicas ou à adaptação dos sistemas de ensino, mas exige uma revisão crítica dos discursos e das relações de poder que historicamente produziram processos de exclusão. Para o autor, a diferença não deve ser compreendida como atributo individual ou deficiência a ser corrigida, mas como uma construção social permeada por relações culturais, políticas e institucionais que definem quem pode ou não participar plenamente dos espaços educativos. Nessa perspectiva, a formação docente deve favorecer uma postura crítica diante de abordagens medicalizantes e tecnicistas, deslocando o foco da deficiência para a análise das condições sociais que produzem desigualdades educacionais.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as contribuições de Mantoan (2015). Enquanto Mantoan enfatiza a necessidade de uma transformação paradigmática da escola e de seus modelos organizacionais, Skliar (2023) aprofunda essa discussão ao problematizar os discursos e saberes que sustentam práticas de normalização e exclusão no cotidiano escolar. Assim, longe de se constituírem em perspectivas antagônicas, ambos os autores contribuem para compreender que a efetivação da educação inclusiva depende tanto da reorganização das estruturas escolares quanto da revisão crítica das concepções que historicamente orientaram a produção da diferença como desigualdade.

No contexto brasileiro, embora a educação inclusiva esteja amplamente respaldada por dispositivos legais, a literatura crítica aponta que as políticas públicas de formação continuada frequentemente apresentam fragilidades no que se refere à sua articulação com o cotidiano escolar. Estudos evidenciam que muitas ações formativas permanecem fragmentadas, descontextualizadas e orientadas por uma

lógica prescritiva, que responsabiliza individualmente o professor pelo sucesso da inclusão, sem considerar as condições objetivas de trabalho docente e a complexidade dos contextos educacionais (Duek *et al.*, 2020).

Essa lógica se expressa, por exemplo, em cursos de curta duração ou palestras isoladas, nas quais os professores recebem orientações padronizadas sobre adaptações curriculares ou estratégias para o Atendimento Educacional Especializado, sem espaço para discutir o número de estudantes por turma, a ausência de recursos pedagógicos, as especificidades do território ou os desafios concretos vivenciados no cotidiano da sala de aula. Em contraposição, uma formação articulada e crítica pressupõe processos contínuos, vinculados às demandas reais das escolas, nos quais os professores analisam coletivamente suas práticas, problematizam desafios concretos e constroem alternativas pedagógicas contextualizadas.

No Estado do Maranhão, tais desafios assumem maior complexidade em razão das desigualdades regionais, das fragilidades estruturais das redes públicas de ensino e da histórica precarização das políticas educacionais. A política de formação continuada de professores para a educação inclusiva apresenta-se, em grande medida, pulverizada e dependente de iniciativas episódicas, frequentemente vinculadas a programas federais ou a parcerias pontuais com instituições de ensino superior. Essa fragmentação compromete a continuidade das ações formativas e dificulta a consolidação de uma cultura institucional comprometida com a inclusão, evidenciando a distância entre o discurso normativo e sua efetivação nas práticas escolares.

A educação inclusiva no Brasil encontra respaldo em um sólido arcabouço jurídico, que reafirma a educação como direito humano fundamental e atribuem aos sistemas de ensino a responsabilidade de assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes (Brasil, 1996; Brasil, 2008; Brasil, 2015). Contudo, conforme adverte Saviani (2021a), a efetivação dos direitos educacionais não se dá automaticamente pela promulgação das leis, uma vez que depende das condições materiais, políticas e institucionais que sustentam sua implementação.

Sob essa perspectiva, Arroyo (2013) contribui ao destacar que as políticas educacionais, inclusive as de formação docente, não podem ser analisadas de forma

dissociada das desigualdades sociais que atravessam os sujeitos da escola pública. Para o autor, formar professores para a diversidade implica reconhecer que os estudantes historicamente excluídos — entre eles as pessoas com deficiência — carregam marcas sociais, econômicas e culturais que demandam uma pedagogia comprometida com a justiça social. Assim, a formação continuada deve possibilitar aos professores a compreensão crítica das condições de vida dos estudantes e das contradições estruturais que perpassam o sistema educacional brasileiro.

No âmbito maranhense, a tramitação do Projeto de Lei nº 324/2024, que propõe a instituição da Política Estadual de Formação Continuada de Professores em Educação Inclusiva, representa um avanço normativo ao reconhecer a necessidade de estruturar ações formativas voltadas à acessibilidade, à equidade e ao planejamento educacional especializado (Maranhão, 2024). Todavia, à luz das contribuições teóricas discutidas, torna-se evidente que a efetividade dessa política dependerá de sua implementação concreta, da garantia de financiamento contínuo e da articulação entre Estado e municípios, evitando que a formação se restrinja a ações formais sem impacto real no cotidiano das escolas.

Pesquisas indicam que a implementação de políticas inclusivas convive, muitas vezes, com limitações estruturais nas escolas, especialmente relacionadas à escassez de recursos pedagógicos e à insuficiência da formação continuada docente, fatores que dificultam a efetivação de práticas inclusivas (Coelho; Coelho, 2024). Nesse cenário, Diniz (2007) contribui ao afirmar que a inclusão das pessoas com deficiência deve ser compreendida como uma questão de direitos humanos, e não apenas como um desafio pedagógico ou técnico. Essa compreensão reforça a necessidade de políticas de formação continuada que articulem educação, ética e direitos, superando abordagens que individualizam a deficiência e invisibilizam as responsabilidades do Estado.

A formação continuada, portanto, configura-se como um processo social, histórico e político, cujas concepções influenciam diretamente as possibilidades de construção de uma escola democrática. Como defende Nóvoa (2022), a formação docente precisa estar vinculada à profissão, ao cotidiano escolar e aos espaços coletivos de reflexão, valorizando a experiência dos professores e a construção compartilhada de conhecimentos.

Compreender a formação continuada como prática emancipatória implica concebê-la como um processo no qual os professores não são meros receptores de orientações externas, mas sujeitos ativos na construção dos percursos formativos. Isso envolve, por exemplo, a participação docente no planejamento das formações, o desenvolvimento de experiências de pesquisa-ação, o enfrentamento coletivo de problemas concretos da escola e a produção compartilhada de conhecimentos pedagógicos, articulando compromisso ético e transformação social.

Por fim, as tensões presentes no campo político-educacional brasileiro, como a promulgação de normas que buscam restringir debates sobre gênero, diversidade e direitos humanos no ambiente escolar, impõem obstáculos adicionais à consolidação de políticas de formação continuada comprometidas com os princípios da educação inclusiva. Essas disputas evidenciam que a formação de professores, especialmente nesse campo, está inserida em um cenário de conflitos ideológicos que exigem posicionamentos éticos claros por parte do Estado e dos sistemas de ensino, sob pena de esvaziamento do próprio princípio da inclusão.

7.2 Cenário da formação continuada de professores em São João do Caru e seus desafios estruturais.

A formação continuada de professores para a educação inclusiva constitui um eixo estratégico para a efetivação do direito à educação, especialmente em contextos marcados por desigualdades estruturais, territoriais e institucionais. No município de São João do Caru, essa discussão assume contornos ainda mais complexos quando se considera a coexistência de distintas modalidades de organização escolar, como as escolas da zona rural, majoritariamente multisseriadas, e as escolas da sede municipal, organizadas em regime seriado.

Tal diversidade exige que as políticas e ações formativas superem abordagens homogêneas e descontextualizadas, reconhecendo as especificidades pedagógicas, organizacionais e socioculturais que atravessam o cotidiano escolar. Por exemplo, uma formação voltada à adaptação curricular para estudantes atendidos pela educação especial, como aqueles com transtorno do espectro autista, precisa dialogar de modo distinto com o professor de uma sala multisseriada da zona rural, que atua sozinho com estudantes de diferentes idades e níveis de escolarização, e com o

professor de uma turma do ensino fundamental na sede do município, que enfrenta classes numerosas e demandas pedagógicas igualmente complexas, porém organizadas sob outra lógica escolar.

Nessa perspectiva, a compreensão da inclusão escolar demanda uma ruptura com modelos pedagógicos centrados na normalização e na homogeneização dos sujeitos. Conforme argumenta Mantoan (2015), a educação inclusiva não se restringe à matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial nas salas comuns, mas pressupõe uma transformação paradigmática da escola, envolvendo currículo, práticas pedagógicas, avaliação e organização do trabalho docente. Tal concepção implica compreender a formação continuada como elemento estruturante desse processo, uma vez que é por meio dela que os professores podem ressignificar concepções, revisar práticas e construir respostas pedagógicas coerentes com a diversidade presente nas escolas, tanto da sede quanto do campo.

Para além da necessária reorganização estrutural apontada por Mantoan (2015), as contribuições de Skliar (2003b) aprofundam essa análise ao problematizar os discursos que historicamente produziram a diferença como déficit. O autor tensiona os mecanismos discursivos e as relações de poder que produzem a exclusão, questionando os próprios fundamentos do que se considera normal e aprendível no interior das instituições escolares. Assim, enquanto Mantoan (2015) enfatiza a transformação das estruturas escolares para acolher a diversidade, Skliar (2003b) evidencia como determinadas concepções de sujeito, conhecimento e aprendizagem sustentam práticas excludentes, mesmo em contextos que se declaram inclusivos. A articulação entre essas perspectivas oferece uma base crítica consistente para repensar a formação docente como espaço de questionamento das práticas e dos sentidos atribuídos à diferença.

Apesar da robustez teórica dessas perspectivas, que exigem uma formação situada e contextualizada, observa-se que, na realidade educacional, muitas ações de formação continuada permanecem fragmentadas, prescritivas e pouco articuladas com o cotidiano escolar. Essa fragilidade materializa a desconexão entre o acúmulo teórico crítico produzido no campo da educação inclusiva e as práticas formativas efetivamente implementadas, revelando um distanciamento entre as diretrizes educacionais e as condições reais de exercício da docência.

Tal desarticulação se expressa, por exemplo, em cursos e palestras pontuais que apresentam orientações genéricas sobre inclusão, adaptações curriculares ou uso de recursos pedagógicos, sem considerar as singularidades das escolas multisseriadas da zona rural, onde o professor precisa articular conteúdos, metodologias e avaliações para diferentes anos em um mesmo espaço-tempo pedagógico.

Da mesma forma, essas formações pouco dialogam com as demandas das escolas da sede, que, embora não multisseriadas, enfrentam desafios como turmas numerosas, currículos rígidos, escassez de profissionais de apoio e limitações no acompanhamento pedagógico especializado. Como resultado, muitos professores vivenciam sentimentos de insegurança e sobrecarga, encontrando dificuldades para transpor orientações abstratas para práticas pedagógicas inclusivas.

Frente a esse cenário de desarticulação, a proposição de Arroyo (2013) torna-se decisiva ao defender que a formação docente deve partir dos sujeitos concretos, de seus territórios e dos saberes construídos na prática cotidiana. No contexto das escolas multisseriadas de São João do Caru, esses saberes se expressam, por exemplo, na capacidade do professor de articular diferentes conteúdos em uma mesma atividade, de gerir tempos pedagógicos flexíveis, de mobilizar estratégias colaborativas entre estudantes de idades distintas e de construir soluções criativas diante da escassez de recursos materiais.

Uma formação continuada comprometida com a inclusão não deve apenas reconhecer esses saberes, mas tomá-los como ponto de partida para a produção de conhecimento profissional, promovendo espaços de reflexão coletiva que favoreçam uma práxis transformadora, na qual a experiência docente, narrada e compartilhada, seja problematizada, sistematizada e ressignificada à luz de referenciais teóricos críticos.

Já nas escolas da sede, partir dos saberes da prática implica reconhecer as estratégias desenvolvidas pelos professores para lidar com turmas numerosas, currículos prescritivos e a diversidade de ritmos e necessidades de aprendizagem presentes nas salas de aula seriadas. Em ambos os contextos, a formação continuada precisa abandonar a lógica de transmissão de modelos prontos e assumir uma perspectiva dialógica, na qual teoria e prática se retroalimentam de forma crítica, configurando processos formativos ancorados na práxis pedagógica cotidiana.

Sob essa ótica, Saviani (2021b) sustenta que a formação de professores deve estar articulada a um projeto educacional público e democrático, comprometido com a transformação social, superando concepções tecnicistas que reduzem a docência à mera aplicação de métodos e prescrições externas. Nessa perspectiva, a educação inclusiva não pode ser compreendida como uma ação periférica ou complementar, mas como princípio estruturante do projeto pedagógico das redes de ensino, o que exige coerência entre as políticas de formação docente, as condições concretas de trabalho e o compromisso social da escola pública.

Complementarmente, Diniz (2007) amplia o debate ao deslocar a compreensão da deficiência do âmbito estritamente individual para o plano das estruturas sociais, concebendo a inclusão como uma questão de direitos humanos. Ao destacar que as barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência ou transtornos do desenvolvimento residem nas estruturas sociais, políticas e educacionais, sua abordagem dialoga diretamente com a crítica de Skliar (2003b) aos discursos produtores de déficit, reforçando a necessidade de políticas de formação continuada que enfrentem, de forma integrada, as barreiras pedagógicas, institucionais e atitudinais presentes tanto nas escolas da sede quanto nas escolas do campo.

No âmbito da gestão municipal, esses desafios são intensificados por limitações orçamentárias, dificuldades de planejamento e fragilidades na articulação entre diferentes setores da administração pública. A efetivação de uma formação continuada contextualizada requer não apenas decisões pedagógicas, mas também investimentos financeiros contínuos, políticas de transporte escolar que viabilizem a participação dos professores da zona rural, ampliação do acesso às tecnologias digitais e ações intersetoriais que envolvam as áreas de educação, assistência social e infraestrutura. Um planejamento estratégico de longo prazo, articulado e sistêmico, constitui, portanto, a base indispensável para que se possa compreender a formação continuada como política estruturante.

Compreender a formação continuada como prática emancipatória implica, por fim, concebê-la como um processo no qual os professores são sujeitos ativos da construção do conhecimento e da transformação da escola. Isso envolve sua participação no planejamento das ações formativas, o desenvolvimento de experiências de pesquisa-ação, o enfrentamento coletivo de problemas reais

vivenciados nas escolas e a valorização das narrativas docentes como parte constitutiva do processo formativo.

Dessa forma, uma formação continuada verdadeiramente emancipatória em São João do Caru será aquela capaz de articular planejamento sistêmico e práxis transformadora, traduzindo os princípios éticos, políticos e pedagógicos da inclusão em respostas concretas tanto para a sala de aula seriada da sede quanto para a multisseriada do campo, transformando a diversidade do território em elemento central para a construção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

7.3 Fundamentos para uma Política Municipal de Formação Continuada de Professores em Educação Especial: O Contexto de São João do Caru

Refletir sobre a necessidade de uma política municipal estruturada de formação continuada de professores para a educação especial em São João do Caru implica reconhecer que a inclusão educacional, especialmente em contextos marcados por desigualdades territoriais, sociais e históricas, não se efetiva por meio de dispositivos legais isolados ou de ações pontuais de capacitação.

Trata-se de um processo contínuo, complexo e relacional, que exige investimento sistemático na formação docente, sensibilidade às especificidades do território e compromisso ético-político com o direito à educação dos estudantes atendidos pela educação especial. No caso de São João do Caru, município de pequeno porte, com forte presença de escolas do campo, classes multisseriadas e limitações estruturais persistentes, essa necessidade torna-se ainda mais evidente e urgente.

O Plano Municipal de Educação (PME) de São João do Caru reconhece, em seu texto normativo, a formação continuada como eixo estratégico para a melhoria da qualidade da educação e para a consolidação de práticas inclusivas, prevendo metas e estratégias voltadas à qualificação docente e ao fortalecimento da educação especial (São João do Caru, 2015). No entanto, um plano, enquanto documento orientador, não se confunde com a efetivação de uma política pública. Conforme evidenciado na análise do cenário local, observa-se um distanciamento significativo

entre as previsões legais e as condições concretas de implementação dessas ações, sobretudo nas escolas do campo.

A transformação desse plano em uma política municipal de formação continuada sistematizada — contínua, financiada e territorialmente sensível — constitui o desafio central. A ausência dessa política efetivamente estruturada faz com que muitos professores atuem com estudantes atendidos pela educação especial sem o suporte formativo necessário, enfrentando insegurança pedagógica, sobrecarga de trabalho e dificuldades na adaptação curricular, metodológica e avaliativa.

Em um município como São João do Caru, caracterizado pela dispersão geográfica das escolas, pela presença de classes multisseriadas no campo e por dificuldades de acesso a ações formativas presenciais ou mediadas por tecnologias digitais, é razoável inferir que esse percentual se apresente de forma ainda mais crítica. Tal cenário reforça a urgência de políticas municipais de formação continuada que não se limitem à reprodução de modelos genéricos, mas que dialoguem diretamente com as especificidades do território, do trabalho docente e das condições reais de exercício da docência.

Além da insuficiência de recursos financeiros e estruturais, é necessário problematizar, de forma mais profunda, as razões pelas quais as políticas de formação continuada tendem a produzir efeitos limitados em contextos rurais. Muitas dessas políticas são concebidas a partir de uma lógica urbano-cêntrica, desconsiderando particularidades da educação do campo, como a organização multisseriada das turmas, as dificuldades de deslocamento, a precariedade da infraestrutura escolar e a fragilidade da conectividade digital.

Essa desconexão entre o desenho das políticas públicas e a realidade concreta das escolas contribui para a baixa adesão docente às formações e para a dificuldade de transposição dos conteúdos formativos para a prática pedagógica cotidiana, reforçando desigualdades educacionais historicamente construídas.

No âmbito da educação especial, tais fragilidades tornam-se ainda mais sensíveis, uma vez que a construção de práticas pedagógicas inclusivas exige conhecimentos específicos sobre acessibilidade, adaptação curricular, avaliação inclusiva, tecnologias assistivas e trabalho colaborativo entre os profissionais da educação.

Conforme destacam Gatti *et al.* (2019), a formação continuada constitui um dos principais fatores para a melhoria da qualidade da educação básica, sobretudo em contextos marcados por desigualdades sociais e territoriais. Mantoan (2015), por sua vez, enfatiza que a inclusão escolar não se concretiza apenas por meio da matrícula dos estudantes na escola comum, mas requer mudanças profundas nas concepções pedagógicas, nas práticas docentes e na organização institucional, processos que dependem diretamente de formações continuadas críticas, reflexivas e contextualizadas.

Se Mantoan (2015) aponta a direção da mudança necessária — a reorganização pedagógica da escola —, as contribuições de Skliar (2003b) aprofundam essa análise ao tensionar os mecanismos discursivos e as relações de poder que produzem a exclusão, questionando os próprios fundamentos do que se considera “normal”, “capaz” ou “aprendível” no interior da instituição escolar.

Essa perspectiva evidencia que políticas de formação continuada restritas à dimensão técnica tendem a reproduzir, ainda que de forma não intencional, lógicas excludentes. Complementarmente, Diniz (2007) amplia o debate ao deslocar o foco do indivíduo para as estruturas sociais, passando a compreender a inclusão como uma questão de direitos humanos e reforçando a necessidade de políticas públicas capazes de enfrentar as barreiras institucionais, pedagógicas e simbólicas que limitam o acesso pleno à educação.

Frente a esse cenário de desarticulação entre teoria, política e prática, Nóvoa (2022) defende que a formação docente deve estar ancorada nos problemas reais da profissão e nas experiências vividas pelos professores em seus contextos de atuação. No contexto de São João do Caru, isso significa reconhecer os conhecimentos produzidos por docentes que atuam em classes multisseriadas do campo, articulando diferentes idades, ritmos de aprendizagem e necessidades educacionais em um mesmo espaço pedagógico.

Uma política municipal de formação continuada comprometida com a inclusão precisa não apenas reconhecer esses saberes, mas tomá-los como ponto de partida para a construção coletiva do conhecimento profissional, promovendo processos de pesquisa-ação, reflexão compartilhada e fortalecimento de uma práxis docente crítica e transformadora.

Do ponto de vista da gestão pública, a consolidação de uma política municipal de formação continuada também enfrenta desafios relacionados ao financiamento, à organização administrativa e à articulação intersetorial. A limitação orçamentária dos municípios de pequeno porte, a dependência de programas federais e estaduais e a necessidade de integração entre as secretarias de educação, transporte e assistência social impactam diretamente a viabilidade das ações formativas, especialmente nas escolas do campo. Superar essas limitações exige não apenas vontade política, mas um planejamento estratégico de longo prazo que integre a formação docente a uma política educacional mais ampla, efetivamente contínua e articulada, constituindo-se como condição indispensável para que a formação continuada se configure, de fato, como prática emancipatória.

Sob uma perspectiva ética e humanizada, pensar os fundamentos de uma política municipal de formação continuada significa reconhecer o professor como sujeito histórico, portador de saberes, experiências e narrativas construídas na prática e profundamente afetado pelas condições concretas de trabalho. Em contextos como o de São João do Caru, onde os docentes frequentemente acumulam funções, atuam em classes multisseriadas e enfrentam limitações materiais e formativas, a formação continuada precisa ser concebida como espaço de diálogo, escuta e valorização profissional.

Conforme destaca Freire (2019), a reflexão crítica sobre a prática constitui elemento central da docência comprometida com a transformação social. Assim, os fundamentos aqui elencados — o diálogo com o território, a crítica às lógicas excludentes, a valorização dos saberes docentes e o compromisso ético com o direito à educação — devem orientar o desenho e a implementação de uma política municipal de formação continuada que seja capaz de traduzir os princípios da inclusão em respostas concretas às realidades da sala de aula seriada da sede e da multisseriada do campo, fazendo da diversidade territorial o principal insumo para a construção de uma educação pública democrática e socialmente referenciada.

7.4 Construindo caminhos para uma Política de Formação continuada de professores por uma educação Inclusiva em São João do Caru

A construção de uma política de formação continuada de professores voltada à educação inclusiva em São João do Caru deve partir da leitura crítica do contexto educacional local, das fragilidades estruturais evidenciadas ao longo desta pesquisa e do diálogo sistemático com as diretrizes estabelecidas no Plano Municipal de Educação (São João do Caru, 2015), bem como com os marcos normativos nacionais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Decreto nº 11.180/2025, que reafirmam a formação docente como eixo estruturante para a garantia do direito à educação inclusiva.

Trata-se de compreender a formação continuada não como ação pontual ou compensatória, mas como um processo político-pedagógico efetivamente contínuo, articulado às condições reais de exercício da docência e às múltiplas demandas impostas pela diversidade dos sujeitos escolares (Brasil, 2018; Brasil, 2025).

Nesse sentido, elementos como a predominância de escolas localizadas na zona rural, a presença significativa de classes multisseriadas, as limitações de acesso às tecnologias digitais e a recorrente sobrecarga de trabalho docente configuram desafios estruturais que impactam diretamente a implementação de práticas inclusivas. Essas condições demandam que a política formativa municipal seja contextualizada, territorialmente sensível e socialmente comprometida, evitando a reprodução de modelos homogêneos e centralizados, que desconsideram as especificidades do território e tendem a ampliar desigualdades no acesso às políticas educacionais.

Uma possibilidade concreta para o enfrentamento dessas questões consiste na adoção de modelos de formação continuada descentralizados e territorializados, especialmente voltados às escolas do campo. Isso pode se materializar, por exemplo, na estruturação de polos formativos em escolas-polo localizadas em regiões estratégicas do município, com calendários próprios e conteúdos construídos a partir das demandas das escolas daquela microrregião.

A realização de formações diretamente nas unidades escolares ou em polos regionais contribuiria para reduzir significativamente o tempo e os custos de deslocamento dos professores, além de favorecer maior adesão e vínculo entre formação e prática pedagógica. Tal estratégia dialoga com as diretrizes do Plano Municipal de Educação de São João do Caru ao reconhecer a diversidade territorial

do município e ao buscar assegurar equidade no acesso às ações formativas (São João do Caru, 2015).

Para além da dimensão territorial, destaca-se a necessidade de superar modelos de formação pontuais, fragmentados e excessivamente teóricos, que pouco dialogam com os desafios cotidianos enfrentados pelos professores. A formação continuada deve estar ancorada nas demandas reais do trabalho docente, especialmente no atendimento aos estudantes público da educação especial em contextos multisseriados. Isso pressupõe a criação de canais permanentes de escuta e participação, como grupos de trabalho, consultas sistemáticas, rodas de diálogo ou instrumentos de diagnóstico participativo, que permitam identificar, junto aos professores, os desafios mais urgentes a serem enfrentados nos processos formativos. Espaços pautados no estudo de casos, na troca de experiências e na reflexão coletiva sobre a prática tendem a produzir impactos mais consistentes na construção de práticas inclusivas. Conforme defende Imbernón (2010), a formação continuada só adquire sentido quando se constitui como um processo reflexivo, situado no cotidiano escolar e orientado pelas necessidades concretas dos docentes.

A incorporação das tecnologias digitais como estratégia formativa também se apresenta como possibilidade relevante, desde que acompanhada de investimentos em infraestrutura e em formação para o uso pedagógico desses recursos. No contexto de São João do Caru, essa incorporação deve ocorrer de forma gradual, crítica e planejada, considerando as limitações de conectividade e as desigualdades no acesso às tecnologias.

Quando utilizadas de maneira intencional, as tecnologias podem ampliar o alcance das ações formativas, favorecer o acompanhamento pedagógico contínuo e possibilitar o compartilhamento de materiais e experiências entre professores, além de se constituírem como ferramentas potenciais de acessibilidade curricular e comunicacional para os estudantes da educação especial. Contudo, como alertam Kenski (2012) e Moran (2015), o uso das tecnologias na educação não pode ser compreendido como solução meramente técnica, devendo estar subordinado a objetivos pedagógicos claros e a uma concepção crítica de ensino e aprendizagem.

Outro eixo central para a consolidação de uma política de formação continuada diz respeito à valorização do professor como sujeito do processo educativo. Reconhecer os saberes construídos no cotidiano escolar, especialmente nas escolas

do campo, implica promover espaços formativos baseados no diálogo, na escuta qualificada e no protagonismo docente.

A formação continuada, entendida como direito profissional, contribui para o fortalecimento da identidade docente, para a redução da insegurança pedagógica e para o enfrentamento da sobrecarga emocional frequentemente vivenciada por professores que atuam com estudantes público da educação especial. Nessa perspectiva, Freire (2019) ressalta que a formação docente deve estar ancorada na reflexão crítica sobre a prática e no compromisso ético com a transformação social, fundamentos indissociáveis de uma educação inclusiva.

Do ponto de vista institucional, a efetivação de uma política municipal de formação continuada em São João do Caru requer articulação sistemática entre a Secretaria Municipal de Educação, as equipes pedagógicas das escolas e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado. Para que essa articulação ultrapasse o plano discursivo, uma possibilidade concreta seria a institucionalização de um Fórum Municipal Permanente de Formação e Inclusão, com representação dessas instâncias, responsável pelo planejamento, monitoramento e avaliação contínua da política. Tal estrutura poderia assegurar coerência entre as ações formativas, os projetos político-pedagógicos das escolas e as metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação, além de favorecer a continuidade da política independentemente de mudanças administrativas.

Em síntese, as normativas nacionais recentes não apenas legitimam, mas reforçam a pertinência e a necessidade dessas proposições. O Decreto nº 11.180/2025 reafirma a formação continuada como eixo estruturante da política de educação especial, enquanto a Base Nacional Comum Curricular atribui à educação inclusiva a responsabilidade de todo o sistema de ensino.

Assim, a construção e implementação de uma política municipal de formação continuada de professores para a educação inclusiva em São João do Caru deve ser compreendida não apenas como atendimento às exigências legais, mas como a materialização de um compromisso ético, político e social com a equidade educacional e com o direito à aprendizagem de todos os estudantes (Brasil, 2025).

8. O PRODUTO TÉCNICO E TECNOLÓGICO

O Produto Técnico e Tecnológico desenvolvido no âmbito desta pesquisa configurou-se como uma proposta de formação continuada de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, concebida como um instrumento técnico-pedagógico voltado à qualificação das práticas formativas no município de São João do Caru. Trata-se de um produto de caráter propositivo e aplicado, elaborado a partir de um diagnóstico fundamentado nas análises bibliográficas e documentais realizadas ao longo do estudo.

Do ponto de vista de sua materialidade, o produto constituiu-se como um Plano de Formação Continuada, organizado na forma de um Documento Norteador, destinado a subsidiar a atuação da Secretaria Municipal de Educação no planejamento e na implementação de ações formativas voltadas aos professores da rede pública. O documento foi pensado para circulação em formato digital, com possibilidade de impressão, de modo a favorecer seu acesso, uso e atualização contínua.

A proposta de formação continuada estruturou-se a partir das principais demandas formativas evidenciadas na pesquisa, considerando as especificidades do contexto local, marcado pela presença significativa de escolas situadas na zona rural, pela organização de turmas multisseriadas, por limitações de infraestrutura e por desafios no acesso a processos formativos sistemáticos. Nesse sentido, o produto assumiu uma perspectiva contextualizada e crítica, afastando-se de modelos padronizados e reconhecendo as condições concretas de trabalho docente como elemento central da formação.

Em termos de organização interna, o Produto Técnico e Tecnológico foi estruturado em eixos formativos, que refletem as categorias analíticas construídas ao longo da investigação. Esses eixos contemplam fundamentos conceituais e legais da educação inclusiva, práticas pedagógicas voltadas à diversidade, planejamento e avaliação na perspectiva inclusiva e a articulação entre escola, família e rede de apoio. Tal estrutura buscou garantir a coerência entre teoria, normativa educacional e prática pedagógica, favorecendo uma formação continuada orientada pela reflexão crítica e pela resolução de problemas concretos do cotidiano escolar.

A proposta também incorporou uma lógica de aplicabilidade progressiva, reconhecendo os limites institucionais e operacionais do município. O plano previu a possibilidade de implementação gradual dos eixos formativos, por meio de encontros em serviço e de estratégias flexíveis que respeitem as condições de deslocamento, a carga de trabalho docente e a diversidade dos contextos escolares. Essa concepção reforça o caráter tecnológico do produto, entendido não como inovação digital, mas como técnica aplicada e transferível à realidade da gestão educacional.

Dessa forma, o Produto Técnico e Tecnológico consolidou-se como um desdobramento aplicado da pesquisa, coerente com os pressupostos do mestrado profissional e com o compromisso social da investigação. Ao propor uma formação continuada fundamentada teoricamente, juridicamente alinhada e sensível às realidades locais, a ser apresentada à Secretaria Municipal de Educação de São João do Caru, o produto reafirma a pesquisa acadêmica como instrumento de qualificação das políticas públicas educacionais e de fortalecimento das práticas inclusivas no município de São João do Caru.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a política de formação continuada de professores para a educação especial no município de São João do Caru (MA), à luz da legislação educacional vigente, dos documentos normativos locais e da produção acadêmica contemporânea sobre educação inclusiva. Ao adotar uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, a pesquisa buscou compreender não apenas o que esteve formalmente prescrito nas políticas públicas, mas, sobretudo, as tensões, limites e possibilidades que atravessaram sua materialização em um contexto marcado por vulnerabilidades estruturais historicamente produzidas.

Os resultados evidenciaram que, embora o arcabouço legal brasileiro reconheça a educação especial como modalidade transversal e assegure o direito à formação continuada dos professores, persistiu um fosso entre as diretrizes normativas e as condições concretas de sua implementação, fosso esse que se ampliou e se particularizou em contextos de ruralidade e multisseriação como o investigado.

A análise do Plano Municipal de Educação de São João do Caru revelou avanços no reconhecimento formal da inclusão, porém também expôs lacunas no detalhamento de estratégias, na institucionalização de ações formativas sistemáticas e na adequação das propostas às especificidades do território, especialmente no que se refere às escolas do campo.

Nesse sentido, a pesquisa demonstrou que a formação continuada de professores para a educação especial, no contexto analisado, esteve marcada por ações pontuais, pouco articuladas às demandas reais do trabalho docente e, em grande medida, orientadas por modelos formativos urbanos e padronizados. Tais modelos mostraram-se insuficientes para responder às condições materiais, tecnológicas e pedagógicas das escolas rurais e das classes multisseriadas, contribuindo para a insegurança pedagógica dos professores, para a intensificação do trabalho docente e para a fragilização do direito à educação inclusiva, especificamente dos estudantes público-alvo da educação especial.

Ao compreender São João do Caru como um caso emblemático ou lente de aumento, conforme delineado na metodologia, a pesquisa demonstrou que os desafios ali observados com especial nitidez condensaram e iluminaram problemáticas estruturais da educação brasileira, particularmente no campo da implementação de políticas de formação continuada em territórios periféricos e rurais. Dessa forma, o estudo permitiu extrapolar a leitura de uma realidade local isolada, oferecendo elementos analíticos para a compreensão de limites recorrentes das políticas educacionais quando deslocadas de seus contextos concretos de execução.

Como desdobramento desse percurso analítico, foi concebido o Produto Técnico e Tecnológico, materializado na forma de uma proposta de formação continuada para a educação especial, fundamentada nos achados da pesquisa e orientada pelas lacunas identificadas na política local.

Tal produto não se configurou como uma solução fechada, mas como um instrumento propositivo, flexível e contextualizado, destinado a subsidiar a Secretaria Municipal de Educação na construção de ações formativas mais sensíveis às especificidades do município, fortalecendo a formação continuada como eixo estruturante da educação inclusiva.

Do ponto de vista ético e social, o estudo reafirmou o compromisso da pesquisa educacional com a produção de conhecimento crítico e socialmente referenciado,

orientado à qualificação das políticas públicas e à promoção de uma educação mais justa e equitativa. A análise dos documentos oficiais foi conduzida de forma contextualizada e responsável, evitando leituras simplificadoras ou culpabilizações individuais, ao compreender as fragilidades institucionais como expressão de processos históricos, políticos e estruturais mais amplos.

Por fim, reconheceu-se que a opção metodológica por uma pesquisa bibliográfica e documental impôs limites, especialmente no que se refere à escuta direta dos sujeitos da prática educativa. Contudo, tais limites não fragilizaram o estudo; ao contrário, indicaram caminhos para investigações futuras que possam aprofundar a análise a partir de pesquisas de campo, incorporando as vozes de professores, gestores e demais atores da rede de ensino. Ainda assim, considera-se que os objetivos propostos foram alcançados, na medida em que o trabalho contribuiu duplamente: para o campo acadêmico, ao oferecer uma análise crítica e fundamentada sobre a implementação de políticas de formação continuada em contextos periféricos; e para a esfera pública local, ao disponibilizar um instrumento propositivo — o Produto Técnico e Tecnológico — que materializou o diálogo entre pesquisa, formação docente e ação política.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217423, 2019. Disponível em: scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kwPHtSww/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 9 jul. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva – Tecnologia e Educação, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 9 jul. 2025.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for Inclusion: developing learning and participation in schools**. Bristol: CSIE, 2011.

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

DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 5 jan. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 9 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 10 de ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/politica.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=24/05/2016&jornal=1&pagina=44&totalArquivos=80>. Acesso em: 9 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023: Resumo Técnico**. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 15 dez. 2025.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. Wakefield, MA: CAST, 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 11 jul. 2025.

COELHO, Darci Ferreira; COELHO, Ana Cristina Mantai Von-Rondon. Educação inclusiva na perspectiva dos desafios docentes em sala de aula e formação continuada. **Revista Sociedade Científica**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 3828-3854, 2024. DOI: <https://doi.org/10.61411/rsc202470017>. Disponível em: <https://journal.scientificsociety.net/index.php/sobre/article/view/700>. Acesso em: 12 jun. 2025.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUEK, Viviane Preichardt; DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Formação continuada de professores para educação inclusiva: uma experiência com casos de ensino. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 916-931, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13508>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13508>. Acesso em: 22 jul. 2025.

EPSTEIN, Joyce Levy. **School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools**. 2. ed. Boulder: Westview Press, 2011.

FERREIRA, Gesilaine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice França. A educação especial e inclusiva nos documentos do Banco Mundial e da UNESCO pós-crise mundial de 2008: orientações políticas para o Brasil. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 28, n. 62, p. 257-281, 2023. DOI: <https://doi.org/10.20435/serieestudos.v28i62.1760>. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1760>. Acesso em: 26 jun. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. 2009. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/10563?locale=es>. Acesso em: 10 jul. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 06 ago. 2026.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 11 jul. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, Rosana (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

HENDERSON, Anne T.; MAPP, Karen L. **A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement**. Austin: SEDL, 2002.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2022. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 14). E-book.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**. Brasília: IBGE, 2022.

IMESC – INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS E CARTOGRÁFICOS – **Boletim Social do Maranhão: Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. São Luís: IMESC, v. 6, n. 2, maio/ago. 2024. 48 p. ISSN

2675-567X. Disponível em: <https://imesc.ma.gov.br/boletim-social-do-maranhao-v-6-n-2-jan-abr-2024/>. Acesso em: 11 jun. 2025.

IMESC – INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS E CARTOGRÁFICOS. **Boletim Social do Maranhão: Pessoas com Deficiência no Maranhão: condições de vida e acesso a direitos**. São Luís: IMESC, v. 7, n. 3, set./dez. 2025. 113 p. ISSN 2675-567X. Disponível em: <https://imesc.ma.gov.br/boletim-social-do-maranhao-v-7-n-3-set-dez-2025/>. Acesso em: 11 fev. 2026.

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

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 27, n. 41, p. 61-79, 2011. DOI: 10.1590/S0104-40602011000300005. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25002>. Acesso em: 10 jul. 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019. DOI: 10.1590/S1678-4634201945217170. Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/pt_BR/article/view/162692. Acesso em: 21 de jul. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

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

MARANHÃO. **Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Maranhão, São Luís, ano 109, n. 110, p. 2-30, 11 jun. 2014. Disponível em: <https://share.google/qpLjcGrg8O6GxBguG>. Acesso em: 11 jun. 2025.

MARANHÃO. Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão. **Projeto de Lei nº 324/2024**: institui a Política Estadual de Formação Continuada de Professores em Educação Inclusiva, no âmbito do Estado do Maranhão. São Luís: Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão, 2024. Disponível em: <https://www.al.ma.leg.br>. Acesso em: 10 jul. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405,

2006. DOI: 10.1590/S1413-24782006000300002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26463329_A_radicalizacao_do_debate_sobre_inclusao_escolar_no_Brasil. Acesso em: 16 jul. 2025.

MICHELS, Maria Helena. **A política de educação especial no Brasil (1991-2002): uma análise da formulação e implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2006. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

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

MORAN, José Manuel. **Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje**. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando (org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: 10.1590/2175-623684910. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335763803_Os_Professores_e_a_sua_Formacao_num_Tempo_de_Metamorfose_da_Escola. Acesso em: 12 jul. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores docentes e a construção política da profissão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 17-35, 2010. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/er/a/8KJhphGKx8FRDKFHWkN6Yhs/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2025.

PACHECO, J. A. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU; EDUR, 2014.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SÃO JOÃO DO CARU (MA). **Lei Municipal nº 035/2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de São João do Caru – MA. São João do Caru: Prefeitura Municipal, 2015.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas | Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Acesso em: 25 jul. 2025.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7ª Ed.: Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021b.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

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

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003b. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244/4251>. Acesso em: 13 jul. 2025.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2023.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Josele; NUNES, Liliane. **Avaliação escolar: da teoria à prática**. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 10 de ago. 2025.

VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1-30, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0011>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656546>. Acesso em: 20 jun. 2025.