

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

APRENDIZADOS NACIONAIS
E INTERNACIONAIS

alana 



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Dados Internacionais de Catalogação na
Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Lima-Rodrigues, Luzia

Educação inclusiva e a formação
continuada de professores: aprendizados
nacionais e internacionais / [Luzia Lima-
Rodrigues, David Rodrigues; organização
Instituto Alana, Alana Foundation;
tradução Andrea Marques, Rodrigo Leite].
1ª ed. – São Paulo: Instituto Alana, 2024.

ISBN 978-65-88653-30-2

1. Educação inclusiva 2. Professores –
Formação 3. Formação continuada 4. Políticas
educacionais. I. Rodrigues, David. II. Instituto
Alana. III. Alana Foundation. IV. Título.

24-221618

CDD 379.26

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva: Professores: Formação
profissional: Políticas e práticas 379.26

Elaborado por Tábata Alves da Silva –
Bibliotecária – CRB-8/9253

Baixe a pesquisa na íntegra e outros conteúdos
sobre o tema utilizando o link abaixo:

https://linktr.ee/educacao_inclusiva

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

APRENDIZADOS NACIONAIS
E INTERNACIONAIS

REALIZAÇÃO

alana 



PREFÁCIO

ANA LUCIA VILLELA

Em 2024, o Alana comemora 30 anos de história. Fundada no Jardim Pantanal, bairro localizado no extremo leste de São Paulo, nossa organização de impacto socioambiental nasceu com o objetivo de assegurar os direitos de crianças e adolescentes, considerando principalmente a necessidade de proteção e cuidado dos que estão em contextos mais vulneráveis, como aqueles com deficiência.

Essa celebração coincide com a da Declaração de Salamanca, documento da Unesco que também está completando seu 30º aniversário e tornou-se referência no Brasil e no mundo ao estimular a reforma e a formulação de políticas e sistemas educacionais em uma perspectiva inclusiva.

Nas últimas três décadas, a educação inclusiva teve importantes conquistas em legislações, tratados internacionais, políticas e programas que reafirmam a inclusão e o direito fundamental à educação de todos os estudantes para que, inclusive aqueles com deficiência tenham a oportunidade de crescer, conviver e aprender junto com as crianças e adolescentes sem deficiência.

Paulo Freire, o patrono da educação brasileira, afirmava que as pessoas aprendem umas com as outras, em diálogo e conexão com o mundo. E é essa coletividade – tanto entre nós, quanto entre nós e a natureza – que nos constitui, a partir de múltiplas matrizes e saberes, em uma existência educativa para compreendermos melhor a nós mesmos, ao outro e ao mundo, com a possibilidade de transformá-lo em um lugar cada vez melhor.

Além da compreensão de que todas as pessoas ensinam e aprendem, temos a felicidade de saber que não estamos

sozinhos. Em toda a nossa trajetória escolar, podemos contar com diversos educadores, em especial com professoras e professores que dedicam seus melhores esforços para apoiar nossos caminhos na construção de outros mundos possíveis. E são elas e eles, individualmente e também como integrantes fundamentais da estratégia coletiva de uma escola ou rede de ensino, que conectam o ideal de uma educação de qualidade com a realidade cotidiana do chão da escola.

É por isso que, no marco de 30 anos da Declaração de Salamanca e de aniversário do Alana, tenho a honra de apresentar o relatório executivo da pesquisa “**Educação inclusiva e a formação continuada de professores: aprendizados nacionais e internacionais**”, que valoriza os educadores e a educação como um projeto coletivo que deve contar com o comprometimento de todas as pessoas.

Não é de hoje que a necessidade e o desejo de tornar a escola comum um lugar para todo mundo estão presentes entre os profissionais da educação e na nossa sociedade. Em 2019, uma pesquisa do Alana em parceria com o Datafolha já apontava que as percepções favoráveis à educação inclusiva eram predominantes na população brasileira: cerca de 90% concordavam com a ideia de que as escolas se tornam melhores com a inclusão; e quase 80% concordavam que as crianças com deficiência vão aprender mais na escola inclusiva.

A seguir, apresentamos o resultado de um trabalho de investigação cuidadoso e comprometido sobre o conjunto de políticas, programas e estruturas organizacionais de oito casos, três deles no Brasil. Por meio desses aprendizados, buscamos fortalecer a atuação das professoras e dos professores nas escolas.

O sonho de uma educação integral e inclusiva é, então, o nosso ponto de partida e o nosso ponto de chegada. Para isso, fazemos ao final desta publicação um chamado à ação para tornar esse sonho realidade, com a urgência e a prioridade que nossas crianças e adolescentes, com e sem deficiência, demandam.

Que possamos trabalhar juntos para não deixar ninguém para trás.

Boa leitura!

APRESENTAÇÃO

Há 30 anos, a Declaração de Salamanca consolidou um compromisso global com a educação inclusiva, afirmando que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, têm o direito de aprender juntos em escolas comuns. Esse marco histórico não apenas redefiniu o entendimento sobre inclusão, como também apresentou importantes recomendações para transformar as práticas educacionais em todo o mundo.

Este relatório executivo, uma realização do Alana em cooperação com a Unesco, feito a partir de pesquisa coordenada pela Vindas Educação Internacional, de Portugal, celebra o legado da Declaração de Salamanca ao investigar políticas e estruturas organizacionais de formação continuada de professores para a educação inclusiva, a partir de aprendizados nacionais e internacionais. A publicação traz a dedicação de gestões, instituições, comunidades escolares e especialistas em compreender e melhorar suas práticas para garantir uma educação equitativa e de qualidade para todos no cotidiano escolar.

A inclusão educacional é um processo complexo e contínuo, que vai além de garantir o acesso de estudantes com deficiência a escolas e salas de aula comuns. Ela exige mudanças sistêmicas nas metodologias de ensino, nas formas de financiamento, nos materiais didáticos, nas estruturas escolares e, principalmente, na formação dos professores. Os educadores são atores-chave para que essa transformação aconteça, exigindo uma formação continuada que os prepare para reconhecer a diversidade e promover um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo. Esse é um com-

promisso fundamental e coletivo em prol da construção do projeto de uma escola ou de uma rede de ensino que deve ser ainda maior do que a capacitação individual de cada pessoa da comunidade escolar.

A educação inclusiva é, portanto, uma questão de direitos e de qualidade educacional. Um estudo do Alana,¹ coordenado por Thomas Hehir, da Harvard Graduate School of Education, mostra que ambientes inclusivos beneficiam todos os alunos, promovendo o respeito às diferenças e preparando-os para uma convivência cidadã e democrática. Já uma publicação da Unesco,² que traz dez recomendações para eliminar barreiras e promover a inclusão nas escolas, destaca em uma delas a importância de “preparar, capacitar e motivar os profissionais da educação” para ensinar todos os alunos. Garantir que todos os professores estejam aptos a assumir esse desafio é fundamental para assegurar uma educação de qualidade e democrática.

Esperamos que esta publicação inspire mudanças nas políticas de formação continuada e contribua para a construção de um sistema educacional mais justo e inclusivo. Que o legado da Declaração de Salamanca continue a guiar nossos esforços e a fortalecer nosso compromisso com uma educação para todos, sem discriminações e com participação equitativa na sociedade.

1 “Os Benefícios da Educação Inclusiva para Estudantes com e sem Deficiência”, produzido por Alana e ABNT Associates. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Os_Beneficios_da_Ed_Inclusiva_final.pdf. Acesso em: 24 de julho de 2024

2 UNESCO. Relatório de monitoramento global da educação – resumo, 2020: Inclusão e educação: todos, sem exceção. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 10 jul. 2024.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------------|--|
| Anep | Administração Nacional de Educação Pública |
| AVAMEC | Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| CEB/CNE | Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação |
| CP/CNE | Câmara de Educação Profissional e Tecnológica do Conselho Nacional de Educação |
| CREAECE | Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará |
| CFAE | Centros de Formação de Associações de Escolas |
| Cefire | Centros de Formação, Inovação e Recursos Educativos |
| CCPFC | Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua |
| CFE | Conselho de Formação em Educação |
| CMEM | Conselho Municipal de Educação de Maracanaú |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CF | Constituição Federal de 1988 |
| CDPD | Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência |
| Coped | Coordenadoria Pedagógica |
| DUA | Desenho Universal para a Aprendizagem |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |

| | |
|----------------|---|
| EFAPE | Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza |
| EDI | Espaço de Definição Institucional |
| GESPI | Gerência de Educação Especial e Inclusão Educacional |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Humano |
| LBI | Lei Brasileira de Inclusão |
| Libras | Língua Brasileira de Sinais |
| NAA | Necessidade de Apoio Adicional |
| ODS | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| Unesco | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| ONGS | Organizações Não Governamentais |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNEDH | Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos |
| PNEEPEI | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva |
| POC | Professor Orientador de Convivência |
| Seduc | Secretaria de Educação |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| Semed | Secretaria Municipal de Educação de Pinhais |
| UFC | Universidade Federal do Ceará |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UTFPR | Universidade Tecnológica Federal do Paraná |

COMO E POR QUEM FORAM CRIADAS AS ILUSTRAÇÕES DESTE RELATÓRIO



Um grande cartaz em branco é fixado na parede de um estúdio de design em São Paulo. Diante dele, seis criativos com deficiência intelectual seguram seus instrumentos de trabalho: pincéis, giz de cera, recortes de papel, espátulas e canetinhas. E então, a arte começa a acontecer.

As ilustrações presentes nesta publicação, originadas a partir de pinturas, colagens e desenhos feitos no cartaz, foram criadas pela equipe do Estúdio QUE. O trabalho coletivo do estúdio inclui profissionais com e sem deficiência: são designers, publicitários e criativos que representam a educação inclusiva que defendemos.

O processo criativo começa sempre com uma apresentação do projeto aos profissionais envolvidos. No caso deste relatório, passamos por seus conceitos, falamos de seu público-alvo e, principalmente, da importância do trabalho realizado. Essas ideias foram sintetizadas em três perguntas-chave, construídas em linguagem simples, que serviram de base para inspirar os criativos:

- O que é inclusão?
- Se a inclusão fosse uma cor, qual seria?
- Como a arte pode traduzir o conceito de educação inclusiva?

O resultado é uma amostra do que o encontro entre prática e teoria é capaz de produzir. As ilustrações desta publicação fortalecem o compromisso de gestores educacionais, comunidades escolares, famílias e sociedade com a inclusão, destacando os ganhos que a diversidade traz para todos os espaços, do educacional ao profissional.

Ambientes inclusivos promovem maior pluralidade e abrem espaço para novas formas de pensar, criar, aprender, ensinar e fazer. Eles ampliam perspectivas e contribuem para uma sociedade mais justa e mais acolhedora.

| | | |
|----------|-------------------|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 17 |
|----------|-------------------|-----------|

| | | |
|----------|-----------------------|-----------|
| 2 | LINHA DO TEMPO | 26 |
|----------|-----------------------|-----------|

| | | |
|----------|---|-----------|
| 3 | PANORAMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA | 40 |
|----------|---|-----------|

| | | |
|----------|-------------------------------------|-----------|
| 4 | CARACTERIZAÇÃO DOS CASOS | 47 |
|----------|-------------------------------------|-----------|

| | | |
|----------|--|-----------|
| 5 | CASOS ESTUDADOS | 53 |
| | 5.1 CASO 1 Cidade Autônoma de Buenos Aires (Argentina) | 54 |
| | 5.2 CASOS 2, 3 E 4 Maracanaú – CE, Pinhais – PR e Santos – SP (Brasil) | 58 |
| | 5.3 CASO 5 Cidade de Glasgow (Escócia) | 68 |
| | 5.4 CASO 6 Comunidade Autônoma Valenciana (Espanha) | 72 |
| | 5.5 CASO 7 Portugal | 76 |
| | 5.6 CASO 8 Uruguai | 79 |

6

10 DIMENSÕES DE ANÁLISE DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

| | |
|--|-----------|
| | 84 |
| 6.1 Legislação | 85 |
| 6.2 Estruturas de formação | 86 |
| 6.3 Demandas prioritárias dos professores e gestores | 86 |
| 6.4 Perfil dos formadores | 88 |
| 6.5 Participação e impacto das formações continuadas na carreira docente | 88 |
| 6.6 Tipos e ambientes de formação continuada | 89 |
| 6.7 Temáticas mais presentes | 90 |
| 6.8 Metodologias | 92 |
| 6.9 Avaliação dos participantes e das ações de formação continuada | 94 |
| 6.10 Políticas públicas e financiamento | 95 |

7

CONSIDERAÇÕES FINAIS 98

8

CHAMADOS À AÇÃO 101

9

EXPEDIENTE 114



CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Ao longo da história das políticas educacionais no Brasil e no mundo, crianças e adolescentes com deficiência tiveram seu direito à educação negado. Durante séculos, eles foram excluídos das escolas comuns, do aprendizado e do convívio com os demais estudantes. Isso porque a educação formal sustentou um ideal de capacidade que privilegiava um grupo a partir de suas características biológicas, socioeconômicas e geográficas. Essa forma de educação resultou em currículos, espaços e tempos homogêneos e excludentes.

A partir da metade do século 20, no entanto, esse paradigma começou a mudar para as pessoas com deficiência, à medida que elas passaram a ocupar os espaços educacionais formais. Mas o maior acesso não eliminou as demais barreiras. Assim, os estudantes com deficiência frequentemente eram responsabilizados por se adaptarem a uma estrutura que não estava preparada para eles, nem disposta a mudar as regras de funcionamento e organização para garantir uma escola para todos. Manteve-se, então, um ideal de educação em que esses estudantes eram vistos como ineducáveis ou em estágio de preparação e reabilitação para que, em algum momento, pudessem participar da escola como as crianças sem deficiência.

Uma importante mudança ocorreu quando a deficiência deixou de ser entendida como efeito de uma característica individual e passou a ser compreendida como o resultado da interação entre uma pessoa com deficiência e **barreiras** que prejudicam a experiência escolar. A partir desse entendimento, organizações da sociedade civil, movimentos de pessoas com

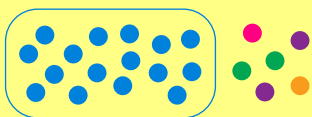
deficiência, elas próprias e suas famílias passaram a pressionar a sociedade por uma educação inclusiva e para transformar as escolas em espaços comprometidos em atender às necessidades de todos os estudantes, com e sem deficiência. A mobilização coletiva fomentou a criação de referenciais internacionais para promover a inclusão e teve como um de seus principais marcos a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), da Organização das Nações Unidas (ONU), de 2006

Enquanto direito fundamental, a educação inclusiva reconhece todos os estudantes, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas, acolhendo sua diversidade e garantindo escolas preparadas para atender às suas necessidades. Assim, ajuda a promover a equidade e a participação plena na sociedade. É o que estabelece a Declaração de Salamanca, aprovada em 1994 com aclamação de 92 países e 25 organizações internacionais, que reforça o direito à educação de todos os estudantes e afirma a educação inclusiva como indispensável para melhorar a qualidade da educação.

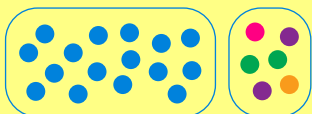
O QUE SÃO OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)?

Estabelecidos em 2015, são objetivos e metas sobre os principais desafios de desenvolvimento enfrentados no mundo, a serem adotados por todos os Estados-membros da ONU, incluindo o Brasil, de acordo com suas prioridades. Também chamada de Agenda 2030, esses objetivos e metas constituem um plano global para oferecer educação de qualidade ao longo da vida para todos, reduzir desigualdades, erradicar a pobreza e garantir esses e outros resultados até 2030.

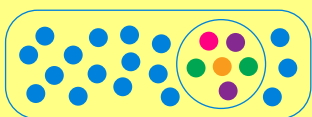
ENTENDA A DIFERENÇA ENTRE EXCLUSÃO, SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO



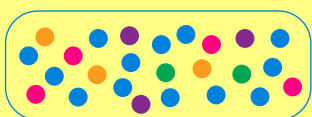
EXCLUSÃO Quando os estudantes são direta e indiretamente impedidos de acessar a escolarização.



SEGREGAÇÃO Quando a escolarização dos estudantes com deficiência é oferecida em ambientes separados, em escolas especiais, isolados de estudantes sem deficiência.



INTEGRAÇÃO Quando pessoas com deficiência frequentam instituições educacionais regulares que mantêm estruturas, currículos, metodologias, tempos, espaços e práticas pedagógicas padronizadas, excluindo quem não se adapta a elas.



INCLUSÃO É o processo de reforma sistêmica, com modificações nos conteúdos, métodos de ensino, material didático, estruturas, abordagens e estratégias, para oferecer a todos os estudantes uma experiência de aprendizado igualitária e participativa.*

* UNITED NATIONS. Committee on the Rights of Persons with Disabilities. General comment No. 4 (2016), Article 24: Right to inclusive education. Disponível em: <https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/GC/RighttoEducation/CRPD-C-GC-4.doc>. Acesso em: 10 jul. 2024.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) classifica-as em

- urbanísticas;
- arquitetônicas;
- nos transportes;
- nas comunicações e na informação;
- atitudinais;
- tecnológicas.

Elas são definidas como “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros”.

No Brasil, o direito à educação para pessoas com deficiência foi negado até 1988, quando passou a ser afirmado explicitamente pela Constituição Federal (CF). Desde então, vem sendo reforçado por uma série de regulamentações nacionais e internacionais, que serão detalhadas neste relatório. O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, por exemplo, prevê como compromisso global, até 2030, a necessidade de “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

Em um mundo marcado por diversas crises, como a emergência climática e o aumento das desigualdades, é preciso “um novo contrato social para a educação”, como afirma o relatório “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação”, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Ele deve reparar injustiças e transformar o futuro promovendo os direitos humanos, justiça social, respeito à vida, à dignidade humana e à diversidade cultural. “Deve abranger uma ética de cuidado, reciprocidade e solidariedade. Deve fortalecer a educação como um esforço público e um bem comum”, reforça o documento.

Ou seja, a educação inclusiva é um compromisso coletivo inegociável que exige mais do que cumprir os marcos legais. Esse compromisso deve garantir uma educação de qualidade sem discriminações, em que todas as crianças e todos os adolescentes tenham o direito de acessar, permanecer e aprender na mesma sala, na mesma escola.

Para essa transformação acontecer e estabelecer um novo paradigma, é preciso o apoio de toda a sociedade, das redes de ensino, escolas públicas e privadas, e também dos professores e das professoras, profissionais fundamentais na promoção de melhorias para uma educação inclusiva.

Contudo, pesquisas e marcos legais nacionais e internacionais sobre o tema mostram que, para a educação inclusiva acontecer no chão da escola, os educadores reivindicam formação e capacitação profissional contínuas, que os apoie a desenvolver competências ao longo da carreira para agir em ambientes complexos, plurais e mutáveis. Nesse sentido, este relatório apresenta os aprendizados e as recomendações para as políticas de formação continuada de professores, com base em experiências no Brasil e em outros cinco países signatários da Declaração de Salamanca e da CDPD.

Assim, as experiências aqui relatadas apresentam caminhos para aprimorar e fortalecer a formação de professores em uma perspectiva coletiva – e não por meio de exemplos individuais de sucesso – que estimulam a reflexão sobre o papel de gestões públicas, organizações da sociedade civil e dos próprios docentes para promover uma educação cada vez mais equitativa e inclusiva para as pessoas com e sem deficiência.

Nas próximas páginas, será apresentada uma sistematização de oito experiências de políticas públicas de formação continuada de educadores para a educação inclusiva e, principalmente, um chamado à ação para inspirar reflexões, promover mudanças nos sistemas educativos e garantir o fortalecimento da formação de qualidade dos educadores com base na educação inclusiva.

FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesta publicação, o termo “formação continuada” é adotado por dois motivos: em primeiro lugar porque, na maioria dos casos estudados, a ação formativa com os professores é chamada de “formação continuada”, diferenciando-se da formação inicial que tiveram em suas graduações e licenciaturas. Em segundo, porque o termo é o mais comum entre a comunidade profissional e acadêmica e nos marcos normativos.

**ACESSE O RELATÓRIO COMPLETO DESTA PESQUISA EM:
[HTTPS://BIT.LY/FORMACAO-EDUCACAO
-INCLUSIVA-COMPLETA](https://bit.ly/formacao-educacao-inclusiva-completa)**

AS OITO EXPERIÊNCIAS ANALISADAS

A pesquisa envolveu a coleta, o tratamento e a análise de dados de experiências de formação continuada para a educação inclusiva de oito casos: a **Cidade Autônoma de Buenos Aires**, na Argentina; as cidades de **Maracanaú** (Ceará), **Pinhais** (Paraná) e **Santos** (São Paulo), no Brasil; a cidade de **Glasgow**, na Escócia; a **Comunidade Autônoma Valenciana**, na Espanha; e os países **Portugal** e **Uruguai**.

⋮ **A investigação de casos diversos evidencia que oferecer uma formação de qualidade aos professores promove melhorias para uma educação inclusiva em que todas as crianças e todos os adolescentes podem aprender mais e melhor juntos, em uma mesma escola.**

Para cada um dos casos, foram realizadas entrevistas em profundidade com integrantes de órgãos de gestão pública educacional ou de entidades públicas responsáveis pela formação continuada e grupos focais com profissionais de escolas, contribuindo para uma compreensão transversal sobre a diversidade de conceitos, políticas e práticas de formação continuada para a educação inclusiva. Como a política educacional assume os contornos e as características de cada local investigado no seu contexto socioeconômico, político, histórico e cultural, não há hierarquização dos casos apresentados, mas o levantamento de evidências a partir do conjunto analisado.

Este relatório executivo traz um panorama da educação inclusiva e da formação continuada de professores com os conceitos-chave adotados nesta investigação; em seguida, apresenta

a caracterização dos casos, com a metodologia aplicada e a descrição das oito experiências estudadas; na sequência, apresenta uma análise transversal da formação continuada de professores para a educação inclusiva em dez dimensões e, depois, as considerações finais.

Por fim, convoca tomadores de decisão à reflexão e à ação para que se comprometam com a educação inclusiva e provoquem mudanças nas redes de ensino com o auxílio de perguntas orientadoras: as gestões das redes de ensino federal, estaduais e municipais estão, de fato, promovendo uma educação inclusiva e apoiando os professores para que essa educação seja possível?

Espera-se que as reflexões e os chamados à ação impulsionem debates sobre políticas públicas de formação continuada para a educação inclusiva e possam influenciar gestores públicos a reafirmarem seu compromisso com o direito à educação inclusiva e de qualidade para todas as pessoas.



LINHA DO TEMPO

MUNDO

A educação inclusiva como direito humano é prevista em diversos documentos internacionais. Confira os principais:

BRASIL

Confira as principais legislações nacionais relevantes para a educação inclusiva a partir da Constituição Federal de 1988:



**1948****DECLARAÇÃO UNIVERSAL
DOS DIREITOS HUMANOS (ONU)**

Reconhece o direito à educação, defendendo a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental. Em seu artigo 26, prevê que a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana, assim como reforçar os direitos humanos e as liberdades fundamentais.

1988**CONSTITUIÇÃO FEDERAL (CF)**

Estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovendo a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Inclui o Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo uma educação inclusiva e integrada com igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

1989**CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA (ONU)**

É o tratado de direitos humanos mais ratificado do mundo, com 196 países signatários. Concebe crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e reconhece o direito à educação. Afirma que a educação deve desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial, imbuindo nela o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

1990**DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN)**

Reafirma o direito à educação e articula as questões relativas à universalização. Afirma que “toda pessoa tem direito à educação”, seguindo metas como a erradicação do analfabetismo e a universalização da educação básica. Propõe a proatividade para a identificação de barreiras e recursos disponíveis.

1990**ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA)**

Prevê atendimento educacional especializado para crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, além do trabalho protegido aos adolescentes com deficiência.

RATIFICAÇÃO DA CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA

Ao ratificar a Convenção, o Brasil se comprometeu a garantir todos os direitos da criança, incluindo o direito à educação inclusiva. O tratado enfatiza a não discriminação e a igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças.

**1994****DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (UNESCO)**

Reforça e aprofunda o direito de todas as crianças, adolescentes e jovens de terem acesso às escolas comuns, eliminando as barreiras e criando as condições necessárias para que qualquer pessoa possa aprender. Afirma que as escolas comuns são os ambientes mais eficazes para combater atitudes discriminatórias. Em 2024, ano de publicação desta pesquisa, a Declaração de Salamanca comemora seu 30º aniversário.

1996**LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB)**

Dedica um capítulo específico à educação especial, afirmando que haverá serviços de apoio especializado na escola regular para atender às necessidades dos alunos de educação especial. Apesar disso, ainda não avançou na garantia do direito à educação inclusiva de crianças e adolescentes com deficiência em classes comuns de escolas regulares.

1999**CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA (CONVENÇÃO DA GUATEMALA)**

Reafirma o direito das “pessoas portadoras de deficiência” (nomenclatura usada à época) a não serem submetidas à discriminação com base na deficiência, promovendo a dignidade e a igualdade inerentes a todo ser humano.

1999**DECRETO Nº 3.298**

Regulamenta a Lei nº 7.853/1989 e consolida normas de proteção às pessoas com deficiência, destacando a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e a todas as modalidades de ensino, complementando o ensino regular.

2000**EDUCAÇÃO PARA TODOS: O COMPROMISSO DE DAKAR (UNESCO)**

Declara que a educação deve levar em conta as necessidades das populações mais pobres e desfavorecidas, comunidades rurais remotas e nômades, minorias étnicas e linguísticas, aquelas afetadas por conflitos, por AIDS, pela fome e por problemas de saúde, incluindo as crianças “com necessidades especiais de aprendizagem” (nomenclatura utilizada à época).

**2001****PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)**

Regulamenta a Lei nº 7.853/1989 e consolida normas de proteção às pessoas com deficiência, destacando a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e a todas as modalidades de ensino, complementando o ensino regular.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2

Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, determinando que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos e organizar-se para atender às necessidades educacionais especiais, assegurando uma educação de qualidade para todos.

2002**RESOLUÇÃO CNE/CP Nº1**

Define diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, incluindo conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, e especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

LEI Nº 10.436

Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, promovendo a inclusão de pessoas surdas na educação e na sociedade.

2005**DECRETO Nº 5.626**

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 2002, dispondo sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, além de garantir a presença de tradutores e intérpretes de Libras na educação.

2006**PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PNEDH)**

Traz metas para a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos escolares, promovendo a educação em direitos humanos e a conscientização sobre a diversidade.

2006**CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (ONU)**

Resulta do consenso da comunidade internacional e adota o modelo social da deficiência, no qual a deficiência é considerada um conjunto de condições resultantes da interação entre as características do indivíduo e o seu contexto social. Reconhece o direito das pessoas com deficiência à educação por meio de um sistema inclusivo em todos os níveis.

2007**PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE)**

Aborda a questão da infraestrutura escolar, destacando a acessibilidade das edificações, a formação docente e a criação de salas de recursos multifuncionais para apoiar a educação inclusiva.

**2008****POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PNEEPI)**

Reforça a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, garantindo o acesso, a participação e a aprendizagem desses alunos em igualdade de condições com os demais. Estabelece diretrizes para a formação de professores e o desenvolvimento de recursos pedagógicos e de acessibilidade.

RATIFICAÇÃO DA CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A ratificação pelo Brasil, onde a Convenção tem status de emenda constitucional, reforçou o compromisso do país com a promoção de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, assegurando a plena participação e inclusão das pessoas com deficiência na sociedade e promovendo o respeito pelas diferenças e aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana.

2008

DECRETO Nº 6.571

Define o AEE na educação básica como um conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. O decreto também obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino.

2009

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4

Orienta o estabelecimento do AEE na educação básica, que deve ser realizado no contraturno escolar e preferencialmente em salas de recursos multifuncionais das escolas regulares, em conformidade com o Decreto nº 6.571, de 2008.

2011

DECRETO Nº 7.611

Revoga o Decreto nº 6.571, de 2008, e estabelece novas diretrizes para a educação das pessoas com deficiência, determinando que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis e que o aprendizado deve ocorrer ao longo de toda a vida. O decreto impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e assegura adaptações razoáveis e medidas de apoio individualizadas.

PLANO NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA – VIVER SEM LIMITES

Promove a inclusão e a autonomia das pessoas com deficiência, com ações integradas nos eixos de acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade. Na educação, promove a acessibilidade nas escolas, a formação de professores e a produção de material didático acessível.

**2014****PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)**

A Meta 4 tem como objetivo garantir que todas as crianças e adolescentes de quatro a 17 anos, que possuam alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tenham acesso à educação básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de um sistema educacional inclusivo.

2015

AGENDA 2030 – OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ONU)

Estabelecida para assegurar os direitos humanos em três dimensões: econômica, social e ambiental, visa garantir o acesso a uma educação inclusiva e equitativa de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo de toda a vida.

DECLARAÇÃO DE INCHEON (UNESCO)

Reafirma a visão do movimento global Educação para Todos, considerado o mais importante compromisso com a educação nas últimas décadas, e estabelece a inclusão como parte integrante da educação para todas as pessoas. Articula os movimentos educacionais para o cumprimento do ODS 4, guiada pela CDPD.

2015

LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (LBI)

Promove a inclusão social e a cidadania das pessoas com deficiência, assegurando-lhes todos os direitos fundamentais, incluindo o direito à educação em todos os níveis, com o apoio necessário para promover a plena participação e o desenvolvimento acadêmico e social.

2019

COMPROMISSO DE CALI, RELATÓRIO FINAL DO FÓRUM INTERNACIONAL SOBRE INCLUSÃO E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO (UNESCO)

O documento celebra o progresso em direção a sistemas de educação que não deixem ninguém para trás e o compromisso da Agenda 2030, ao mesmo tempo que aponta desafios e estratégias para superar barreiras persistentes enfrentadas por grupos vulneráveis e marginalizados.

2023

REVOGAÇÃO DO DECRETO 10.502/2020

O decreto instituiu um modelo de atendimento educacional para pessoas com deficiência que permitia a criação de classes e escolas especiais. Após mobilização da sociedade civil, teve sua vigência suspensa por decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) em 2021. Em 2023, o decreto foi revogado, reafirmando o compromisso do país com a PNEPEI de 2008 e com a inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino.





PANORAMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA

A mobilização global das pessoas com deficiência em defesa dos direitos sociais impulsionou a elaboração de regulamentações e normativas internacionais que fortalecem a educação inclusiva e consolidam esse compromisso mundial. Uma das maiores conquistas desse movimento, a CDPD, havia sido assinada,¹ até a conclusão desta publicação, por 164 países de todos os continentes.

A implementação de ordenações internacionais inspirou legislações em vários países signatários da Convenção. Do total de Estados Partes, mais de 90% adotaram leis nacionais sobre deficiência, mais de 60% tomaram medidas para proibir a discriminação no mercado de trabalho e quase 90% aprovaram leis que protegem os direitos dos estudantes com deficiência à educação.

Apesar de terem ratificado a Convenção, os países signatários adotam, na prática, políticas educacionais que podem ser mais ou menos inclusivas. Alguns implementaram uma

¹ UNITED NATIONS. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Disponível em: https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&clang=_en. Acesso em: 10 jul. 2024.

abordagem de caráter inclusivo, em que todos os estudantes frequentam a escola comum (conhecida como *one-track*). Em outros países, persiste um modelo em que os estudantes frequentam escolas comuns e/ou escolas especiais (conhecido como *two-track*). Há, ainda, países em que a abordagem é de coexistência de múltiplas vias, com variáveis regionais (conhecida como *multi-track*).

Em 2016, o Alana lançou um estudo² que demonstra os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência, por meio da revisão sistemática de 280 estudos de 25 países. Pelo menos 89 deles mostram evidências científicas de que uma educação inclusiva traz benefícios a curto e longo prazo para o desenvolvimento cognitivo e social de todas as crianças, com e sem deficiência.

Mas isso demanda oferecer à comunidade escolar oportunidades de formação adequada, para que possa desenvolver uma melhor compreensão das habilidades e necessidades de cada estudante, e não apenas daqueles com deficiência. Isso porque, de acordo com o Relatório de Monitoramento Global da Educação,³ da Unesco, os professores são uma das bases estruturantes para a efetivação de um sistema de educação inclusiva, o que amplia a importância das políticas e programas de formação continuada como meio de alcançar uma educação de qualidade a todos os estudantes.

2 ALANA; ABT ASSOCIATES. Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Os_Beneficios_da_Ed_Inclusiva_final.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

3 UNESCO. Relatório de monitoramento global da educação – resumo, 2020: Inclusão e educação: todos, sem exceção. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 10 jul. 2024.

O QUE DIZ A CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (CDPD)

ARTIGO 1.º “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.”

ARTIGO 24.º “Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.”

ESCOLA ESPECIAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL

NÃO SÃO A MESMA COISA!

Há diferenças entre as concepções e, para explicá-las, alguns termos serão apresentados neste pequeno glossário:

ESCOLA COMUM (OU REGULAR) São escolas frequentadas por todos os estudantes, independentemente das suas diferenças.

ESCOLA ESPECIAL (OU INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA/SEGREGADA) São instituições segregadas voltadas exclusivamente para estudantes com deficiência, em ambientes isolados dos estudantes sem deficiência, que não devem substituir o ensino regular.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA É a perspectiva adotada pela política educacional brasileira, em consonância com o paradigma mundial assumido pelos países signatários da CDPD. Ela se baseia no paradigma da inclusão, ou seja, a ideia de que todas as diferenças das crianças devem ser acolhidas pela escola, independentemente de sua condição social, etnia, raça, gênero ou deficiência.

EDUCAÇÃO ESPECIAL É a modalidade de ensino voltada às especificidades da educação de estudantes com deficiência. No Brasil, o termo é adotado porque a escola regular ainda não se estruturou de forma sólida para todos os estudantes. Essa modalidade, então, perpassa todos os níveis de ensino e atende, na rede regular, o seu público-alvo (estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação),⁴ realiza o AEE, disponibiliza recursos e serviços, e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

⁴ De acordo com a Resolução nº 4 do CNE, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, são considerados alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; alunos com transtornos globais do desenvolvimento são considerados aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras – incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; e alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Promover a educação inclusiva significa reorganizar os sistemas educativos. Diz respeito, portanto, a uma mudança de cultura e a um compromisso coletivo em que não se coloque sobre os professores toda a responsabilidade individual, mas que os considere como pilar de um projeto colaborativo capaz de gerar novos conhecimentos e viabilizar a transformação social e educacional, como propõe a Unesco.

Equipes educacionais bem informadas e atualizadas estão mais aptas a identificar e oportunizar recursos em benefício da escola e da comunidade. Esse desenvolvimento precisa considerar os projetos pedagógicos, de forma que os próprios profissionais possam atuar como mobilizadores das necessidades de formação, de forma interativa e colaborativa com os demais. Isso permitirá transformá-los em cocriadores de novas estratégias e recursos pedagógicos com seus pares. A pesquisa que fundamenta este relatório executivo aponta, por exemplo, que práticas colaborativas, contextualizadas e baseadas em modelos de resolução de problemas são um componente central da “mudança inclusiva”.

O desenvolvimento profissional dos docentes torna-se ainda mais importante à medida em que os sistemas de educação tornam-se mais inclusivos, pois ajuda a superar os desafios persistentes de organizar as práticas pedagógicas para alcançar todos os estudantes.

Como poderá ser visto adiante, os principais desafios da formação continuada para a educação inclusiva são: contribuir para a valorização da diversidade; o apoio de todos os estudantes, sem exceção; o desenvolvimento de ambientes de colaboração; e o engajamento dos professores em um processo de desenvolvimento profissional e pessoal, oferecendo ferramentas para que eles possam transpor o conceito de educação inclusiva em currículos e práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a formação dos professores demanda ir além de simplesmente acrescentar conteúdos ou disciplinas que tratem de deficiência ao currículo dos cursos. Tampouco é um projeto justaposto ou anexado às práticas tradicionais.⁵ Ou seja,

5 RODRIGUES, Ângela. Análise de necessidades de formação e formação contínua de professores. Disponível em: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/7069/1/O-tempo-e-o-espaco.pdf#page=78>. Acesso em: 10 jul. 2024.

não se pode resumir a uma disciplina em uma formação inicial em licenciatura ou em um curso livre oferecido isoladamente.

Para efetivá-la, cabe organizar políticas públicas de educação que considerem a importância de garantir investimento em formação ao longo de toda a carreira e que apontem, para além de diretrizes e objetivos, as formas de financiamento para a efetivação de uma educação orientada pela inclusão e equidade.

⋮ **A formação é voltada para o profissional da educação, mas o compromisso é coletivo e em múltiplas dimensões.**

QUATRO VALORES FUNDAMENTAIS PARA PROFESSORES QUE PROMOVEM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

- 1** Valorização da diversidade: a diferença é um recurso e um valor para a educação.
- 2** Apoio a todos os estudantes: os professores têm elevadas expectativas sobre os resultados dos estudantes.
- 3** Trabalho com outros: colaboração e trabalho em equipe são metodologias essenciais para todos os professores.
- 4** Desenvolvimento profissional e pessoal: o ensino é uma atividade de aprendizagem, e os professores são responsáveis pela aprendizagem ao longo da vida.

Fonte: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.



CAPÍTULO 4

CARACTERIZAÇÃO DOS CASOS

METODOLOGIA

O tema central da pesquisa que fundamenta este relatório executivo é a política de formação continuada de professores para a educação inclusiva. Para compreendê-lo em profundidade, foi utilizada a metodologia multicasos,¹ em que exemplos de diversos locais são apresentados, a partir das suas diferenças e semelhanças, para formar o conhecimento sobre o tema central. O objetivo é encontrar neles padrões comuns e variações significativas que permitam colocá-los em relação para analisar o tema e identificar tendências, e não necessariamente apresentar casos de sucesso a serem replicados.

CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS CASOS

A seleção dos casos estudados partiu da análise dos países que ratificaram a CDPD e, portanto, comprometeram-se em manter o compromisso com a existência e efetivação das políticas de educação inclusiva. Os casos foram investigados com base na avaliação dos coordenadores do estudo em diálogo

¹ Saiba mais sobre a metodologia multicasos na íntegra da pesquisa: <https://bit.ly/formacao-educacao-inclusiva-completa>

com os pesquisadores locais, que conhecem a realidade e os desafios dos contextos analisados.

Além disso, foram critérios de seleção dos casos a formação de uma composição diversa que considerasse a forma de oferta de educação para crianças e adolescentes com deficiência, a autonomia sobre as políticas públicas educacionais, e a contribuição deles para reflexão sobre o tema central e construção de políticas públicas nacionais e internacionais.

É importante pontuar, entretanto, que os casos não representam necessariamente modelos a serem adotados em sua integralidade, pois apontam esforços para implementar a Convenção, mas não necessariamente a cumprem integralmente. Portanto, este relatório não busca casos de sucesso, mas experiências reais capazes de fornecer uma perspectiva ampliada para o tema. Também foram levados em conta a localização, população, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), estrutura administrativa e autonomia educacional, escolaridade básica obrigatória, modalidades do sistema educativo, percentual de estudantes público-alvo da educação especial matriculados em escolas comuns e/ou especiais, e presença de marcos regulatórios relacionados à Convenção.

Ao final, foram selecionados oito casos em seis países: Cidade Autônoma de Buenos Aires, na Argentina; Maracanaú (Ceará), Pinhais (Paraná) e Santos (São Paulo), no Brasil; Glasgow, na Escócia; Comunidade Autônoma Valenciana, na Espanha; Portugal e Uruguai.

EQUIPE DE INVESTIGAÇÃO

A equipe local de investigação, composta de oito especialistas na área de educação inclusiva, foi responsável por: coletar os dados estruturais disponíveis em documentos oficiais; encontrar pessoas-chave na gestão pública para responder aos questionamentos; e validar as informações coletadas sobre os casos.

ENTREVISTAS

A equipe de pesquisa realizou entrevistas exploratórias para coletar informações sobre a organização da escolaridade obrigatória, o lugar da educação inclusiva nessa organização e as políticas públicas de formação continuada. Após as entrevistas, os instrumentos de coleta de dados foram coletivamente aprimorados para garantir que fizessem sentido e pudessem ser aplicados no contexto e na língua de cada caso estudado.

Em seguida, foram realizadas entrevistas em profundidade com membros de órgãos públicos vinculados às gestões administrativas educacionais e/ou das entidades responsáveis pela formação continuada de professores. As entrevistas tiveram caráter semiestruturado, ou seja, o roteiro permitia flexibilidade para que fossem abordados pontos além dos previstos.

Também foram realizados grupos focais com diretores, coordenadores e professores de escolas públicas situadas no território de cada caso. Os participantes compartilharam suas concepções e experiências em relação à oferta existente, às necessidades percebidas, aos impactos e ao que pensam sobre as repercussões diretas que a formação continuada para a educação inclusiva tem no cotidiano das escolas.

Tanto nas entrevistas quanto nos grupos focais foi solicitado aos participantes que identificassem os principais pontos positivos, as dificuldades enfrentadas e a avaliação que faziam da atual situação. Também foi solicitado que apresentassem sugestões sobre como se poderia avançar ou melhorar o que já está sendo feito nas políticas públicas e práticas de formação continuada, assim como contribuições para tornar o sistema educativo mais inclusivo em cada contexto.

DADOS

Os dados recolhidos foram inseridos em dez dimensões de análise, detalhadas mais adiante neste relatório: legislação; estruturas de formação; levantamento de necessidades de

formação continuada; formadores; participação nas formações continuadas e impacto na carreira docente; tipos e ambientes de formação continuada; temáticas abordadas; metodologias; avaliação das ações de formação continuada e dos participantes; e políticas públicas e financiamento.

33

MOMENTOS DE ESCUTA

8

entrevistas exploratórias

17

entrevistas em profundidade

8

grupos focais

55

HORAS DE GRAVAÇÕES

11 HORAS

em entrevistas exploratórias

30 HORAS

em entrevistas em profundidade

14 HORAS

em grupos focais

60

PESSOAS ESCUTADAS

8

em entrevistas exploratórias

20

em entrevistas em profundidade

32

em grupos focais

98

DOCUMENTOS ANALISADOS PARA FUNDAMENTAR E APOIAR A ANÁLISE A PARTIR DE CADA CASO

41

legislações

57

políticas, relatórios de agências
e websites oficiais.



CASOS ESTUDADOS

Esta seção reúne a apresentação dos oito casos estudados, com as informações e particularidades para ajudar a compreender a política de formação continuada para educação inclusiva de cada localidade de maneira ampla, tornando evidente o pano de fundo de onde emergem caminhos de educação inclusiva e, conseqüentemente, o papel da formação continuada dos professores nessa configuração. Nessa perspectiva, as experiências respondem às singularidades de seus contextos históricos, sociais, econômicos, bem como aos impactos internacionais de um mundo em conexão.

Cada caso apresenta pontos relevantes para a garantia da plena participação e o acesso a oportunidades de uma educação de qualidade. Há algumas ações mais e outras menos alinhadas ao descrito como educação inclusiva ou como uma efetiva formação para a educação inclusiva, demonstrando os desafios a serem enfrentados local e globalmente para promover esse direito fundamental. É por esse motivo que as descrições a seguir são fruto do relato da pesquisa a partir de uma série de fontes, e não necessariamente de uma avaliação integralmente positiva ou negativa da política educacional implementada.

CASO 1

CIDADE AUTÔNOMA DE BUENOS AIRES (ARGENTINA)

PAÍS

Argentina

LOCALIZAÇÃO

América do Sul

ÁREA

3.669.711 km²

POPULAÇÃO

46.234.830 habitantes*

* ARGENTINA. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Población de Argentina. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/pais/poblacion>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

48ª posição no ranking IDH (2022)

ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E AUTONOMIA EDUCACIONAL

A Argentina está dividida em 23 províncias e um distrito federal: a Cidade Autônoma de Buenos Aires. As políticas educacionais são elaboradas por cada um dos 24 territórios a partir de diretrizes nacionais.

ESCOLARIDADE BÁSICA OBRIGATÓRIA

Dos quatro aos 17/18 anos de idade

MODALIDADES DO SISTEMA EDUCATIVO

A Lei nº 27.045 estabelece educação técnico-profissional, educação artística, educação permanente de jovens e adultos, educação rural, educação intercultural bilíngue, educação em contextos de privação de liberdade, educação domiciliar e hospitalar e a educação especial, destinada a estudantes com deficiências temporárias ou permanentes, em todos os níveis e modalidades de ensino.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Aprovada em 2008

ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Estudantes com deficiência temporária ou permanente

PERCENTUAL DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADOS EM ESCOLAS COMUNS

54% (2022)

PERCENTUAL DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADOS EM ESCOLAS ESPECIAIS

46% (2022)

ALGUNS ACHADOS SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL LOCAL

- Coexistem escolas especiais e escolas comuns: os estudantes com deficiência podem transitar entre elas.
 - Coexistem dois tipos de apoio para estudantes com deficiência: os provenientes de docentes de escolas especiais e os por meio de obras sociais ou de serviços de saúde. São profissionais envolvidos: professores de educação especial, assistente cuidador, psicólogo e intérprete de língua de sinais.
 - A formação continuada para a educação inclusiva opcional acumula pontos para a progressão na carreira e nas funções docentes; a obrigatória não acumula pontos e é ofertada em horário laboral.
-

MARCOS REGULATÓRIOS

- Lei nº 27.045
 - Resolução CFE nº 155/2011
 - Lei nº 26.378/2008
 - Anuário Estatístico Educativo
 - Lei nº 24.901/1997
 - Direção de Educação Especial
-

Na Cidade Autônoma de Buenos Aires, a formação dos professores é realizada nos Institutos de Formação Docente¹ do Ministério de Educação da Cidade de Buenos Aires. Alguns desses estabelecimentos ministram cursos que atendem aos quatro níveis de ensino: inicial, primário, secundário e superior.

1 BUENOS AIRES. Profesorados y formación en educación. Disponível em: <https://buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/sistema-educativo/profesorados-y-formacion-en-educacion>. Acesso em: 10 jul. 2024.

Essa formação também pode acontecer em Universidades Nacionais, públicas ou privadas.

Com duração de quatro anos, nos planos de estudos dos cursos não constam disciplinas obrigatórias sobre educação inclusiva. No entanto, existem os chamados Espaços de Definição Institucional (EDIS), nos quais cada instituição pode definir disciplinas que farão parte do plano do estudante e é possível incorporar seminários ou oficinas sobre o tema da inclusão. Já na formação do professor de educação especial,² para atuar em qualquer um dos quatro níveis de ensino, os cursos têm duração de cinco anos e são oferecidos em três áreas: Cegos e Deficientes Visuais; Deficiência Intelectual; e Surdos e Deficientes Auditivos.

No que se refere à formação continuada, a Resolução CFE nº 155/11³ prevê, por exemplo, a implementação do desenvolvimento profissional e instâncias de reflexão para melhorar as práticas docentes em didáticas das disciplinas para estudantes com deficiência, ou, então, a promoção de estratégias didáticas para melhorar as práticas docentes de atenção aos estudantes com deficiência tanto em escolas especiais como em comuns.

Em termos de estrutura, a Escola de Professores⁴ é a entidade do Ministério da Educação da Cidade de Buenos Aires responsável pela formação continuada de todos os professores, equipes de gestão e supervisão, de todos os níveis e modalidades de ensino. Com mais de 30 anos de existência, oferece cursos gratuitos “vinculados a temáticas e problemáticas educativas vigentes, para favorecer a melhoria integral do sistema de educação na Cidade Autônoma de Buenos Aires”.⁵ O monitoramento e a avaliação das formações continuadas

2 BUENOS AIRES. Profesorado de Educación Especial. Disponível em: <https://buenosaires.gob.ar/profesorados-y-formacion-en-educacion/profesorado-de-educacion-especial>. Acesso em: 10 jul. 2024.

3 CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Resolución CFE 155/11. Disponível em: <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/155-11.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

4 BUENOS AIRES. Escuela de Maestros. Disponível em: <https://buenosaires.gob.ar/educacion/escuela-de-maestros>. Acesso em: 10 jul. 2024.

5 Idem.

são executados em nível municipal pela Escola de Professores e em nível nacional pelo Instituto Nacional de Formação Docente,⁶ vinculado ao Ministério da Educação.

A Escola de Professores conta com uma equipe que oferece assessoria presencial nas escolas. Os supervisores da equipe identificam as instituições que necessitam de mais atenção e assistência na capacitação de seus docentes. Com base nesse mapeamento, essas escolas recebem visitas quinzenais de capacitadores, que trabalham principalmente com professores novos, os que apresentam mais dificuldades ou que lidam com desafios mais complexos em sala de aula.

“Em Buenos Aires, temos escolas especiais e estamos trabalhando para incluir cada vez mais os estudantes em escolas comuns. Há uma política do Ministério da Educação para que as escolas especiais deixem de ser espaços onde são matriculados alunos que os adultos consideram ter problemas de comportamento, entre outras questões. O que buscamos é que as escolas acolham a diversidade de salas heterogêneas. Para isso, a formação do educador é fundamental.”

— Diretora-Geral da Escola de Professores

⁶ INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE, Argentina. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/infod>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CASOS 2/3/4

MARACANAÚ – CE, PINHAIS – PR E SANTOS – SP (BRASIL)

PAÍS

Brasil

LOCALIZAÇÃO

América do Sul

ÁREA

8.515.767 km²

POPULAÇÃO

203.080.756 habitantes*

* AGÊNCIA IBGE. De 2010 a 2022, população brasileira cresce 6,5% e chega a 203,1 milhões. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37237-de-2010-a-2022-populacao-brasileira-cresce-6-5-e-chega-a-203-1-milhoes>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

89ª posição no ranking IDH (2022)

ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E AUTONOMIA EDUCACIONAL

O Brasil é uma república federativa formada por 26 estados e um distrito federal. A responsabilidade pela oferta da educação básica é compartilhada por estados e municípios mediante diretrizes nacionais. A União tem função redistributiva e supletiva.

ESCOLARIDADE BÁSICA OBRIGATÓRIA

Dos quatro aos 17 anos.

Na maior parte dos casos, a responsabilidade é dos municípios, da educação infantil e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (dos quatro aos nove anos); dos estados nas etapas finais da educação básica obrigatória, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental (dos 10 aos 13 anos) e da 1ª à 3ª série do ensino médio (dos 14 aos 17 anos).

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (CDPD)

Aprovada em 2008.

ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, incluindo os estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

PERCENTUAL DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADOS EM ESCOLAS COMUNS

94,2% (2022)

PERCENTUAL DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADOS EM ESCOLAS ESPECIAIS

5,8% (2022)

ALGUNS ACHADOS SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL LOCAL

- A educação inclusiva aparece associada sobretudo à modalidade de educação especial.
 - A formação continuada é ofertada, em âmbito federal, a partir do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (Avamec) e do programa Universidade Aberta do Brasil, que disponibiliza cursos nos formatos presencial, semipresencial ou a distância, utilizando a estrutura física e de pessoal das Universidades e Institutos Federais.
-

MARCOS REGULATÓRIOS

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
 - Plano Nacional de Educação (PNE)
 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (BRASIL, Lei nº 13.146/2015)
 - Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, CNE/CP 2, 2019)
 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
 - Constituição Federal (CF)
-

No Brasil, a LBI estabelece que o poder público deve assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada, e o AEE é o principal serviço de apoio à modalidade da educação especial.

Os professores da educação básica são licenciados por cursos de nível superior, incluindo uma base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos. Já as formações continuadas são ofertadas em âmbito federal e com cursos nos formatos presencial, semipresencial ou a distância, disponíveis gratuitamente nas universidades e institutos federais.

Os três casos a seguir detalham essas experiências, considerando contextos específicos e diversos que apoiam a análise sobre a política de formação continuada para a educação inclusiva no contexto brasileiro.

O QUE É O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)?

Trata-se de um serviço de apoio para identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos. Aborda as especificidades do atendimento da pessoa com deficiência, mas não é reforço escolar nem substitutivo ao ensino escolar regular. A CF de 1988 garante o AEE preferencialmente na rede regular de ensino.

O Decreto nº 7.611, de 2011, que dispõe sobre a educação especial, afirma que os serviços de apoio especializado devem eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização.

O AEE é complementar e suplementar e se ocupa de responsabilidades como: o ensino da Libras e do código Braille, a introdução e formação do aluno na utilização de recursos de tecnologia assistiva e da comunicação alternativa, entre outros.

CASO 2

MARACANAÚ – CE

ÁREA

105.071 km²

POPULAÇÃO

234.509 habitantes*

* INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Maracanaú. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/maracanau.html>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ALGUNS ACHADOS SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL LOCAL

- Dois terços das escolas dispõem de salas de recursos multifuncionais, em nível municipal; é nessas salas que os profissionais de AEE atuam para dar apoio aos estudantes público-alvo da educação especial.
- Em nível estadual, estão previstas políticas de formação continuada de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva coordenadas pelo Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará (Creaece) e Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (Seduc/CE).
- O Creaece oferece também serviços complementares de educação especial e produz materiais didático-pedagógicos.

Em Maracanaú, os professores e profissionais da educação especial têm acesso à formação continuada por meio das políticas estaduais, nas modalidades presencial, semipresencial e a distância, além das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME). A educação inclusiva é referenciada em dois documentos principais: a Resolução nº 39/2021⁷ do Conselho Municipal de Educação de Maracanaú (CMEM) e a Base Curricular Municipal de Maracanaú.⁸

7 PREFEITURA DE MARACANAÚ. Resoluções. Disponível em: <https://cme.maracanau.ce.gov.br/resolucoes>. Acesso em: 10 jul. 2024.

8 PREFEITURA DE MARACANAÚ. Base Curricular de Maracanaú. Disponível em: <https://www.maracanau.ce.gov.br/base-curricular-de-maracanau/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

As formações são em sua maioria destinadas aos professores de AEE (regularidade mensal), aos profissionais de apoio (regularidade bimestral) e aos gestores escolares (no mínimo, bianualmente). Em algumas ocasiões, há ações de formação com a participação conjunta desses públicos. As ações formativas ocorrem no horário de trabalho extraclasse. Durante a pandemia de covid-19, a realização de ações priorizou o ambiente on-line para abranger mais professores.

O horário de trabalho extraclasse é remunerado e composto, na maioria dos entes federados brasileiros, por um percentual de trabalho pedagógico coletivo e um percentual de trabalho pedagógico individual. Pelo fato de reunir vários professores, é um espaço importante de estudo, planejamento e avaliação para a organização das escolas.

Na pesquisa, fica claro que a procura por formação continuada aumenta ano a ano, à medida em que as escolas têm recebido um número crescente de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. A relação estreita da Universidade Federal do Ceará (UFC) com as secretarias favorece essa formação. Atualmente, trabalha-se para que a formação promova uma melhor continuidade no processo de escolarização quando o estudante passa da rede municipal para a estadual.

“Observamos um interesse crescente dos educadores, pois as escolas estão recebendo mais estudantes com deficiência. Maracanaú é conhecido no Ceará por ser um município comprometido em compreender o tema, e nos destacamos por ter uma forte identidade em relação à inclusão.”

- Entrevista com grupo focal composto de gestor de escola do ensino médio, ensino infantil e ensino fundamental; professora de sala de aula comum; professora de AEE; e diretora de escola do ensino médio.

CASO 3

PINHAIS – PR

ÁREA

60.869 km²

POPULAÇÃO

127.019 habitantes*

* INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pinhais. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/pinhais.html>.

Acesso em: 10 jul. 2024.

ALGUNS ACHADOS SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL LOCAL

- Na rede estadual do Paraná, as escolas especiais foram nomeadas como escolas regulares sem que suas estruturas e práticas fossem modificadas, o que contraria a perspectiva de educação inclusiva.
- Em nível municipal, a Gerência de Educação Especial e Inclusão Educacional (Gespi), parte da SME, tem como objetivo efetivar uma política educacional de inclusão.
- A formação continuada é também proporcionada a todos os profissionais das diferentes etapas e modalidades sob responsabilidade da SME, incluindo profissionais que atuam no transporte escolar.

No estado do Paraná, à época da realização da pesquisa, o Departamento de Educação Inclusiva afirmou elaborar e aplicar a formação continuada em educação especial, sobretudo para professores do AEE. Todas as propostas de formação, não apenas as de educação especial, são oferecidas pela Coordenação de Formação Continuada de Docentes e Equipes Gestoras e validadas pelo diretor de Educação.

Já em relação à gestão municipal, cabe à Gespi, por meio da Secretaria Municipal de Educação de Pinhais (Semed), planejar e coordenar a política municipal de educação de acordo com as diretrizes e parâmetros estabelecidos na legislação estadual e federal.

Uma especificidade da rede municipal é o trabalho colaborativo. As turmas que têm estudantes público-alvo da educação especial matriculados contam com um professor a mais em sala. Além disso, os profissionais que atendem exclusivamente às salas de recurso têm obrigatoriamente 40 horas de jornada. Eles trabalham meio período com o estudante e meio período com os professores de sala, para conversar sobre o atendimento desse estudante na turma.

Em Pinhais existe também o Centro de Formação dos Profissionais da Educação, espaço próprio com salas técnicas para formação, museu-escola, laboratório de informática, biblioteca, videoteca, entre outros. Além de ser responsável pela formação continuada dos professores e outros profissionais que realizam a educação especial, a Gespi também tem como função responder às demandas de formação relativas a migrantes, indígenas, questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade, etarismo, entre outras.

Considerando a educação especial como transversal, a gerência municipal realiza formações exclusivamente presenciais para todos os profissionais das diferentes etapas e modalidades, assim como para profissionais que atuam na educação, incluindo motoristas e monitores que atuam no transporte escolar. Também há formações para profissionais vinculados aos serviços da educação especial, professores do ensino regular, estagiários de cursos de pedagogia, pedagogos, cuidadores, gestores, diretores, famílias, além das formações internas de todas as gerências.

Por sua liderança na formação de professores na região, o município de Pinhais criou o Fórum Intermunicipal de Discussão: a Educação Especial em Foco!⁹ evento anual que faz parte do Fórum de Gestores da Educação Especial da Área Metropolitana de Curitiba,¹⁰ promovendo ações relacionadas à educação inclusiva e levando outros municípios da região a trabalharem na perspectiva inclusiva e colaborativa. Por conta dessa tradi-

9 FÓRUM INTERMUNICIPAL DE DISCUSSÃO: A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM FOCO! Pinhais. Disponível em: <https://www.pinhais.pr.gov.br/forumintermunicipal/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

10 XL FORGEE FÓRUM DE GESTORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Disponível em: <https://www.agudosdosul.pr.gov.br/2023/07/xl-forgee-forum-de-gestores-da-educacao-especial/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ção em formação, foi criado o Seminário Internacional de Educação de Pinhais,¹¹ que traz especialistas do exterior.

Também são realizadas parcerias com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). A participação nesses espaços e a discussão de casos concretos em horário extraclasse têm permitido que os professores da rede municipal de ensino apresentem os resultados de suas pesquisas e experiências, o que tem ampliado o número de registros pedagógicos.

“O município adota a prática da ‘permanência concentrada’, na qual quatro ou cinco professoras da sala de recursos multifuncionais de diferentes escolas se reúnem mensalmente para trabalhar em parceria. Esse é um momento de troca, onde os saberes são construídos coletivamente. Na permanência concentrada, são as próprias professoras que se organizam, planejam e direcionam o tempo, decidindo juntas os temas a serem trabalhados.”

- Gerente de Educação Especial e Ensino da Prefeitura Municipal de Pinhais

11 SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE PINHAIS. Disponível em: <https://www.pinhais.pr.gov.br/seminariointernacional/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CASO 4

SANTOS – SP

ÁREA

281.033 km²

POPULAÇÃO

418.608 habitantes*

* INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Santos. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/santos.html>.

Acesso em: 10 jul. 2024.

ALGUNS ACHADOS SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL LOCAL

- Em 2023, foi publicada uma nova legislação sobre educação inclusiva, com ênfase no “direito à matrícula em classes comuns do ensino regular” e na “promoção de ações voltadas ao desenvolvimento da cultura escolar inclusiva com a participação de estudantes, familiares, comunidade escolar, órgãos dedicados à matéria e sociedade civil organizada”.
- São vários os serviços de apoio aos estudantes público-alvo da educação especial: o professor especializado; os recursos pedagógicos, de acessibilidade e de tecnologia assistiva; o profissional que atua com estudantes com deficiência auditiva e surdez ou surdo-cegueira; entre outros.
- Os professores do AEE estão em todas as escolas, em dois turnos: manhã e tarde.

Em Santos, o papel-chave da formação continuada é a efetivação da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo.¹² A formação começa com os dirigentes, para que eles possam desencadear ações na ponta. Em termos de estrutura de formação, destaca-se a existência da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza (Efape)¹³ que, em articulação com a Coordena-

12 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

13 ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PAULO RENATO COSTA SOUZA. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

doria Pedagógica (Coped), organiza a formação continuada para toda a rede estadual de São Paulo.

Na rede municipal, a formação continuada em educação especial na perspectiva inclusiva está sob a responsabilidade da Seção de Educação Especial da Secretaria da Educação Municipal. As formações acontecem tanto na sede da Secretaria como nas próprias escolas. Existem ações de apoio técnico-pedagógico organizadas junto às unidades escolares com o objetivo de promover o diálogo sobre as dificuldades cotidianas encontradas e de oferecer formação em serviço nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Há também a parceria com Organizações Não Governamentais (ONGs) para a formação de gestores e professores e consolidação da metodologia de estudos de caso. Além disso, existe o Fórum Permanente de Educação Inclusiva de Santos, espaço de estudo, reflexão e diálogo sobre educação inclusiva.

“As nossas configurações de formação continuada hoje estão respaldadas. Não ficamos mais no campo do discurso: temos como movimentar e efetivar uma política de inclusão, pensando nos estudantes com deficiência.”

- Diretora do Departamento de Modalidades Educacionais e Atendimento Especializado – DEMOD, da Coordenadoria Pedagógica da Secretaria de Estado da Educação – COPED de São Paulo

O QUE É A ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PAULO RENATO COSTA SOUZA (EFAPE)?

Criada em 2009, tem como propósito apoiar todos os servidores da Seduc-sp em seu desenvolvimento profissional integral e, dessa forma, impactar a aprendizagem dos estudantes da rede pública paulista. Para isso, promove a qualificação de profissionais que atuam nos órgãos centrais e vinculados, como diretorias de ensino e escolas, desenvolvendo estudos, planejamento, avaliação e gerenciamento da execução dos programas de formação, aperfeiçoamento e educação continuada. Em 2011, virou Coordenadoria. Em 2019, passou a atender todos os servidores municipais da educação do estado de São Paulo.

CASO 5

CIDADE DE GLASGOW (ESCÓCIA)

PAÍS

Escócia

LOCALIZAÇÃO

Europa

ÁREA

78.789 km²

POPULAÇÃO

5.436.600 habitantes*

* SCOTLAND'S CENSUS 2022 – ROUNDED POPULATION ESTIMATES. Disponível em: <https://www.scotlandscensus.gov.uk/2022-results/scotland-s-census-2022-rounded-population-estimates/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

15ª posição no ranking IDH (2022) – Reino Unido

ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E AUTONOMIA EDUCACIONAL

A Escócia é um dos quatro países que compõem o Reino Unido. Está organizada administrativamente em áreas de poder local, chamadas autoridades locais, que detêm autonomia para a administração dos serviços públicos, incluindo a educação. Uma dessas autoridades locais é a cidade de Glasgow.

ESCOLARIDADE BÁSICA OBRIGATÓRIA

Dos cinco aos 16 anos.

A educação está estabelecida nos seguintes níveis: ensino primário, que inclui do 1º ao 7º nível (dos cinco aos 12 anos) e funciona em tempo integral; ensino secundário, que inclui seis níveis (dos 12 aos 18 anos), sendo que os níveis de um a quatro (dos 12 aos 16 anos) são de frequência obrigatória em tempo integral e os níveis cinco e seis (dos 16 aos 18 anos) são de frequência facultativa e com horário variável.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (CDPD)

Ratificada em 2009.

ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Todo estudante, sem exceção, que necessite de apoio adicional à aprendizagem.

PERCENTUAL DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADOS EM ESCOLAS COMUNS

99% (2022)

PERCENTUAL DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADOS EM ESCOLAS ESPECIAIS

1% (2022)

ALGUNS ACHADOS SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL LOCAL

- Existem documentos de referência que contribuem para a implementação de uma escola para todos:
 - Currículo para a Excelência – coloca os estudantes no coração da educação;
 - Garantindo o Melhor para Cada Criança – refere-se às condições necessárias a uma educação em que todos os estudantes se sintam seguros, saudáveis, bem-sucedidos, acolhidos, ativos, respeitados, responsáveis e incluídos;
 - Lei sobre o Apoio Adicional para a Aprendizagem – é criado o termo “Necessidade de Apoio Adicional” (NAA), expressão ampla e inclusiva que se aplica a todos os estudantes que, por qualquer motivo, a curto ou longo prazo, necessitam de apoio para aproveitarem ao máximo a sua educação escolar e serem plenamente incluídos.
 - Os Embaixadores da Inclusão, grupo de estudantes do ensino médio com necessidades de apoio adicionais, foi criado para garantir que suas vozes sejam ouvidas nas discussões nacionais sobre políticas educacionais. Eles elaboraram o documento “Se eu fosse diretor por um dia”.
-

MARCOS REGULATÓRIOS

- Currículo para a Excelência
 - Garantindo o Melhor para Cada Criança
 - Lei sobre o Apoio Adicional para a Aprendizagem
 - Necessidades de Apoio Adicionais (NAA)
 - Aprendizagem Profissional ao Longo da Carreira
-

Na Escócia, a formação inicial de professores, que inclui estágios integrados e confere diploma de graduação profissional, tem duração de quatro anos. Há também a possibilidade de o profissional fazer a formação inicial em outra área e, posteriormente, cursar pós-graduação em educação, também com estágio integrado, com duração de um ano em período integral, para receber a habilitação de professor. Em ambos os casos, no primeiro ano de docência é acrescentado um ano de prática supervisionada como forma de apoio à iniciação na carreira de professor.

Todos os cursos de formação de professores incluem temas relacionados com a educação inclusiva. Para obter o registro de competências¹⁴ e trabalhar na área de NAA, o professor deve estar registrado como professor no nível primário ou secundário e apresentar um certificado em NAA, o que implica ter formação específica nos tópicos relacionados.

A formação continuada, denominada de Aprendizagem Profissional ao Longo da Carreira,¹⁵ assume que as experiências de todas as crianças e jovens são moldadas pelos valores e disposições daqueles que trabalham para a sua educação. Esses valores são ideais pelos quais os professores modelam as suas práticas profissionais e sustentam um profundo comprometimento com o desenvolvimento cognitivo, social e emocional e com o bem-estar dos estudantes.

As ações para a Aprendizagem Profissional ao Longo da Carreira podem ter origem em nível de escolas e autoridades locais, regionais e nacionais. A formação coordenada pelas autoridades locais, que pode acontecer nas escolas e pode financiar a formação ministrada pelas universidades, é supervisionada pelos Serviços de Melhoria da Educação, que têm entre suas atribuições a coordenação da melhoria da qualidade, a organização de eventos de aprendizagem profissional para

14 ADDITIONAL SUBJECT OR SECTOR REGISTRATION. GTC Scotland. Disponível em: <https://www.gtcs.org.uk/knowledge-base/sections/additional-subject-or-sector-registration>. Acesso em: 10 jul. 2024.

15 THE STANDARD FOR CAREER-LONG PROFESSIONAL LEARNING. GTC Scotland. Disponível em: <https://www.gtcs.org.uk/documents/the-standard-for-career-long-professional-learning>. Acesso em: 10 jul. 2024.

o desenvolvimento de competências, e o estabelecimento de redes e comunidades de aprendizagem.

A formação é organizada, sobretudo, a nível local, variando em função das necessidades de cada contexto. Para entrarem na carreira e se manterem no exercício da docência, os professores devem cumprir um conjunto de requisitos, desenvolvidos de forma flexível, segundo as suas motivações e os seus interesses profissionais, e que se tornam a base para a avaliação da aprendizagem profissional ao longo da carreira.

“Não há um único professor no terreno que não acredite que a aprendizagem e o ensino devem estar abertos a todas as pessoas. Os ‘espelhos’ e as ‘janelas’ indicam que os jovens devem se ver no currículo, mas que também devem ser capazes de enxergar as outras pessoas por meio do seu currículo. É exatamente aí que estamos concentrando grande parte do nosso trabalho.”

— Diretora da Drumchapel High School

CASO 6

COMUNIDADE AUTÔNOMA VALENCIANA (ESPAÑA)

PAÍS

Espanha

LOCALIZAÇÃO

Europa (Península Ibérica)

ÁREA

505.983 km²

POPULAÇÃO

5.477.760 habitantes*

* INE – INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. Comunidade Autónoma Valenciana: dados de população. Disponível em: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2875>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

27^a posição no ranking IDH (2022)

ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E AUTONOMIA EDUCACIONAL

A Espanha é uma monarquia parlamentar, organizada administrativamente em 17 comunidades autônomas, dotadas de autonomia legislativa, competências executivas e administrativas que são desempenhadas por representantes próprios.

ESCOLARIDADE BÁSICA OBRIGATÓRIA

Dos seis aos 16 anos.

A educação primária é composta de três ciclos: inicial, dos seis aos oito anos; médio, dos oito aos 10 anos; e superior, dos 10 aos 12 anos. Já a educação secundária vai dos 12 aos 16 anos.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ratificada em 2008.

ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Estudantes com necessidades específicas de apoio educativo.

PERCENTUAL DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADOS EM ESCOLAS COMUNS

83,8% (2022)

PERCENTUAL DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADOS EM ESCOLAS ESPECIAIS

16,2% dos estudantes matriculados em escolas especiais ou em salas especiais em escolas comuns (2022)

ALGUNS ACHADOS SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL LOCAL

- O apoio educativo deve ser dado preferencialmente em sala de aula para qualquer estudante que dele necessite. É organizado em:
 - **GRAU 1** apoio (não especializado) esporádico, episódico;
 - **GRAU 2** apoio especializado em algumas áreas e ambientes;
 - **GRAU 3** apoios específicos, especializados e regulares na maioria das áreas e contextos, ocupando mais da metade da jornada escolar semanal.
 - Há quatro níveis de resposta educativa:
 - **NÍVEL 1** dirige-se a toda a comunidade educativa e às relações da escola com o meio sociocomunitário;
 - **NÍVEL 2** destina-se a todos os estudantes do grupo-turma e é constituído de medidas gerais;
 - **NÍVEL 3** medidas destinadas aos estudantes que necessitam de uma resposta diferenciada, individualmente ou em grupo;
 - **NÍVEL 4** dirigido para estudantes com necessidades específicas de apoio educativo, que exigem respostas educativas de carácter extraordinário, inscritas em um relatório sociopedagógico.
 - Nas unidades de ensino, além dos professores tutores ou titulares, atuam também professores com e sem especialização e profissionais da área da educação.
-

MARCO REGULATÓRIO

- Lei Orgânica nº 3/2020
-

Na Comunidade Autônoma Valenciana, a formação inicial docente é a graduação universitária, com duração de quatro anos para a educação primária, e de mestrado, no caso da educação secundária. A Agência Nacional de Avaliação da Qualidade e Acreditação¹⁶ é responsável por fiscalizar e validar essa formação. Uma especificidade desse local é o fato de a formação continuada ser uma responsabilidade partilhada entre os próprios professores, que assumem ativamente o papel de formadores, as escolas e o conselho competente em educação.

Tudo começa por um levantamento das necessidades educativas, feito pelos Centros de Formação, Inovação e Recursos Educativos (Cefire). A formação continuada específica em educação inclusiva é da responsabilidade do Cefire de Educação Inclusiva.¹⁷ Esses centros são também responsáveis por monitorar e avaliar as formações, sendo a coordenação dessas atividades responsabilidade do Serviço de Formação dos Professores. A formação impacta na progressão da carreira docente, e a avaliação das formações é organizada pela Comissão de Formação Continuada de Professores.

As formações de professores incluem atividades presenciais em escolas, cursos, jornadas, seminários, grupos de trabalho e ateliês de boas práticas. Há também uma parte prática para garantir a participação e a efetiva mudança para uma pedagogia mais inclusiva. Os formadores são, habitualmente, professores de carreira não universitária, com conhecimento e experiência sobre o sistema educativo e os respectivos marcos normativos, metodologias e didáticas específicas, e estrutura do Conselho de Educação, Cultura e Esporte, entre outras competências previstas.

16 ANECA (AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN). Disponível em: <https://www.aneca.es/aneca>. Acesso em: 10 jul. 2024.

17 CEFIRE – CENTRO DE FORMACIÓN, RECURSOS E INNOVACIÓN EDUCATIVA. Educación Inclusiva. Disponível em: <https://portal.edu.gva.es/cefireinclusiva/es/inicio/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

“Quando começamos, chamou muito a nossa atenção que algumas escolas queriam ser inclusivas imediatamente e para sempre. O desafio foi fazer com que entendessem que a inclusão não é apenas uma prática, mas precisa estar enraizada em políticas e culturas. Se não tiver esse suporte, não vai durar muito. Um professor animado pode até começar, mas é como uma temporada de férias que depois acaba.”

— Diretora do Cefire

CASO 7

PORTUGAL

PAÍS

Portugal

LOCALIZAÇÃO

Europa

ÁREA

92.212 km²

POPULAÇÃO

10.343.066 habitantes*

* INE – INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. PORDATA. Censos de Portugal em 2021: Resultados por tema e por concelho. Informações sobre a população de Portugal. Disponível em: <https://www.pordata.pt/censos/resultados/populacao-portugal-1075>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

42^a posição no ranking IDH (2022)

ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E AUTONOMIA EDUCACIONAL

Portugal é uma república constitucional unitária semipresidencial. Administrativamente está dividido em 18 distritos e duas regiões autônomas. A escolaridade obrigatória é regulada pelo Estado através do Ministério da Educação.

ESCOLARIDADE BÁSICA OBRIGATÓRIA

Dos seis aos 18 anos.

O sistema está organizado em: educação básica, composta de três ciclos – 1^o ciclo (dos cinco ou seis anos aos nove anos), 2^o ciclo (dos 10 aos 11 anos), 3^o ciclo (dos 12 aos 15 anos) –; e ensino secundário (dos 16 aos 18 anos). Em Portugal, a educação pré-escolar não é obrigatória, é gratuita e tem cobertura nacional.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ratificada em 2009.

ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Todos os estudantes que, no seu percurso de escolarização, necessitem de apoio ou medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

PERCENTUAL DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADOS EM ESCOLAS COMUNS

Em 2022, foram mobilizadas medidas seletivas e/ou adicionais de apoio à aprendizagem e à inclusão a 7,4% do total de estudantes em Portugal. Em 2018, 99% dos estudantes com deficiência estavam matriculados nas escolas comuns.

PERCENTUAL DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADOS EM ESCOLAS ESPECIAIS

Todos os estudantes com deficiência devem estar matriculados em escolas comuns. No entanto, estima-se que 1% deles frequenta outras alternativas educativas.

ALGUNS ACHADOS SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL LOCAL

- Existem três medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão para responder às necessidades educativas dos estudantes, implementadas segundo uma abordagem multinível:
 - **MEDIDAS UNIVERSAIS** abrangem todos os estudantes;
 - **MEDIDAS SELETIVAS** dirigidas a estudantes em situação de risco acrescido;
 - **MEDIDAS ADICIONAIS** intervenções de maior frequência e intensidade, definidas de acordo com as necessidades e potencialidades.
 - No domínio da visão, da educação bilíngue e da intervenção precoce na infância, estão identificadas escolas de referência, que dispõem de recursos humanos e materiais para os atendimentos específicos dos estudantes; são escolas comuns, onde estudantes com e sem deficiência partilham os currículos e os recursos disponíveis.
 - A educação inclusiva tem sido uma das prioridades da formação continuada, com ações oferecidas gratuitamente pelos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE).
-

MARCOS REGULATÓRIOS

- Regime Jurídico da Educação Inclusiva
 - Resolução da Assembleia da República nº 56
 - Relatório da Educação Inclusiva em Portugal
 - Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática
-

Em Portugal, os professores da educação especial são parte integrante do corpo docente das escolas e agrupamentos, que são unidades organizacionais previstas na legislação portuguesa para a integração de unidades de ensino, de modo a favorecer o trabalho conjunto em um mesmo território e facilitar as transições entre ciclos e escolas. O papel dos professores é transversal para garantir acesso, participação, aprendizagem e bem-estar de todos os estudantes. Sua atuação segue a lógica da colaboração e da corresponsabilização com os demais professores para criar estratégias de diferenciação pedagógica e identificar meios de motivação, representação e expressão.

A formação de professores para a educação inclusiva está prevista no atual regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Os quase 90 CFAES, que ficam localizados nas sedes das escolas associadas, são responsáveis por estruturar a formação continuada. Eles fazem o levantamento das necessidades e a organização de várias modalidades de ações, entre elas: oficinas (50 horas), cursos (25 horas), ações de curta-duração (de 3 a 9 horas) e estágios.

Há também formação continuada ofertada por associações profissionais, instituições de ensino superior, sindicatos e entidades privadas. Desde que sejam creditadas, as ações são contabilizadas para a progressão na carreira profissional dos professores. A supervisão e creditação das entidades, formadores e cursos é responsabilidade do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua¹⁸ (CCPFC), órgão do Ministério da Educação.

“Quando se fala em diferenciação pedagógica, ninguém imagina que a diferenciação pode não ter nada a ver com dificuldades de aprendizagem, mas com percursos que os estudantes deveriam seguir, com projetos e trabalhos diferentes para atingir os mesmos objetivos.”

— Presidente do CCPFC

18 CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA (CCPFC). Disponível em: <https://www.ccpfc.uminho.pt/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CASO 8

URUGUAI

PAÍS

Uruguai

LOCALIZAÇÃO

América do Sul

ÁREA

176.215 km²

POPULAÇÃO

3.444.263 habitantes*

* INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. Población preliminar: 3.444.263 habitantes. Disponível em: <https://www.gub.uy/instituto-nacional-estadistica/comunicacion/noticias/poblacion-preliminar-3444263-habitantes>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

52^a posição no ranking IDH (2022)

ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E AUTONOMIA EDUCACIONAL

O Uruguai é um Estado unitário: justiça, educação, saúde, segurança externa, política e defesa são administradas pelo governo federal em todo o país.

ESCOLARIDADE BÁSICA OBRIGATÓRIA

Dos quatro aos 18 anos.

A educação obrigatória gratuita está estruturada em: 1º ciclo, da educação inicial (dos três aos cinco anos, sendo opcional aos três anos) até o 2º ano da educação primária (até os oito anos); 2º ciclo, do 3º ao 6º ano da educação primária (dos nove aos 11 anos); 3º ciclo, correspondente ao 7º, 8º e 9º ano da educação secundária (dos 12 aos 14 anos); e 4º ciclo, correspondente ao ensino superior, do 1º ao 3º ano (dos 15 aos 17/18 anos).

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Aprovada em 2008.

ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Todos os estudantes, com destaque para aqueles que se encontram em situação de exclusão ou risco de marginalização, como as pessoas com deficiência.

PERCENTUAL DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADOS EM ESCOLAS COMUNS

Conforme os documentos oficiais do governo uruguaio, não há dados oficiais sobre essas matrículas.

PERCENTUAL DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADOS EM ESCOLAS COMUNS

Conforme os documentos oficiais do governo uruguaio, não há dados oficiais sobre essas matrículas.

ALGUNS ACHADOS SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL LOCAL

- A educação inclusiva centra-se na participação plena e efetiva, na acessibilidade, assistência e nas conquistas da aprendizagem de todos os estudantes, especialmente daqueles que, por diferentes razões, encontram-se em situação de exclusão ou risco de marginalização.
 - Todo estudante tem direito ao apoio que necessita. As escolas, assim como todos os ambientes educativos devem identificar as barreiras e obstáculos que impedem a participação, a aprendizagem e a autonomia dos estudantes, com ou sem deficiência, tomando medidas para que sejam eliminadas. O funcionamento é sempre em rede, de forma colaborativa, entre escolas e a comunidade educativa.
 - A formação continuada é responsabilidade do Conselho Federal de Educação, que realiza formação para a educação inclusiva para profissionais responsáveis pela supervisão do atendimento educacional na rede de ensino e pela gestão das escolas.
-

MARCOS REGULATÓRIOS

- Marco Curricular Nacional publicado em 2022
 - Plano de Desenvolvimento Educativo da ANEP 2020-2024
 - Protocolo de atuação para garantir o direito à educação inclusiva às pessoas com deficiência
 - Plano de Política Educativa Nacional 2020-2025
-

O sistema de educação do Uruguai está em transformação e tem como êxito a atualidade dos documentos que apoiam as políticas públicas de educação inclusiva. Desde 2022, vários protocolos e decretos foram criados e implementados no país para melhorar a qualidade da educação básica, da educação inclusiva e da formação dos professores e profissionais da educação. Entre eles, o Decreto 350, que levou à aprovação do protocolo de atuação para garantir o direito à educação inclusiva às pessoas com deficiência. Nele, está prevista a formação e atualização do pessoal docente e não docente.

A formação inicial dos professores tem duração de quatro anos, sendo o Estado a principal entidade formadora, mas não é considerada curso superior. Há investimentos previstos em documentos recentes, como o Plano de Política Educativa Nacional 2020-2025,¹⁹ para a valorização e reorganização da formação docente, por meio do Conselho de Formação em Educação (CFE).

A Administração Nacional de Educação Pública (Anep), por meio do CFE, é o órgão responsável pela formação continuada de professores, que é gratuita. A formação específica em educação especial acontece tanto na formação inicial quanto na especialização e pós-graduação, também sob a responsabilidade do CFE.

Apesar dos avanços em termos legislativos e regulatórios, a educação especial é executada hoje por escolas especiais, salas de aula com inclusão em grupos de educação comum, professores de apoio em escolas comuns, escolas comuns e especiais de maneira compartilhada, apoio em escolas especiais, entre outras. O país também tem o desafio de superar a escassez no apoio disponibilizado às escolas para a inclusão de estudantes com necessidades específicas e nos recursos destinados a uma efetiva formação continuada para a educação inclusiva.

19 MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA URUGUAY. Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025. Disponível em: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/plan-politica-educativa-nacional-2020-2025>. Acesso em: 10 jul. 2024.

São valorizados os momentos coletivos de desenvolvimento profissional, identificados como espaços para partilha de experiências entre colegas e para discussão de casos de estudantes que necessitam de mais apoio para o desenvolvimento integral e a inclusão. No momento da pesquisa, alguns cursos estavam sendo planejados para docentes de educação inicial e comum e para diretores e inspetores.

Uma iniciativa uruguaia que merece destaque é o Programa de Escolas A.PR.EN.D.E.R. – Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas. Esse programa busca garantir o acesso e a permanência de todas as crianças no sistema educacional, bem como o alcance de aprendizagens de qualidade, a partir de recursos suplementares e gestão de responsabilidade estatal para potencializar as atividades educativas que possibilitem reduzir as taxas de repetência e o abandono escolar e melhorar os níveis de aprendizagem.

“A formação de professores para a educação inclusiva no Uruguai teve altos e baixos. Os anos 90 foram uma época de ouro, com especializações sobre a atenção às pessoas com deficiência intelectual, mas foi encerrado [bem como outras iniciativas que ocorreram entre 2000 e 2007]. É por isso que esse centro [Instituto de Formação em Serviço] tem um papel importante: reiniciamos o processo de formação.”

- Coordenadora-Geral do Instituto de Formação em Serviço da Direção Geral de Educação Inicial e Primária da Anep)



DEZ DIMENSÕES DE ANÁLISE DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

As experiências apresentadas neste relatório executivo retratam os esforços de diferentes cidades e países para implementar a CDPD em contextos e caminhos diversos, mas todas elas têm na formação continuada dos educadores um percurso imprescindível para conquistar transformações significativas na vida dos estudantes com deficiência. Seja na América Latina, seja na Europa, os casos mostram a importância da coletividade, da troca entre pares e da articulação em rede para que essas formações sejam efetivas e para a qualificação de todo o sistema educacional para a inclusão.

A partir da análise das entrevistas, grupos focais, legislações, documentos e recomendações internacionais sobre educação inclusiva, os pesquisadores levantaram achados, reflexões e elementos a serem observados para construir formações relevantes e promover a educação inclusiva, a partir de dez dimensões: 1) legislação; 2) estruturas de formação; 3) demandas prioritárias dos professores e gestores; 4) perfil dos formadores; 5) participação e impacto das formações continuadas na carreira docente; 6) tipos e ambientes de formação continuada; 7) temáticas mais presentes; 8) metodologias; 9) avaliação dos participantes e das ações de formação continuada; 10) políticas públicas e financiamento.

1. LEGISLAÇÃO

Ter o compromisso com a educação inclusiva descrito em lei dá direcionamentos para a formação, pois permite o desenvolvimento de projetos regionais e locais e proporciona um conjunto de princípios que guiam e inspiram o desenvolvimento dos programas formativos. As orientações legislativas nacionais fortalecem a alocação de recursos humanos, organizacionais, materiais e financeiros para as formações continuadas.

Por outro lado, essas legislações não podem ser genéricas, porque isso permite múltiplas interpretações de quem é responsável por implementar as políticas de educação e pode resultar em formações desalinhadas com o que preconiza o país. É importante, ainda, padronizar o conceito de educação inclusiva na legislação, a fim de definir o público-alvo das iniciativas. A legislação também permite que as políticas transcendam as gestões, para não afetar a concretização e a continuidade de programas de formação em curso.

Em síntese, a existência de uma legislação nacional abre caminhos para inspirar políticas locais de formação de professores, permitindo dispor de meios e financiamento para esse efeito. No entanto, a existência dela apenas, ainda que imprescindível, não assegura o cumprimento de seus objetivos.

ELEMENTOS PARA OBSERVAR

- A existência de lacunas conceituais e práticas entre as políticas e legislações nacionais e as políticas locais de formação continuada para a educação inclusiva.
- A descontinuidade de políticas de formação.
- O número reduzido de oportunidades de formação continuada.
- A não existência de um fio condutor que proporcione previsibilidade e permanência dos projetos e programas de formação continuada.
- A restrição de programas de formação para professores especialistas.

2. ESTRUTURAS DE FORMAÇÃO

Embora as estruturas de formação continuada demandem a participação dos próprios profissionais das redes, é preciso cuidado para que eles não acumulem múltiplas tarefas. Além disso, devem ser oferecidas condições para que tenham acesso aos locais de formação. Ainda que as parcerias com ONGs e instituições do terceiro setor existam, é importante considerar que elas podem atender a interesses próprios, e não a demandas da educação pública. Ainda, as iniciativas privadas de formação não são opções de políticas públicas para a formação continuada em educação inclusiva, mas opções individuais para o profissional de educação.

ELEMENTOS A OBSERVAR

- A importância de existir estruturas de formação destinadas especificamente para assegurar a concepção, o planejamento e a realização de ações de formação continuada para a educação inclusiva.
- A falta da oferta de formação continuada de modo previsível e complementar.
- A falta de apoio a dificuldades dos profissionais, como acesso a vagas disponíveis e custeio de transporte e alimentação para participação nas formações.

3. DEMANDAS PRIORITÁRIAS DOS PROFESSORES E GESTORES

Conhecer as demandas individuais dos profissionais da educação e das escolas é fundamental para que as entidades formadoras e a gestão administrativa possam formular formações efetivas em educação inclusiva. Uma forma de descobri-las é enviando questionários em diferentes momentos do ano letivo ou durante atividades do calendário, como os encontros pedagógicos. Outra possibilidade são os formulários de avaliação dos cursos.

As informações coletadas devem ser sistematizadas e avaliadas por equipes destinadas a esse propósito, e as necessidades identificadas nos formulários devem integrar planos de formação anuais ou plurianuais. Para isso, porém, é preciso que esses instrumentos de coleta de informações sejam regularmente atualizados, a fim de permitir captar tendências e demandas emergentes, assim como as insatisfações do corpo docente.

Como é uma modalidade transversal de ensino, a educação especial requer que as formações sejam calendarizadas e previstas antes do término de cada ano letivo para serem aplicadas no ano seguinte. Isso também ajuda a conciliar as demais agendas de trabalho e de formação dos professores.

É fundamental, ainda, criar canais para que os professores possam trazer suas demandas às escolas, as quais podem ser convertidas em um plano de melhoria da unidade escolar. Para além dessa organização em termos de sistemas educacionais e das escolas, as necessidades de formação para a educação inclusiva podem estar integradas em planos individuais de desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

ELEMENTOS A OBSERVAR

- Os órgãos de gestão administrativa precisam considerar as necessidades de formação dos professores e das escolas como ponto central para um plano de formação continuada para a educação inclusiva.
 - A compreensão dos docentes e das escolas de que a formação continuada para a educação inclusiva pode ter uma base individual e pode também estar integrada no percurso de desenvolvimento profissional.
 - A ampliação dos esforços coletivos para alinhamento e convergência das prioridades para oferta de formação continuada para a educação inclusiva.
-

4. PERFIL DOS FORMADORES

A participação de professores na formação dos colegas contribui para o desenvolvimento e sustentação de processos inclusivos nas escolas. Assim, o formador se torna o mediador dos espaços de estudo e desenvolvimento profissional, de aprofundamento, de reflexão sobre a prática e o fazer docente e de troca de experiências.

Os critérios de seleção e contratação de formadores podem acontecer por meio de análise de currículos, entrevistas ou convite para realizar ações pontuais. Independentemente disso, a formação deve ocorrer dentro dos princípios e objetivos propostos pela gestão administrativa local, no sentido de promover a educação integral dos estudantes com deficiência nas escolas comuns. É importante assegurar modelos de contratação que fortaleçam a continuidade dos processos de formação e impeçam que eles sejam interrompidos.

Para saber se os perfis contratados cumpriram os objetivos da educação inclusiva, pode-se considerar as avaliações feitas pelos participantes das formações como elementos-chave para validar a continuidade do profissional nas atividades.

O trabalho em equipe e a coordenação entre os diferentes formadores ajuda a articular conteúdos, metodologias e complementaridades no processo de formação. Esse aspecto é particularmente importante para que o processo de concepção e realização da formação não seja uma atividade isolada e de responsabilidade exclusiva de um formador.

5. PARTICIPAÇÃO E IMPACTO DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS NA CARREIRA DOCENTE

A formação continuada para a educação inclusiva tem uma identidade própria que se atenta às singularidades de cada um, mas não se reduz à intervenção específica junto a estudantes com deficiência. Por estar vinculada à busca pela efetivação de uma educação para todos, deve atingir públicos cada vez mais abrangentes e não pode ser destinada apenas a professores,

peçoal de apoio ou técnicos que trabalham diretamente com estudantes público-alvo da educação especial.

Possibilitar progressão funcional, incluindo possíveis incentivos adicionais ou aumento da remuneração dentro da mesma função, ou, ainda, progressão de carreira para outros cargos, pode ser uma forma de incentivar a participação nos cursos. Por outro lado, é preciso estar atento para que essa lógica não incentive uma participação que vise apenas obter o certificado, deixando o desenvolvimento profissional em segundo plano.

ELEMENTOS A OBSERVAR

- A necessidade de que todos os professores participem em ações de formação continuada em educação inclusiva.
 - A importância de que a participação em ações de formação continuada em educação inclusiva conduza à progressão na função e na carreira docente.
 - O alerta para que obter certificados para progredir na carreira não se torne, para os professores, um objetivo mais importante do que o seu próprio desenvolvimento profissional.
-

6. TIPOS E AMBIENTES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

As formações continuadas estendidas, ou seja, cursos, oficinas ou estágios com duração de semanas ou meses, têm maior probabilidade de gerar efeitos específicos nas práticas dos professores com estudantes com e sem deficiência, com as decisões político-pedagógicas das escolas e com a construção de comunidades educativas mais inclusivas.

Embora as formações on-line sejam importantes para eliminar as barreiras geográficas e possibilitar a participação de muitos profissionais, elas podem favorecer a presença intermitente dos participantes nas plataformas e resultar em uma taxa de desistência elevada. Por isso, considerar tutorias síncronas e de qualidade ao longo desse modelo de formação faz diferença no resultado.

As formações presenciais, por sua vez, permitem mais interação entre formador e participantes, de forma semelhante às existentes nas escolas, proporcionando ambientes mais complexos de comunicação verbal e não verbal entre os presentes e o desenvolvimento de competências socioemocionais e de gestão de grupos.

No entanto, para que essas formações aconteçam, os aspectos logísticos e financeiros devem ser considerados, pois elas podem ser custosas e demandar uma organização prévia das agendas letivas para permitir substituições planejadas dos profissionais, de modo a não comprometer o calendário de aulas.

Já os ambientes híbridos permitem um acompanhamento mais personalizado dos participantes, podendo, ao mesmo tempo, proporcionar responsabilização e motivação.

7. TEMÁTICAS MAIS PRESENTES

Nas formações, há dois tipos de temáticas frequentes: as contextuais, ou seja, aquelas destinadas a fatores que podem ter impacto na inclusão educacional dos estudantes com ou sem deficiência; e as temáticas categoriais, sobre características específicas de determinados estudantes ou grupos.

As temáticas contextuais ganharam mais espaço nas ofertas formativas, sobretudo aquelas que dizem respeito à possibilidade de entender e intervir com o conjunto dos estudantes, tendo como valor a sua diversidade. Passou-se a trabalhar a pessoa e seus direitos, e não mais a deficiência.

As formações continuadas sobre pessoas com deficiência em grupos quilombolas, povos originários, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queers, Intersexos, Assexuais, Pansexuais e Não-binários (LGBTQIAPN+), estudantes em situação de privação de liberdade, e outros devem ter conteúdos com perspectiva inclusiva, mesmo quando o foco é um grupo em questão. Isso torna o sistema mais acolhedor e amplia o combate às atitudes discriminatórias ainda presentes entre professores, estudantes, comunidades educativas e na sociedade.

A formação continuada para a educação inclusiva prepara os professores e demais profissionais da educação para promover a responsabilização de todos os estudantes na construção de ambientes inclusivos. Para isso, é preciso trabalhar a atitude compreensiva dos professores na sala de aula e a expressão ou a forma como eles se dirigem aos estudantes e às famílias.

Formações cujas temáticas têm conteúdos com pouca ligação às situações vividas no contexto escolar são insuficientes para influenciar a mudança das práticas pedagógicas dos professores e dos contextos educacionais. Também é preciso parcimônia com os “modismos”, como o uso de novos conceitos e temáticas emergentes, como a neuroeducação, nas práticas pedagógicas.

ELEMENTOS A OBSERVAR

- A dificuldade de transferir para a prática pedagógica as temáticas de formação continuada com conteúdos pouco ligados a contextos educacionais inclusivos.
 - A preocupação com temáticas emergentes que, embora tenham como base resultados de investigação, são desafiadoras em termos de aplicabilidade em contextos e em práticas educacionais inclusivas.
 - A necessidade de adotar o modelo social de deficiência, entendendo que as formações voltadas a características de grupos específicos não devem ter centralidade em diagnósticos, em uma perspectiva medicalizante.
-

TIPOS DE TEMÁTICAS CONTEXTUAIS

- 1 Conhecimento da legislação sobre educação inclusiva
- 2 Conceitos sobre educação inclusiva
- 3 Educação inclusiva como direito humano
- 4 Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)
- 5 Desenvolvimento e flexibilidade curricular
- 6 Pedagogias inclusivas: aprendizagem e participação inclusivas
- 7 Colaboração na comunidade escolar
- 8 Envolvimento e trabalho com famílias e comunidades
- 9 Competências socioemocionais
- 10 Gestão inclusiva
- 11 Recursos para a inclusão
- 12 Avaliação educacional inclusiva

8. METODOLOGIAS

As metodologias podem apoiar a formação continuada ao proporcionar oportunidades de partilhar medos, desafios e soluções comuns às experiências dos professores. Nesse sentido, é importante realizar atividades de forma flexível e planejada, ou seja, abertas à realidade do público-alvo. Dessa forma, vai-se ao encontro das experiências, motivações e necessidades dos participantes. A base está nos princípios do DUA, para que a metodologia da formação seja semelhante ao que se pretende que os participantes adotem nas suas práticas. Também é importante estabelecer uma relação próxima e explícita entre teoria e prática, a fim de que as práticas pedagógicas sejam fundamentadas pelos conhecimentos científicos na área de educação inclusiva.

Outro aspecto diz respeito ao uso de metodologias ativas durante as formações, de modo que os participantes sejam encorajados a se expressar e discutir concepções e reflexões sobre as suas práticas. Dessa forma, é possível partilhar as dificuldades enfrentadas e as soluções encontradas, fortalecendo o protagonismo do estudante ou cursista no processo de construção de conhecimento.

O QUE É O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)?

O DUA promove estratégias para superar as barreiras presentes na maioria dos currículos existentes e pode servir como base para construir opções flexíveis e maximizar as oportunidades de aprendizagem.

A partir da sigla, compreendemos que: é um Desenho que vislumbra várias possibilidades de atuação, considerando as diferenças no contexto escolar; é Universal, ou seja, desenvolve um currículo para todos, respeitando cada história; e garante o processo singular de Aprendizagem de cada estudante.

OUTRAS METODOLOGIAS EXITOSAS IDENTIFICADAS NA PESQUISA

- 1 Estudos de caso que envolvem apresentação, análise crítica e discussão sobre situações reais em contextos inclusivos.
- 2 Análise de situações em contexto de escola, com base na reflexão sobre situações trazidas pelos participantes.
- 3 Rodas de conversa, onde acontecem discussões e reflexões sobre diferentes perspectivas, diante de uma situação concreta ou um conteúdo da formação.
- 4 Conversas que abordam temas polêmicos que tendem a ser menosprezados e ocultados em nome do “bom relacionamento”.

Algumas características dos próprios formadores podem influenciar o tipo e a qualidade das metodologias. Empatia e humildade são essenciais para acolher os diferentes pontos de vista durante as partilhas e proporcionar espaços seguros para que os participantes das formações possam se expressar sem receio de serem julgados, avaliados ou questionados.

A interação deve ser dinâmica, assertiva e participativa por parte do formador, estabelecendo um clima positivo entre todos nos ambientes de aula.

FATORES PARA PROMOVER IMPACTO E REFLEXÃO POR MEIO DAS METODOLOGIAS

- Coerência entre os objetivos da formação e as metodologias utilizadas.
 - Ligação clara e consistente entre teoria e prática.
 - Utilização de metodologias ativas que coloquem os participantes no centro do processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.
 - Desenvolvimento de abordagens colaborativas em que os participantes sejam incentivados a partilhar dificuldades e discutir temas que, em um primeiro momento, sejam conflitantes.
-

9. AVALIAÇÃO DOS PARTICIPANTES E DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

As avaliações dos formadores e das ações de formação são fundamentais para atingir os objetivos da educação inclusiva firmados nos protocolos internacionais e nas legislações locais. No caso das formações, elas podem ser avaliadas ao mesmo tempo que ocorrem, o que permite ao formador redirecionar e adequar estratégias e conteúdos durante o percurso da ação.

As formações devem ser avaliadas pelos participantes, pelos próprios formadores e pelas organizações responsáveis por oferecer a atividade formativa. As avaliações permitem observar a conexão entre a formação e seus efeitos de longo prazo; por isso, devem ser feitas ao longo da carreira e não apenas no momento dos cursos.

10. POLÍTICAS PÚBLICAS E FINANCIAMENTO

As políticas de formação continuada de professores e suas consequências no chão da escola dependem da destinação de recursos, que podem englobar vários tipos de custos, como financeiros (por meio do repasse de recursos do governo federal a estados e municípios, por exemplo), humanos (com a contratação de profissionais para a formação continuada de professores) e físicos (com a adequação de espaços na escola). Além disso, viabilizam ações operacionais, de concepção e de planejamento para subsidiar encontros, seminários e congressos que sejam organizados com a finalidade específica da formação continuada de professores.

Sem políticas de financiamento, muitos professores interessados acabam por recorrer às formações privadas, deslocando a responsabilidade coletiva para a individual. Mas esse aporte não deve ocorrer apenas na urgência de empregar um financiamento: a diferença está em priorizar os recursos existentes, sobretudo para chegar a escolas situadas em territórios de alta vulnerabilidade social.

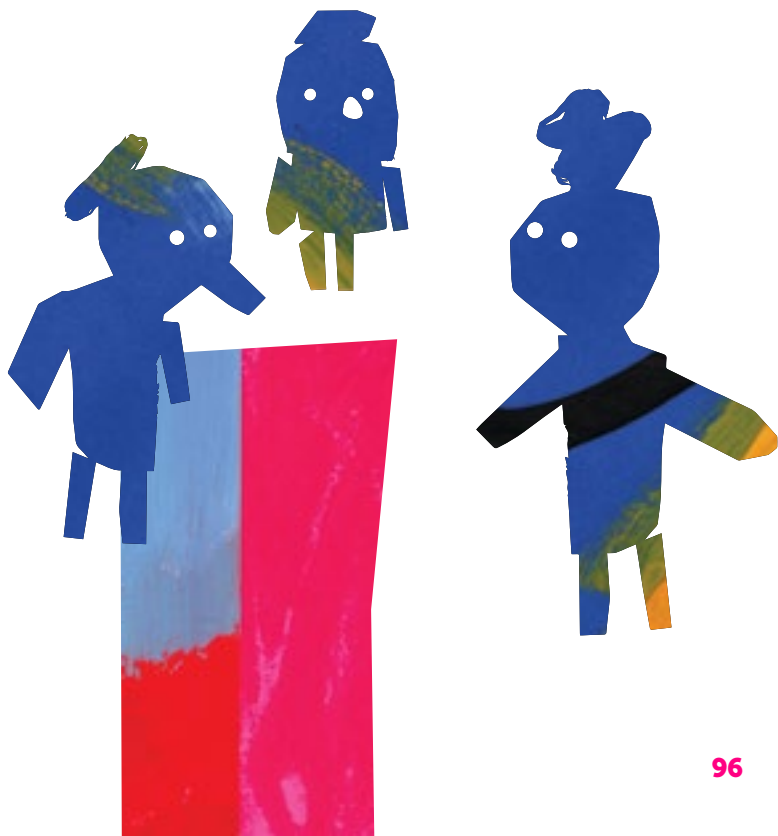
Um ponto de atenção relevante é que o financiamento deve ser voltado à redução de desigualdades e, sendo assim, não deve privilegiar instituições especializadas, mas sim fortalecer as ações das escolas regulares para garantir acessibilidade, recursos multifuncionais, formação de professores, profissionais de apoio, entre outras ações.

De acordo com a “Pesquisa sobre o fortalecimento das políticas de diversidade”,¹ a maioria dos sistemas educacionais direciona recursos adicionais às escolas com base na matrícula de grupos específicos de estudantes, compostos de crianças e adolescentes que fazem parte do público-alvo da educação especial, provenientes de contextos socioeconômicos desfavorecidos, migrantes e residentes em áreas geográficas específicas.

¹ Designação original: “Strength through Diversity Policy Survey”, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

PONTOS DE ATENÇÃO

- O financiamento é determinante para uma efetiva formação de professores.
 - Recursos insuficientes atrasam ou inviabilizam que os objetivos das formações sejam atingidos plenamente.
 - A aplicação desigual de recursos sem a devida intencionalidade pode aprofundar desigualdades não só entre países e regiões, mas entre escolas de uma mesma cidade ou rede de ensino.
 - A instabilidade tanto na continuidade de políticas quanto na destinação de recursos pode enfraquecer a efetividade das políticas de formação continuada e a realização de ações formativas nas redes de ensino, aprofundando desigualdades e dificultando a institucionalização da educação inclusiva.
-





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relatório é, ao mesmo tempo, um ponto de chegada e de partida. Identifica realidades diversas que, no seu conjunto, apontam para um compromisso progressivo e coletivo com uma educação inclusiva. Esse movimento é nítido nas legislações, nos diferentes modos de mudar a escola e nos modelos de formação continuada, de forma que nenhum estudante seja deixado para trás. As forças e as dificuldades identificadas e analisadas constituem um conhecimento indispensável para organizar os sistemas educativos, as escolas e os modelos de formação e para dar respostas de qualidade a todos os estudantes.

A formação continuada para a educação inclusiva é o caminho para o novo contrato social da educação e deve contar com ações dos gestores escolares conectadas com as dos demais entes que compõem a educação e também com toda a sociedade organizada, já que esse é um projeto coletivo de construção de uma escola que garanta os direitos de crianças e adolescentes com deficiência.

O paradigma da formação está mudando de “diferente e para alguns” para “comum e para todos”. As escolas são lugares diversos e multiculturais em termos de capacidades, culturas, etnias e religiões. Portanto, a inclusão na educação deve estar baseada na valorização da diferença.

Nesse sentido, o foco da formação continuada é a diversidade inerente a todas as pessoas, e não só as características – igualmente diversas – de alguns grupos. Deve, por fim, proporcionar uma educação significativa para todos. Os professores devem estar preparados para realizar ações que envolvem as complexidades do ensino, levando em consideração que

cada estudante traz uma experiência única para a escola e que o aprendizado é uma construção compartilhada, influenciada por interações e relacionamentos positivos. Como são atores fundamentais para viabilizar a inclusão, espera-se dos professores uma mudança de atitude, capaz de estender e adequar competências e recursos para o benefício de toda a comunidade escolar.

Esta investigação prova, ainda, que a colaboração entre os participantes na comunidade escolar é essencial. Logo, o estabelecimento de uma cultura de troca, com diálogo e entreajuda permanente, é fator determinante para o avanço de ambientes educacionais inclusivos. Essa colaboração vai permitir que a escola responda de forma articulada e solidária aos desafios cotidianos, e é fundamental para proteger ativamente as necessidades educacionais dos estudantes em situações de vulnerabilidade, melhorando, assim, a qualidade geral da educação.

Nesse aspecto, a “qualidade educativa” depende de uma oferta de experiências positivas para todos os estudantes e a comunidade escolar. Considerar “qualidade” como um atributo só destinado a certos estudantes, sem princípios de equidade, favorece uma escola supostamente “homogênea”, elitizada e pautada na discriminação e no privilégio para poucos. Uma escola, portanto, incapaz de cumprir a sua missão de educar.

Resultado de uma ampla pesquisa e de trocas com quem – todos os dias – trabalha nas escolas para que a educação não falte a quem mais dela precisa, esta publicação trouxe reflexões e aprendizagens. É necessário agradecer a quem generosamente partilhou o que sabia, além dos professores, gestores, técnicos, estudantes, auxiliares e famílias das redes de ensino e contextos investigados. Eles são os verdadeiros protagonistas da inclusão.



CHAMADOS À AÇÃO

Este relatório executivo traz informações, concepções e experiências em educação inclusiva e, mais especificamente, na formação continuada de professores. Promover um processo formativo de qualidade é dar um passo a mais em direção à educação inclusiva, mas isso depende do comprometimento de todos, desde quem atua no chão da sala de aula até os estudantes, familiares, gestão da escola e redes de ensino. Dessa forma, é possível fortalecer as formações na perspectiva inclusiva e, assim, seguir o que estabelecem os marcos regulatórios nacionais e internacionais para a garantia do direito à educação.

A partir do estudo de casos diversos, complexos e provocativos, esta publicação reforça as conclusões da íntegra da pesquisa que reitera a concepção de que uma formação de qualidade garante melhorias para uma educação inclusiva, em que todas as crianças e todos os adolescentes podem aprender mais e melhor juntos em uma mesma escola.

Mas, para isso, é fundamental que tomadores de decisão, representantes de redes de ensino, centros de formação, secretarias e professores se comprometam a tornar a educação mais inclusiva.

As melhores respostas serão dadas coletivamente, a partir das trocas entre pares e em diálogo com casos reais. Para apoiar nesse processo, a equipe responsável por este relatório convida cada pessoa e cada grupo, coletivo ou setor responsável pela formação de professores de uma escola ou rede de ensino, a se questionar e elaborar respostas propositivas para sua realidade.

Após séculos em que o direito à educação tem sido sistematicamente negado às populações mais vulneráveis – como as crianças e os adolescentes com deficiência –, este é um chamado para que todos possamos, juntos, dar os próximos passos.



LEGISLAÇÃO

1 Há regulamentação local específica sobre a oferta da educação inclusiva e de processos formativos continuados alinhados com a CDPD da ONU?

2 As diretrizes que orientam a formação continuada para a educação inclusiva explicitam que a educação inclusiva acontece em escolas e classes comuns, plurais e heterogêneas?

3 As diretrizes que orientam a formação continuada para a educação inclusiva adotam a perspectiva de que a inclusão é responsabilidade de toda a comunidade escolar e que acontece quando a escola se responsabiliza e acolhe a subjetividade e a diferença de todos os estudantes?

ESTRUTURAS DE FORMAÇÃO

1 Os centros de formação e as escolas possuem planos de ação e projeto político-pedagógico voltados à formação continuada para a educação inclusiva?

2 Como ocorre o planejamento das formações ao longo do tempo e do ano letivo?

3 Como a rede de ensino, centro de formação e/ou escola proporcionam condições (financeiras e de proximidade geográfica/territorial) para que os professores possam participar das formações?





DEMANDAS PRIORITÁRIAS DOS PROFESSORES E GESTORES

1 Todos os estudantes da rede de ensino estão matriculados em escolas e classes comuns, sem exceções?

2 Os programas e processos formativos são desenvolvidos a partir de processos e instrumentos de consultas para conhecer as demandas e necessidades de formação de professores, gestores educacionais, equipes pedagógicas e comunidades escolares?

3 Como são definidos os temas das formações continuadas? Quais são as medidas realizadas para que as demandas surjam a partir das próprias escolas e dos professores?

4 A oferta de formação continuada para a educação inclusiva inclui toda a comunidade educativa, permitindo a ampliação de competências pessoais, profissionais e sociais de todos?



PERFIL DOS FORMADORES

1 A equipe de profissionais responsáveis pela formação continuada na rede de ensino e/ou escola possui saberes, competências e experiências em áreas diversas?

2 Os responsáveis pelos processos formativos são profissionais da própria rede de ensino e/ou escola? Como são escolhidas as pessoas responsáveis pelo processo de formação continuada voltada à promoção da educação inclusiva?

3 As formações continuadas para a educação inclusiva ofertadas pela rede são realizadas por profissionais da área pedagógica com conhecimento e vivência sobre conceitos, proposições políticas e práticas pedagógicas inclusivas em salas comuns e da realidade local?

PARTICIPAÇÃO E IMPACTO DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS NA CARREIRA DOCENTE

1 Quais são os estímulos promovidos para incentivar a participação de profissionais da educação em formações continuadas voltadas à educação inclusiva?

2 Como o processo de formação continuada para a educação inclusiva apoia o desenvolvimento profissional dos professores? Há vinculação entre as atividades formativas e a progressão de carreira, por exemplo?



TIPOS E AMBIENTES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

1 Há ações formativas que acontecem no contexto da própria escola e dentro do horário de trabalho docente?

2 As formações continuadas para a educação inclusiva ofertadas pela rede são pontuais ou permitem o acompanhamento do desenvolvimento profissional dos docentes nos seus contextos e espaços pedagógicos de atuação?

3 Há articulação e mobilização das escolas para trabalharem em prol da construção de ambientes e estratégias pedagógicas que considerem todos e cada um dos estudantes, aprendendo e compartilhando saberes e experiências juntos?

4 Como a escola atua na construção de ambientes e estratégias pedagógicas que considerem cada um dos estudantes aprendendo e compartilhando saberes e experiências juntos?





TEMÁTICAS MAIS PRESENTES

1 As ações de formação continuada para a educação inclusiva promovem processos de sensibilização e conscientização entre professores de salas e classes comuns, bem como em toda a comunidade escolar, sobre a responsabilidade coletiva na construção de uma educação equitativa e inclusiva?

2 Quais são os temas das formações oferecidas no âmbito da secretaria de educação, centro de formação e/ou escola? Esses temas enfatizam a valorização das práticas inclusivas que abrangem todos os estudantes, mesmo quando o foco é a intervenção com grupos de estudantes específicos?

3 As formações continuadas para a educação inclusiva ofertadas pela rede vão além de atualizações sobre a legislação e a concepção teórica de educação inclusiva, estabelecendo relações entre teoria e prática, estudo de casos e debates entre os pares sobre situações concretas vivenciadas na escola?

METODOLOGIAS

1 Os programas e processos formativos promovem a valorização da autonomia, a criatividade, o trabalho coletivo e o papel ativo dos professores para oferecer respostas pedagógicas aos desafios presentes e futuros da profissão docente?

2 As formações continuadas para a educação inclusiva ofertadas pela rede adotam metodologias coerentes com os princípios, as abordagens e as práticas que os participantes podem utilizar em sala de aula com os estudantes?

3 Como o processo de formação continuada possibilita as interações entre pares, promovendo espaços de interação, diálogo, reflexão e intercâmbio de experiências de maneira intencional e sistemática?

4 Como é estimulado o compartilhamento de experiências reais e a promoção de uma responsabilidade coletiva para educar todos os estudantes, com ou sem deficiência?

5 Como as atividades formativas buscam contemplar interações complexas de comunicação entre os presentes e favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais e de gestão de grupos?

AVALIAÇÃO DOS PARTICIPANTES E DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

1 A rede e a equipe que atuam nas formações continuadas para a educação inclusiva realizam uma avaliação sistemática e periódica da formação e de seus impactos?

2 Como as formações continuadas são avaliadas pelos profissionais da educação? Quais são os principais elogios, críticas e sugestões para a sua melhoria?

3 As ações de formação continuada para a educação inclusiva são eficazes para promover o desenvolvimento de competências e práticas colaborativas em toda a comunidade educativa?

4 Há um diagnóstico de quantos profissionais da rede de ensino e/ou da escola passaram por processos de formação inicial e/ou continuada voltados à promoção da diversidade humana de forma transversal? Quantos se sentem aptos a promover oportunidades educativas para todos os estudantes na perspectiva da educação inclusiva?

5 Como as famílias são envolvidas e/ou acompanham a garantia do direito à educação para todas as pessoas, com e sem deficiência?



POLÍTICAS PÚBLICAS E FINANCIAMENTO

1 Os recursos educacionais são voltados prioritariamente para oferecer uma educação integral e inclusiva em escolas públicas comuns?

2 Há orçamento alocado diretamente para garantir recursos e meios organizacionais, financeiros e materiais que garantam as condições para apoiar o percurso docente de forma sistemática e ao longo da vida profissional?

3 Há planos de ação das diferentes esferas administrativas com metas e estratégias claras para promover a formação continuada para a educação inclusiva?

4 Há metas e estratégias claras, acordadas com a participação da comunidade escolar, para que a formação continuada para a educação inclusiva se torne uma realidade para todos os professores e comunidade educativa, delineando programas que conduzam à alocação de recursos organizacionais, materiais e humanos necessários?

5 Há recursos voltados a viabilizar o trabalho de professores especializados e/ou centros de formação que atendam às demandas das escolas e comunidades educativas?

6 Como os recursos viabilizam o desenvolvimento de comunidades educativas e o desenvolvimento profissional docente ao longo da carreira?



Publicado em 2024 pelo Instituto Alana,
[R. Fradique Coutinho, 50 – Pinheiros,
São Paulo – SP, 05416-000],
em cooperação com a UNESCO.

© Instituto Alana 2024

 CC-BY-SA 3.0 IGO

Esta publicação está disponível em acesso livre ao abrigo da licença Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>)).

Ao utilizar o conteúdo da presente publicação, os usuários aceitam os termos de uso do Repositório UNESCO de acesso livre (<https://www.unesco.org/pt/open-access/cc-sa>).

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica, nome ou soberania de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

As ideias e as opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.

ALANA

PRESIDENTE

Ana Lucia de Mattos Barretto Villela

VICE-PRESIDENTE

Marcos Nisti

DIRETORAS-EXECUTIVAS

Flavia Doria

Isabella Henriques

DIRETOR ADMINISTRATIVO- -FINANCEIRO

Carlos Vieira Júnior

DIRETORA DE ESTRATÉGIA DE COMUNICAÇÃO

Fernanda Flandoli

DIRETORA DE ARTICULAÇÃO E EXPANSÃO

Mariana Mecchi

DIRETOR DE POLÍTICAS E DIREITOS DAS CRIANÇAS

Pedro Hartung

DIRETORA DE PESSOAS E CULTURA

Renata Lirio

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: APRENDIZADOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

COORDENAÇÃO GERAL

Beatriz Soares Benedito

Gabriel Maia Salgado

Laís Fleury

Priscila Okama

COORDENAÇÃO EXECUTIVA

Camila Hessel

Fernanda Peixoto Miranda

Josi Campos

EDIÇÃO EXECUTIVA

Helaine Gonçalves

COOPERAÇÃO INSTITUCIONAL

Mariana Braga (UNESCO)

PESQUISA

Vindas Educação Internacional – Portugal

COORDENAÇÃO CIENTÍFICA

Luzia Lima-Rodrigues

David Rodrigues

EQUIPE DE INVESTIGAÇÃO

Margarida Belchior

Maria Adelina Manuel

Liliane Garcez

Marisa Carvalho

Sofia Santos

PRODUÇÃO EXECUTIVA

Margarida Belchior

Maria Adelina Manoel

REVISÃO TÉCNICA

Liliane Garcez

COM A COLABORAÇÃO DE

Francisca Geny Lustosa

Inês Alves

Laura Ceretta Moreira

Luiz Conceição

Odet Moliner García

Rocío Schiappapietra Gerez

Sílvia Dubrovsky

EDIÇÃO DE TEXTO

Alice de Souza

Beatriz Soares Benedito

Camila Hessel

Claudia Moreira

Fernanda Peixoto Miranda

Gabriel Maia Salgado

Gustavo Paiva

Isabel de Barros Rodrigues

Josi Campos

Laís Barros Martins

Regiane Oliveira

REVISÃO DE TEXTO

Ayla Tude

Patricia Calazans

TRADUÇÃO

Andrea Marques

Rodrigo Leite

PROJETO GRÁFICO

Bloco Gráfico

ASSISTENTE DE DESIGN

Lívia Takemura

ILUSTRAÇÕES

Estúdio QUE

Luiza Sigolo Ialoni

Marina Davidovich Cusnir

Diego Carvalho

Luana Lie Arimura Meira

Roberto Osti Maia

Lucas Galdino do Nascimento

Taís de Araújo França

Danyel Rinaldo Mendes

Mariane de Lais Taieb

ASSESSORIA PEDAGÓGICA

Beatriz Soares Benedito

Gabriel Maia Salgado

Isabel de Barros Rodrigues

ASSESSORIA DE RELAÇÕES

GOVERNAMENTAIS

Gustavo Paiva

COMPLIANCE

Keillane Feitosa Paiva

COMUNICAÇÃO

Alice Gonçalves

Camila Hessel

Fernanda Flandoli

Fernanda Peixoto Miranda

Helaine Gonçalves

Jéssica Costa

Josi Campos

Juliana Mazza

Priscila Okama

Regiane Oliveira

Safira Teodoro

Thais Gordon

Vanessa Antoneli

AGRADECIMENTOS

A Raquel Franzim, Renato Godoy e Roger Soares. A todas e a todos estudantes, famílias, educadores, gestores, técnicos, auxiliares e comunidades escolares.

