

INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA: AVANÇOS E DESAFIOS NO PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DOCENTE

NEVES, Glaucilene Regina¹
LIMA, Luana Isabel Gonçalves²

RESUMO

Com o objetivo de analisar os avanços e desafios do suporte oferecido pelo governo municipal de Ubá-MG para a formação continuada de professores no contexto da educação inclusiva, este trabalho parte do pressuposto de que a capacitação docente é fundamental para a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva, conforme previsto na legislação brasileira. Por meio de uma pesquisa de caráter descritivo e abordagem qualitativa, desenvolvida como estudo de caso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a secretária municipal de educação, quatro professoras regentes e três professoras de apoio de uma escola da rede municipal. O referencial teórico abordou a trajetória histórica da formação docente, as diretrizes legais sobre inclusão e a importância de estratégias de capacitação contínua. Os resultados revelam uma significativa distância entre o previsto em documentos como a LDB, a LBI e a BNCC e a realidade vivenciada pelos educadores, marcada pela ausência de uma oferta sistemática e de políticas públicas municipais consolidadas. Verificou-se que os professores buscam, de forma individual, suprir suas carências formativas para lidar com a diversidade em sala de aula, o que gera sobrecarga e fragiliza a efetividade das ações inclusivas. Conclui-se que, sem investimentos concretos e políticas locais efetivas que tratem a formação continuada como prioridade, a educação inclusiva permanece como um desafio distante da prática cotidiana, comprometendo a construção de uma educação mais equitativa, acessível e de qualidade para todos.

Palavras-Chave: *Educação Básica; Educação Especial e Inclusiva; Formação Continuada; Políticas Públicas.*

1 INTRODUÇÃO

O processo de escolarização no Brasil passou – e ainda passa – por diversas mudanças ao longo de sua história. Dentre essas mudanças, podemos destacar que a Educação Especial também se insere em um amplo e complexo movimento de disputas e embates. Nesse sentido, é importante compreender e analisar esse processo, ainda que de maneira mais panorâmica, para que não se perca de vista a importância de contextualizar historicamente a trajetória desse campo.

¹ Graduanda em Pedagogia – UNIFAGOC. E-mail: glaucia.n@yahoo.com

² Orientadora. Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Ouro Preto. Professora no Unifagoc. E-mail: luana.lima@unifagoc.edu.br

A inclusão escolar é um tema central nas discussões sobre educação contemporânea, pois visa garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas particularidades. A legislação brasileira, por meio da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), 2008, reforça o direito à educação inclusiva, enfatizando a necessidade de adaptações no ambiente escolar e na prática pedagógica. No entanto, a efetivação desse direito ainda enfrenta desafios, especialmente no que diz respeito à formação continuada dos docentes.

A formação inicial dos professores nem sempre aborda de maneira aprofundada as questões relacionadas à inclusão, tornando a capacitação contínua um elemento essencial para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. De acordo com Pletsch (2009), é necessário que o educador compreenda as mudanças que ocorrem na educação e como os fatores externos, como o contexto social e econômico podem influenciar a escola e as concepções relativas à deficiência, ou seja, a formação deve atender às necessidades e aos desafios da atualidade.

Tavares, Santos e Freitas (2016) destacam que existem fragilidades no modelo de formação das instituições. Nesse contexto, programas de formação continuada auxiliam para o sucesso da educação inclusiva e desempenham um papel fundamental ao proporcionar conhecimentos e metodologias que permitem aos educadores lidarem com a diversidade em sala de aula. As autoras ainda completam que, apesar dos avanços na legislação e na oferta de cursos de capacitação, muitos professores ainda relatam dificuldades na implementação de práticas inclusivas devido a lacunas na formação e à falta de suporte institucional.

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo geral analisar o suporte que o governo municipal disponibiliza em formação continuada na área da educação inclusiva para os professores da rede municipal da cidade de Ubá-MG. Para isso, foram abordados aspectos teóricos e normativos sobre a inclusão, além de investigar como os professores percebem e vivenciam a formação continuada voltada para a educação inclusiva.

A relevância dessa temática está em contribuir para o debate sobre a importância da capacitação docente na efetivação da inclusão, com destaque na conscientização da comunidade escolar e da sociedade nesse processo. Este tema não apenas destaca a importância do desenvolvimento profissional dos educadores, mas também enfatiza a responsabilidade do governo municipal em apoiar essas iniciativas de formação continuada aos profissionais, identificando desafios e propondo caminhos que possam favorecer uma prática educacional mais equitativa e democrática, promovendo uma educação mais justa para todos os alunos.

A pergunta que norteia esta pesquisa é: quais são os recursos e apoios disponíveis para os profissionais da educação ao receberem um aluno com necessidades educacionais especiais específicas em sala de aula?

Para responder à questão de pesquisa sobre o suporte que o governo municipal disponibiliza em formação continuada na área da educação inclusiva para os professores da rede municipal da cidade de Ubá-MG, este estudo propõe os seguintes objetivos específicos: investigar se há um plano de governo municipal que disponibiliza gratuitamente formação continuada aos profissionais da área da educação; e examinar se os professores buscam oportunidades de formação continuada na área da educação inclusiva.

Com isso, torna-se essencial voltar a atenção das instituições e do governo municipal para reconhecerem a necessidade de investir na capacitação de seus educadores, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A formação inicial e continuada de professores no Brasil

A educação só se tornou uma responsabilidade do Estado treze anos depois, mas porque a igreja usou a sua riqueza para ganhar poder, os professores não estavam adequadamente preparados para ensinar. Embora a educação seja uma responsabilidade do Estado, os que atuavam como professores eram sacerdotes e perpetuavam a filosofia da religião acima de tudo (Costa, 2011).

Durante o período colonial brasileiro, a formação de professores era realizada por meios religiosos, principalmente através da catequese dos povos indígenas, o que pouco acrescentava aos seus conhecimentos “escolares”. Além disso, a dependência de Portugal não favoreceu a oferta dessa educação pelo Brasil, pois queriam um catecismo apenas para impor suas ideias e estruturar os valores sociais que defendiam (Gatti et al, 2019). Esse padrão continuou no século XVII, quando os jesuítas que assumiam a função de ensino e treinamento foram expulsos do país. Em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, nasceram as primeiras escolas superiores. A partir disso, o país

passou a investir na educação, atendendo aos filhos dos membros da corte, pois nesse período chegaram ao Brasil cerca de quinze mil portugueses, o que permitiu que Dom João (então príncipe regente de Portugal, que transferiu a corte portuguesa para o Brasil fugindo das invasões napoleônicas) fizesse os investimentos necessários para atendê-los, principalmente na educação (Farias et al., 2018, p.4).

Esse modelo visava formar profissionais para administrar os assuntos do Estado, com formação especializada ao lado do clero, que tinha grande influência política como autoridades da época.

Entre 1808 e 1889, o sistema de ensino superior desenvolveu-se lentamente e a transformação socioeconômica do Brasil foi superficial. Tratava-se de um sistema focado na educação que assegura um diploma profissional que confere ao seu titular uma posição privilegiada no limitado mercado de trabalho existente e garante prestígio social (Sampaio, 1991).

Depois que o Brasil passou por esse processo, a educação começou a mudar significativamente, com a visão de que o país “não era mais considerado uma colônia, no mesmo nível de Portugal, exceto que o rei estava aqui” (Farias; Silva; Nogueira; Paiva, 2018, p.4). A partir daí, o governo brasileiro passou a financiar a educação e criou as primeiras universidades, mas sempre de olho nos custos, porque o Brasil passava por um período de desenvolvimento.

Com a criação das escolas normais no final do século XIX, foram criados também currículos específicos que correspondiam ao então ciclo secundário, ao segundo ciclo ou pós-primário, e a partir de meados do século XX passaram a ser escolas secundárias (Gatti, 2010).

Em relação à formação continuada dos professores no Brasil, tudo começou a fazer sentido na segunda metade do século XX, principalmente com a promulgação da Lei Nacional de Diretrizes e Fundamentos da Educação (LDB), de 1961, que enfatizou a necessidade de evolução contínua dos professores ao longo de sua carreira.

No entanto, foi somente em 1996 que a LDB incluiu a educação continuada como uma exigência oficial, estimulando programas governamentais e iniciativas institucionais para formar professores em serviço. A partir da década de 2000, políticas como o Programa Nacional de Formação de Professores do Ensino Básico (PARFOR) e o Pacto Nacional sobre Alfabetização Apropriada à Idade (PNAIC) ampliaram o alcance dos currículos e da formação, muitas vezes em parceria com universidades e secretarias de educação. Segundo Gomes (2021), as reflexões acerca da formação continuada de professores trouxeram, para o campo educacional, a necessidade de repensar a complexidade do papel docente de forma mais ampla e complexa, refletido sobre a própria Educação no país.

Atualmente, a formação continuada enfrenta desafios como a falta de mecanismos de incentivo, a grande carga de trabalho dos professores e a necessidade de adaptação às novas tecnologias educacionais. Apesar de iniciativas como o programa Formação pela Escola, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e cursos oferecidos por instituições públicas e privadas, muitas dessas ações permanecem fragmentadas e nem sempre atendem às reais necessidades dos professores. Além disso, a formação sobre a inclusão de alunos com deficiência e a utilização de métodos ativos e digitais ainda necessita de melhorias. Desse modo,

A formação continuada deve ser entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento profissional, articulado às necessidades do sistema de ensino, às especificidades da escola e às características dos alunos, de modo a garantir a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2009, p.7).

Os avanços na educação a distância e nas plataformas de ensino ampliaram as possibilidades, mas a consciência de que a formação continuada é fundamental para melhorar a qualidade da educação no Brasil permanece como um desafio que precisa ser superado. De acordo com Libâneo (2004, p.49), a formação continuada necessita ser concebida como um processo permanente, articulado às condições concretas de trabalho e às necessidades de desenvolvimento profissional dos professores.

2.1.2 A formação de professores para uma perspectiva da Educação Inclusiva

A formação de professores para uma perspectiva de educação inclusiva é um dos pilares fundamentais para a construção de escolas verdadeiramente democráticas e equitativas. Nesse contexto, a formação inicial de professores precisa incluir conhecimentos teóricos e práticos sobre diversidade, acessibilidade, estratégias de ensino inclusivas e direitos das pessoas com deficiência. A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, deve incluir a compreensão das diferenças humanas como valores e não como problemas a serem resolvidos, sendo essa uma condição essencial para a efetivação de uma educação inclusiva (Mantoan, 2006).

As pesquisas indicam que muitos programas de graduação ainda apresentam lacunas significativas na preparação de futuros professores para lidar com a diversidade em sala de aula. A falta de temas específicos, o tratamento superficial das questões de inclusão e a falta de experiência prática têm levado os educadores a se sentirem inseguros diante dos desafios da inclusão nas escolas. Portanto, é crucial repensar o currículo dos cursos de formação de professores para incluir conteúdos que promovam a reflexão crítica, a empatia e o domínio de

metodologias adequadas às necessidades dos alunos com deficiência. A formação de professores ainda se mostra distante das reais necessidades da escola inclusiva, carecendo de disciplinas específicas, de estágios supervisionados em contextos de inclusão e de uma abordagem que vá além da perspectiva assistencialista (Glat; Blanco, 2007).

Além do treinamento inicial, a educação continuada desempenha um papel vital na preparação de profissionais da educação para trabalhar com uma perspectiva inclusiva. Por meio de cursos, oficinas, grupos de estudos e colaboração com profissionais da área da saúde e assistência social, os professores podem ampliar seus conhecimentos e trocar experiências, o que pode contribuir para práticas pedagógicas mais eficazes. Portanto, investir na formação de professores é proporcionar qualidade da educação, garantindo o direito de aprender a todos os alunos e promovendo a inclusão como princípio fundamental da educação brasileira. “A formação continuada é imprescindível para que os professores possam rever suas práticas, ressignificar seus saberes e desenvolver competências que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiência” (Brasil, 2008, p.30).

2.2 O que os documentos curriculares oficiais trazem sobre a educação inclusiva nas escolas?

Os Documentos curriculares oficiais brasileiros, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394/1996 –, o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Lei n.º 13.146/2015 –, estabelecem diretrizes importantes para a educação inclusiva nas escolas. Esses documentos reconhecem que a educação é um direito de todas as pessoas, independentemente de sua condição física, intelectual, social ou cultural, e enfatizam a necessidade de garantir o acesso, permanência e sucesso escolar para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Por exemplo, o Artigo n.º 58 da LDB afirma: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996).

A LBI, em seu artigo n.º 28, estabelece que a educação é um direito da pessoa com deficiência e deve ser promovida em todos os níveis e modalidades de ensino, assegurando-se condições de acesso e permanência (Brasil, 2015). Esta lei reforça a importância da inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional regular, garantindo que tenham acesso a uma educação de qualidade e adaptada às suas necessidades.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB n.º 02/2001) enfatizam que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, em classes comuns, garantindo a participação e a aprendizagem de todos os alunos, respeitando suas singularidades e promovendo condições adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades.

O PNE de 2001 também reforça esse princípio ao afirmar que “a educação é comum a todas as pessoas, e o direito à educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas regulares” (Brasil, 2001, p.120). Além disso, o decreto n.º 6.571, de 2008, garante a “formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado” (Art. 3º, §2), e a resolução nº 04 de 2009, em seu art. 12º, dispôs sobre a necessidade da formação inicial para habilitar o professor para o exercício da docência, com formação específica para a educação especial (Brasil, 2008).

A BNCC de 2018 reafirma o compromisso com a educação inclusiva ao afirmar que todas as crianças e adolescentes têm direito a uma educação de qualidade, que respeite suas identidades e diferenças. O documento orienta que o planejamento curricular considere as diferentes formas de aprendizagem e os múltiplos ritmos de desenvolvimento, propondo estratégias pedagógicas que favoreçam a participação ativa dos estudantes com deficiência e reforçando a importância da personalização do ensino e da construção de ambientes educativos acessíveis e inclusivos.

No entanto, apesar dos avanços legais e normativos, ainda existem desafios significativos na efetivação da educação inclusiva nas escolas. A distância entre o que está previsto nos documentos oficiais e a realidade cotidiana das instituições de ensino evidencia a necessidade de investimentos contínuos em formação docente, infraestrutura acessível e apoio especializado.

O Ministério da Educação destaca que o professor deve: “Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos [...]” (MEC, 2000, p.5). Assim, os documentos curriculares cumprem papel fundamental ao estabelecer bases legais e pedagógicas para a inclusão, mas é preciso que suas orientações sejam acompanhadas de ações concretas e políticas públicas eficazes para que a inclusão se torne uma prática real no sistema educacional brasileiro.

Além disso, o Art. 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia ressalta que o estudante deve fundamentar-se “em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (MEC, 2006, p.1), o que reafirma a importância de uma formação docente comprometida com os valores da inclusão e da equidade.

Diante de todo o arcabouço legal e normativo que respalda a educação inclusiva no Brasil, é evidente que o compromisso com a equidade e o respeito à diversidade deve ir além do papel. A inclusão escolar não pode ser compreendida apenas como a inserção física de estudantes com deficiência nas escolas regulares, mas como um processo contínuo de transformação das práticas pedagógicas, da cultura escolar e da formação docente. Para que os princípios estabelecidos na LDB, LBI, BNCC, PNE e demais documentos se concretizem, é fundamental o engajamento de todos os atores educacionais – gestores, professores, famílias e comunidade – em prol de uma educação verdadeiramente acessível, acolhedora e de qualidade para todos. Somente com ações integradas, políticas públicas efetivas e uma formação docente crítica e humanizada será possível romper barreiras e construir uma escola que valorize as diferenças como parte essencial do processo educativo.

2.3 Implementações de estratégias na prática inclusiva na formação continuada de professores

A formação continuada de professores é um pilar fundamental para fortalecer práticas pedagógicas inclusivas nas escolas brasileiras. Diante dos avanços legais e dos compromissos assumidos na educação nacional em relação à inclusão, os professores devem estar atentos aos métodos, legislações e recursos que promovam a aprendizagem de todos os alunos e respeitem suas singularidades. Para isso, os programas de educação continuada devem oferecer abordagens teóricas e práticas projetadas para abraçar a diversidade e quebrar barreiras atitudinais, físicas e instrucionais. Como destacam Mantoan e Prieto (2006, p.31), “a formação continuada deve proporcionar aos professores uma reflexão crítica sobre sua prática pedagógica, permitindo-lhes atuar com mais segurança e competência em contextos escolares inclusivos”. As estratégias mais eficazes para educação continuada incluem cursos presenciais e a distância, focados em educação inclusiva, workshops, grupos de aprendizagem colaborativa, mentoria de ensino e parcerias intersetoriais com profissionais de saúde e assistência social.

Essas atividades permitem que os professores aprendam sobre ferramentas como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que é uma abordagem pedagógica que busca criar currículos flexíveis e acessíveis desde o início, oferecendo múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, para atender às diferentes formas de aprender dos estudantes.

Além do DUA, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é a mediação pedagógica que visa possibilitar o acesso ao currículo pelo atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades ou Superdotação e tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos. Já a Tecnologia Assistiva, que é utilizada como mediadora no processo de ensino e aprendizagem e como auxiliadora no processo de inclusão, desenvolve habilidades para navegar em avaliações diferenciadas e práticas instrucionais. Segundo Glat e Fernandes (2005, p.51), “a formação do professor para a diversidade deve contemplar, além de conteúdos conceituais, experiências práticas que contribuam para o desenvolvimento de competências específicas no atendimento às necessidades educacionais especiais”.

Outro recurso importante e obrigatório é o Plano de Ensino Individualizado (PEI), pois garante aos alunos com necessidades educacionais específicas ações pedagógicas adaptadas às particularidades de cada um. Este é um documento pedagógico elaborado para atender, de forma personalizada, às necessidades educacionais específicas de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou outras condições que impactam o processo de aprendizagem. O PEI organiza as metas, estratégias, recursos e formas de avaliação de acordo com o perfil e potencial de cada aluno, permitindo que ele participe de maneira efetiva no ambiente escolar. Esse plano deve ser construído de forma colaborativa, envolvendo professores, equipe pedagógica, família e, quando possível, o próprio estudante, garantindo que as intervenções sejam adequadas e alinhadas com o direito à educação inclusiva.

Já o PDI é elaborado de forma colaborativa por uma equipe multidisciplinar, com participação da família e dos profissionais da escola, e tem como objetivo assegurar a inclusão efetiva, promovendo o desenvolvimento das potencialidades do estudante em todos os aspectos do processo de aprendizagem.

O PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) e o PEI (Plano de Ensino Individualizado) estão diretamente relacionados, pois ambos têm o objetivo de garantir o acesso, a permanência e a participação do estudante no contexto escolar, respeitando suas particularidades. Enquanto o PEI foca nas estratégias pedagógicas, conteúdos adaptados e formas de avaliação voltadas para o aprendizado dentro da sala de aula, o PDI possui um caráter mais amplo, incluindo aspectos de desenvolvimento global, como autonomia, socialização, comunicação e habilidades de vida diária. Assim, o PEI pode ser considerado parte do PDI, funcionando como uma ferramenta prática dentro do planejamento maior do desenvolvimento integral do estudante.

Igualmente, a formação continuada precisa estar integrada às realidades das escolas dos professores, valorizando suas experiências e promovendo a reflexão crítica sobre sua prática. Estratégias como análise de casos, observação por pares e compartilhamento de boas práticas são essenciais para consolidar o conhecimento e criar uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva. A aprendizagem entre pares fortalece o trabalho coletivo e proporciona um ambiente de apoio mútuo que ajuda a mudar atitudes e posições em relação à diversidade. Como afirmam Nóvoa e Alarcão (2005, p.19), “a formação contínua deve ser compreendida como um processo coletivo e situado, no qual os professores aprendem com e entre os colegas, numa lógica de colaboração e troca de saberes”.

Entretanto, a implementação dessas estratégias requer apoio institucional e políticas públicas consistentes para garantir tempo, recursos e reconhecimento aos educadores. É necessário que o sistema educacional promova a educação continuada regular e estruturada e que monitore e avalie as práticas de ensino adotadas. Somente por meio de uma ação concertada será possível garantir que a formação promova verdadeiramente a inclusão como princípio orientador da educação. De acordo com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994, p.38), “os sistemas educacionais devem ser projetados e os programas educativos implementados para levar em conta a ampla diversidade das características e necessidades de aprendizagem dos alunos”.

3 METODOLOGIA

A proposta deste trabalho é analisar o suporte que o governo municipal disponibiliza em formação continuada na área da educação inclusiva para os professores da rede municipal da cidade de Ubá-MG. Para isso, foi realizada uma entrevista com 4 professoras regentes e 3 professoras de apoio da Escola Municipal Professor Manoel Arthidoro de Castro, situada na

cidade de Ubá-MG. A escola foi fundada em 2019 e conta com uma equipe de 50 profissionais, sendo 21 professoras regentes, 2 professores de Educação Física, 8 professores de apoio, 2 funcionários administrativos, 1 diretor, 2 supervisoras pedagógicas e 8 profissionais de serviços gerais. Atualmente, a escola atende 310 alunos, possuindo turmas do maternal II ao 9º ano do Ensino Fundamental II, funcionando nos períodos da manhã e tarde.

Foi realizada, também, uma entrevista com a Secretaria de Educação, da cidade de Ubá-MG, para saber como a prefeitura dá o suporte necessário aos profissionais em relação à formação continuada na área da educação inclusiva.

Este trabalho, quanto à natureza, constituiu-se em uma pesquisa básica, pois não teve aplicabilidade prevista, não possui caráter prático, restringindo-se apenas ao nível teórico. O termo “pesquisa básica”, para Gil (2002), equivale à pesquisa “pura”, sendo aquela que objetiva gerar conhecimento.

Quanto aos procedimentos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, definida por Marconi e Lakatos (2003, p.158) como “um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”.

Esta pesquisa também é definida como um estudo de caso, por se tratar de uma análise que visa à coleta de dados acerca de um determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade, com o objetivo de estudar situações do seu cotidiano relacionadas ao assunto da pesquisa, segundo a definição de Prodanov e Freitas (2013).

Quanto aos fins, essa pesquisa classifica-se como descritiva.

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (Gil, 2002, p.42).

Optou-se por utilizar uma abordagem qualitativa, que, segundo Poupart (2008), implica em o pesquisador observar, presencialmente, situações e comportamentos pelos quais se interessa, utilizando ferramentas como a entrevista, os relatos de vida, ou ainda a pesquisa documental. Para este trabalho, optamos por realizar entrevistas com as docentes.

A entrevista ocorreu no mês de julho com as professoras regentes e de apoio do Ensino Fundamental I e com a Secretaria de Educação. Para Lima (2016), a entrevista é uma técnica que consiste em recolher dados passados por meio da memória do entrevistado, e nas quais o

pesquisador pouco fala, deixando ao entrevistado a condução da narrativa, sendo que o entrevistador apenas estimula marcadores para que a entrevista siga o roteiro desejado.

Como instrumento para produção de dados, foi aplicada uma entrevista semiestruturada. Segundo Trivisio (1987), com a pesquisa semiestruturada o informante tem a possibilidade de discorrer sobre suas experiências a partir de um ponto principal proposto pelo pesquisador, ao mesmo tempo permitindo respostas mais livres e espontâneas do pesquisado. Essa técnica ainda possibilita conhecer a perspectiva do entrevistado, já que a entrevista traduz a representação do profissional acerca do seu trabalho, o que facilita uma aproximação do que é realmente vivido.

Desse modo, a partir da entrevista concedida pelas docentes e pela Secretária de Educação, realizou-se a análise e a interpretação dos dados, construindo-se quadros de análise em diálogo com a literatura.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das entrevistas realizadas com a Secretária de Educação da cidade de Ubá-MG, 4 professoras de apoio e 5 professoras regentes, revela um cenário complexo e relativo sobre a formação continuada para a educação inclusiva no município em estudo. Os dados coletados apontam para uma significativa discordância entre os preceitos legais e teóricos e a realidade prática vivenciada pelos profissionais da educação.

Desse modo, a secretária municipal afirma que:

Como chegamos agora, estamos conhecendo um pouco mais da rede e vendo quais são as necessidades[...] já estamos preparando uma capacitação para esses profissionais para o segundo semestre para poder atuar com eles na parte de manejo dos alunos, temos que saber qual é o manejo que tem que ter com aquela criança quando ela desregula e o que que faz aquela criança desregular para o professor entender o que que causa aquilo na criança (Secretária de Educação de Ubá-MG, Entrevista, 2025).

Essa narrativa demonstra uma consciência da necessidade de formação especializada, identificada como uma prioridade. Ela explicita que foco em capacitar os profissionais de apoio no “manejo” dos alunos ocorre em busca de compreender as causas de possíveis desregulações para atuar de forma preventiva. Essa intenção alinha-se com a premissa de que a “formação continuada deve ser entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento profissional, articulado às necessidades do sistema de ensino” (Brasil, 2009, p.7).

No entanto, a própria secretária admite a carência de políticas públicas municipais efetivas, transferindo a responsabilidade para as legislações estadual e federal. Na entrevista,

ela afirma: “a gente quer criar a nossa também... eu acho que a gente precisa de políticas públicas aqui no nosso município”.

Ao ser questionada sobre quais ações ou políticas públicas a secretária conhece e que contribuiu para o processo de formação continuada na área da educação inclusiva, ela afirmou que:

(...) são muitos, quando eu era uma servidora do estado tinha muitas políticas públicas e lá tem legislações que a gente aqui no município também segue. Mas temos que criar a nossa também. Eu acho que a gente precisa de políticas públicas aqui no nosso município para atender essas crianças, a gente tem dois lados, aí tem um lado que a gente tem que ver a questão pedagógica da criança, qual a necessidade dessa criança no desenvolver pedagogicamente e o outro lado que é questão financeira. Então é como uma balança que a gente tem que saber pesar para poder não defasar um lado nem outro (Secretária de Educação de Ubá-MG, Entrevista, 2025).

Dessa forma, a secretária evidencia que as ações ainda estão no começo e não estão institucionalizadas. A menção a “balança” entre a “questão pedagógica” e a “questão financeira” ilustra um dos principais obstáculos à efetivação das políticas: a falta de recursos específicos e prioritários para a área.

Um ponto crítico levantado pela gestão e que corrobora com os achados de Glat e Blanco (2007) sobre a distância entre a formação e a realidade inclusiva, é a fragilidade no processo de análise da necessidade do profissional de apoio. A secretária afirma: "a gente precisa melhorar a forma que é feita essa análise para ver a questão da necessidade pedagógica da criança e não uma necessidade assistencial". Esta fala é crucial, pois indica uma prática que pode estar centrada em um viés assistencialista, em desacordo com a perspectiva de inclusão preconizada pela LBI (Brasil, 2015), que garante o direito à educação e não apenas ao cuidado,

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015, p.12).

De forma unânime, tanto os professores de apoio quanto os regentes relataram a ausência total de incentivo ou apoio da prefeitura para a formação continuada. A professora 1 fala sobre a formação continuada: “não obtive nenhuma”; A professora de apoio 3 diz: “se o professor quiser ter formação continuada ele mesmo tem que procurar” e “a rede não ofereceu nenhuma formação e nenhuma capacitação” – essas são afirmações recorrentes nas respostas.

A realidade relatada é destoante ao que estabelece o Decreto n.º 6.571/2008, o qual garante a formação para o Atendimento Educacional Especializado. Revela, ainda, que há uma grave lacuna na política educacional local.

Diante dessa ausência da formação para o AEE, os profissionais assumem individualmente a responsabilidade por sua capacitação. A professora de apoio 1 destaca: “conforme vou vendo desafios, vou procurando estudar mais e aprender estratégias”. A professora regente 2, também de apoio, descreve a motivação: “o aumento dessas crianças é uma coisa que é uma necessidade que a gente sente pra poder estar buscando essa formação”.

A ausência de oferta sistemática de formação continuada por parte do governo evidencia um preocupante repasse de responsabilidade ao professor, que passa a ser o único encarregado de buscar, por conta própria, sua capacitação profissional. Esse esforço individual, embora louvável, é insuficiente e acaba por sobrecarregar o docente, confirmando os desafios apontados por Libâneo (2001) quanto à necessidade de que a formação esteja articulada às condições concretas de trabalho. Essa situação revela não apenas a fragilidade das políticas públicas voltadas ao desenvolvimento docente, mas também uma violação do que está previsto na legislação educacional brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), que estabelece ser dever do Estado assegurar a formação inicial e continuada aos profissionais da educação.

Ao deslocar essa responsabilidade para o indivíduo, o sistema educacional aprofunda as desigualdades entre os professores, uma vez que nem todos possuem condições financeiras ou tempo disponível para custear cursos de aperfeiçoamento. Essa desigualdade repercute diretamente na qualidade do ensino e na efetivação da inclusão, pois, sem uma formação adequada, muitos docentes não conseguem desenvolver práticas pedagógicas capazes de atender plenamente aos alunos com necessidades educacionais específicas. Assim, a falta de políticas públicas consistentes de formação continuada não apenas desvaloriza o trabalho docente, mas também compromete o direito à educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.

A complexidade do trabalho é amplamente reconhecida pelas profissionais de educação. A professora de apoio 4 destaca que a diversidade é imensa e que cada criança, mesmo dentro de um mesmo diagnóstico, é única: “cada autista, cada TDH, cada criança que chega... cada um reage de uma forma”. Esta percepção leva à conclusão de que “a formação continuada acaba sendo muito mais importante... do que a formação inicial”, um entendimento que dialoga com Mantoan (2006) ao afirmar que a formação deve incluir a compreensão das diferenças como valores.

As respostas sobre a formação inicial confirmam as lacunas apontadas no referencial teórico, o que é corroborado pelos relatos das professoras que descreveram o contato com a educação inclusiva na graduação como superficial. A professora regente 2 disse que o que foi ensinado na faculdade “era visto muito por cima, não chegava a aprofundar”. Conforme já destacado por Glat e Blanco (2007), que ressaltam a distância entre a formação docente e as demandas da escola inclusiva. A professora de apoio 3 relata que “a pedagogia só passa por cima”. Essa constatação também dialoga com Mantoan (2015), ao defender que a formação deve considerar as diferenças como valores e não como problemas. Sendo que a professora regente 4, que já é formada há cerca de uma década complementa: “naquela época não se falava tanto (...) foi trabalhado, mas de uma maneira superficial”, o que entra em contexto com Tavares, Santos e Freitas (2016), que evidenciam fragilidades persistentes no modelo de formação inicial de professores.

Essa defasagem inicial torna a formação continuada ainda mais urgente e necessária. No entanto, como evidenciado pelos autores mencionados acima, a formação não é oferecida de forma sistemática pelo poder público. De acordo com os professores, existe a necessidade de uma formação que vá além da teoria: “uma formação mais prática”, que envolva todos os atores da escola, como a professora regente 2 mencionou, e a secretária confirmou.

A professora de apoio 4, é enfática: “é trazer mais capacitação não só para os professores de apoio, mas também para os professores regentes... e para todos que trabalham na escola, porque o aluno não é só do professor, ele é da escola”. Esta visão ecoa o princípio da corresponsabilização presente na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) que propõe que “os sistemas educacionais devem ser projetados e os programas educativos implementados para levar em conta a ampla diversidade das características e necessidades de aprendizagem dos alunos”.

Em síntese, os resultados demonstram que, no município estudado, a formação continuada para a educação inclusiva é marcada por uma intenção gestora sem efetivação em políticas públicas concretas. Isso revela uma ausência total de oferta de formação por parte do poder público e um esforço individual e não sistematizado dos professores para suprirem essa lacuna, situação que é agravada por uma formação inicial percebida como insuficiente.

Há, portanto, um abismo significativo entre o que é previsto na LDB, LBI e demais documentos normativos – que enfatizam a obrigatoriedade do Estado em prover formação continuada – e a realidade vivida nas escolas. A fala da professora de apoio 2 sintetiza o sentimento geral: “Precisa de mais investimento na parte de formação continuada, palestra, incentivo, materiais”. Enquanto a formação for entendida como um custo e não como um

investimento essencial – conforme preconiza a legislação –, a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva permanecerá um desafio distante da realidade das salas de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu constatar que, embora exista um reconhecimento por parte da gestão municipal da necessidade de capacitação docente para a educação inclusiva, essa intenção não se traduz em ações concretas e sistematizadas. A falta de oferta de formação continuada por parte da prefeitura de Ubá-MG resulta em uma lacuna formativa que recai sobre os professores, que precisam buscar, por conta própria, meios de se qualificar. Essa realidade contrasta com o disposto na legislação nacional, que atribui ao Estado a responsabilidade de garantir a formação permanente dos educadores.

Desse modo, pode-se afirmar que os resultados do presente estudo evidenciam a inexistência de uma política pública sistematizada que garanta tal formação. A pergunta norteadora da pesquisa, que buscou compreender quais recursos e apoios são disponibilizados aos profissionais ao receberem alunos com necessidades educacionais específicas, revelou uma realidade marcada pela responsabilização individual do professor na busca por capacitação, decorrente da ausência de suporte institucional. Assim, embora exista o reconhecimento da necessidade de formação, a falta de planejamento, investimento e acompanhamento pedagógico impede que a inclusão se efetive no cotidiano escolar, tornando urgente a implementação de políticas municipais consistentes que assegurem formação contínua, condições de trabalho adequadas e práticas pedagógicas alinhadas à diversidade dos estudantes.

Além disso, a formação inicial se mostrou insuficiente para preparar os professores para os desafios da inclusão, o que reforça a importância da formação continuada como complemento essencial. A percepção dos docentes entrevistados evidencia a urgência de uma formação mais prática, contextualizada e envolvendo todos os atores da escola, conforme recomenda a literatura da área.

Portanto, para que a educação inclusiva seja efetivada, é imprescindível que o poder público municipal invista em políticas locais de formação continuada, com planejamento, recursos financeiros e acompanhamento sistemático. A formação docente não pode ser vista como um custo, mas como um investimento necessário para a construção de uma escola democrática, acolhedora e de qualidade para todos.

Conclui-se que, sem investimentos concretos e políticas locais efetivas que tratem a formação continuada como prioridade, a educação inclusiva permanece como um desafio

distante da prática cotidiana, comprometendo a construção de uma educação mais equitativa, acessível e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Casa Civil, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, LBI. 13146/2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/historico>. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CP9/2001 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC, 2006. BRASIL. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c. Disponível em: <https://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/07/Plano-Nacional-de-Educacao-2001.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 30 jan. 2025.

Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, maio 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2025.

COSTA, Antônio Max Ferreira da. **Um breve histórico do ensino religioso na educação brasileira**. v. 13, p.06-18, 2011. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.4.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.

FARIAS, Joel Nunes de; SILVA Luandson Luis da; NOGUEIRA Maria Janilma Pereira; PAIVA Valdir Avelino de. **breve histórico da educação brasileira e sua evolução até a EAD**. Plataforma Espaço Digital. 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_S A3_ID7290_26082018183017.pdf. Acesso em: 30 mar. 2025.

GATTI, Bernardete A; et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 30 mar. 2025.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**. Campinas, V. 31, n. 113, p.1355-1379. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como classificar as investigações**. Como desenvolver projetos de pesquisa, v. 4, não. 1 p.44-45, 2002. Disponível em: https://www.academia.edu/download/38881088/como_classificar_pesquisas.pdf. Acesso em: 30 mar. 2025.

GLAT, Rosana; BLANCO, Rosa Maria. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** Rio de Janeiro: Imprensa Universitária/UERJ, 2007. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2025.

GOMES, Bruno Batista. **Análise das diretrizes do plano municipal de educação de Franca 2015-2025 para a formação continuada de professores da rede de ensino básico**. 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/25f97b5c-8e8f-4b32-b8a4-a545fa2ab739/download>. Acesso em: 10 abr. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos et al. Organização e gestão da escola. **Teoria e prática**, v. 5, 2004. Disponível em: <https://ispcabn.org/wp-content/uploads/2024/02/LIBANEO-Jose-Carlos-CAP-2-Uma-escola-para-novos-tempos.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

LIMA, Márcia. **O uso da entrevista na pesquisa empírica**. Métodos de pesquisa em ciências sociais: bloco qualitativo, p.24-41, 2016. Disponível em: <https://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/uploads/BibliotecaTable/9c7154528b820891e2a3c20a3a49bca9/322/1507668143662883762.pdf#page=24>. Acesso em: 30 mar. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. Summus Editorial, 2015. Disponível em: <https://www.gruposummus.com.br/wp-content/uploads/primeiras-paginas/10999.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 2003. Disponível em:

https://docentes.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/at_download/file. Acesso em: 30 mar. 2025.

NÓVOA, Antônio; ALARCÃO, Isabel. **Formar professores para mudar a escola**. 5. ed. Lisboa: Porto Editora, 2005. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf. Acesso em: 13 abr. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em revista**, p.143-156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 22 fev. 2025.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2025.

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos, v. 2, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1895937/mod_resource/content/1/04_OB-JACCOUD_MAYER.pdf. Acesso em: 30 mar. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico - 2ª Edição**. Editora Feevale, 2013. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=zUDsAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA13&dq=Freitas+e+Prodanov+\(2013\).+&ots=dc32ejtczP&sig=mYJkjwPRHZZYmNCKElw8dX10A28](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=zUDsAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA13&dq=Freitas+e+Prodanov+(2013).+&ots=dc32ejtczP&sig=mYJkjwPRHZZYmNCKElw8dX10A28). Acesso em: 30 mar. de 2025.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro**. São Paulo. v. 8, p.91, 1991. Disponível em: <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9108.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p.527-542, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2025.

TRIVISIOS, Augusto NS. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa, p.133, 1987. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf. Acesso em: 30 mar. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2025.