

Indicadores para ações formativas sobre educação inclusiva voltadas à atuação de profissionais da educação básica em municípios brasileiros

Indicators for training actions on inclusive education aimed at the work of basic education professionals in Brazilian cities

Jáima P. OLIVEIRA ¹

¹ Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-0156-3804>

RESUMEN

Este estudo buscou sistematizar indicadores que possam orientar ações formativas sobre educação inclusiva para profissionais da educação básica. Para esta análise, dois indicadores foram considerados, quais sejam: as compreensões dos profissionais sobre deficiência e as menções acerca de normativas sobre o processo de inclusão escolar. Serão apresentados aqui dados preliminares com duas amostras de profissionais da educação (A1 e A2). Os dados revelam a presença de educadores sem formação acadêmica e relatos capacitistas.

Palabras clave: educação inclusiva, políticas educacionais, pessoa com deficiência, formação de professores

ABSTRACT

This study sought to systematize indicators that can guide training actions on inclusive education for basic education professionals. For this analysis, two indicators were considered: professionals' understanding of disability and references to regulations regarding the school inclusion process. Preliminary data from two samples of education professionals (A1 and A2) will be presented here. The data reveal the presence of educators without academic training and ableist accounts.

Keywords: inclusive education, educational policies, person with disabilities, teacher training

Recibido: 29/09/2025

Aprobado: 10/11/2025

Publicado: 30/11/2025

1. INTRODUCCIÓN

Essa proposta tem como principal objetivo sistematizar, de maneira preliminar, indicadores capazes de fornecer suporte para ações formativas de profissionais da educação, para atuar com perspectiva inclusiva. O artigo faz parte das produções relacionadas às pesquisas conduzidas pelo “Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar e à Educação Inclusiva” (OIEEI), com temas sobre a formação profissional docente para atuar em contextos inclusivos (Oliveira & Cruz, 2023).

O OIEEI é uma rede que se organiza a partir da sistematização de estudos sobre inclusão educacional. Dentre as ações desenvolvidas por ela, encontram-se: coleta e geração de dados e informações relevantes para o campo de conhecimento sobre Educação Especial; monitoramento de tendências e mudanças dessa área; realização de análises e pesquisas sobre os fenômenos estudados, buscando implicações para futuras ações e pesquisas da área; fornecimento de dados e informações para a tomada de decisões em políticas públicas, planejamento estratégico, dentre outros; contribuição para o avanço do conhecimento científico e o desenvolvimento de soluções para problemas específicos, com foco para o processo de escolarização de pessoas com deficiência (Oliveira et al., 2025).

A partir dos movimentos mundiais pela Educação Inclusiva ocorridos, principalmente, na década de 1990, o Brasil passou a ser signatário de vários compromissos mundiais, adotando várias diretrizes para contemplar, de alguma maneira, assuntos relacionados às populações historicamente marginalizadas da Educação. Isso se desdobrou em políticas específicas, tais como as de ações afirmativas. Seguindo um caminho diferente de muitos países, o país passou a adotar políticas voltadas para populações específicas, justificando esse caminho, em parte, pelas inúmeras diferenças territoriais, culturais, sociais, dentre outras. Sobre a educação especial, antes dessa trajetória de formulação de políticas inclusivas, o país já trazia consigo um contexto histórico-político marcado pela segregação das pessoas com deficiência em instituições especializadas (Januzzi, 2010). Isso também pode justificar a escolha de uma política de educação especial com “perspectiva inclusiva”.

Para exemplificar o caso de políticas educacionais voltadas para pessoas com deficiência, serão citados aqui alguns dos documentos mais importantes adotados, principalmente nos anos 2000, sobre as pessoas com deficiência: Resolução n.º 2 do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, de 11 de setembro de 2001; Portaria n.º 13 de 24 de abril de 2007 que instituiu o Programa de Criação das Salas de Recursos Multifuncionais; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008; Decreto 6.949 de 25 de Agosto de 2009 que promulgou a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência; Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação (Câmara de Educação Básica), de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diversos programas seguiram essas políticas, de modo a impulsionar o processo de inclusão escolar em todo o país.

Outro importante marco nessa legislação foi a sanção da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que passa a reafirmar o direito à educação em todos os níveis e estabelecer princípios de inclusão e acessibilidade como fundamentos para o desenvolvimento e a formação humana. Essa lei incorporou a perspectiva do modelo social da deficiência, com uma base legal robusta para a construção de políticas públicas voltadas à eliminação de barreiras educacionais (Brasil, 2015). Após esse marco e com o golpe que implicou no processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, o país passou por um período de estagnação dessas políticas e, posteriormente, um rerocesso sem precedentes, até finalmente retomar essas políticas, em 2023, quando o atual governo retoma e reafirma seu compromisso com o processo de inclusão escolar (Brasil, 2023).

Considerando esse contexto, a presente análise se insere nas produções do projeto intitulado “Parâmetros e indicadores de acompanhamento permanente de ações de suporte para o processo de inclusão escolar” que tem consolidado e compartilhado ações formativas, estruturadas em redes de apoio, com instituições dispostas a pensar e transformar suas práticas pedagógicas, tendo esse propósito como subsídio central de análise de elementos que fundamentem e forneçam base para o funcionamento dessa rede. A análise do presente artigo tem relação com os dados gerados dentro deste projeto.

Nessa direção, as experiências em andamento (Oliveira et al., 2025) tem fornecido subsídios para construir e sistematizar indicadores para fomentar o acesso, a permanência e os processos de aprendizagem e participação de pessoas com deficiência, no ensino regular. Podemos afirmar que os suportes em educação especial, na escola regular, assumiram uma maior importância no sistema educacional brasileiro, diante das crescentes exigências de uma sociedade em processo de renovação e em busca da garantia e efetivação de direitos fundamentais. Por isso, é de extrema importância, nesse cenário, promover, assegurar e consolidar essa garantia, principalmente, no que se refere ao atendimento às necessidades individuais dos sujeitos, sejam elas físicas, neurosensoriais ou cognitivo-intelectuais.

Por outro lado, não podemos perder de vista que o movimento mundial pela educação inclusiva pauta-se em ações políticas, culturais e sociais, além dessas pedagógicas. E essas ações devem se basear na defesa do direito de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Nesse sentido, alguns relatórios (Garcia, 2025; Unesco, 2021; 2020) continuam indicando que se o modelo de compreensão médico da deficiência não for superado, continuaremos a pensar que o caminho é a reabilitação individual, pois permanecerá uma compreensão de que a deficiência é um problema individual, semelhante a uma patologia. Os dados do relatório da Comissão Econômica para a América Latina - Cepal (Garcia, 2025) reforçam a ideia de que ao modificar essa concepção para um modelo social, compreende-se que as necessidades dessas pessoas voltam-se para a eliminação de barreiras que impedem a sua participação social e, portanto, para que isso ocorra é necessário assegurar seus direitos fundamentais, por meio da construção e consolidação de políticas públicas que garantam essa participação (Garcia, 2025; Oliveira, 2022).

Corroborando essa ideia, os dados dessa pesquisa tem indicado que a Compreensão sobre Deficiência (CD) é um dos indicadores principais que devem ser reforçados na ações formativas (Oliveira et al., 2025). No entanto, para Cosier e Pearson (2016) é possível assumir que há pouca colaboração entre os campos de estudos da deficiência e a formação de professores. Observa-se, portanto, uma produção acadêmica distante da realidade escolar, de um lado, e, de outro, intervenções profissionais desconectadas de produção de conhecimento que dialogue efetivamente com as demandas cotidianas de uma educação escolarizada que se pretende efetivamente inclusiva.

Assim, reiteramos que as redes de apoio, compreendidas aqui com uma aceção de vínculos que podem ser formados entre grupos e espaços, podem ser capazes de impactar sujeitos que fazem parte desses grupos e espaços. No nosso caso, almejamos impactos no processo de escolarização de pessoas com deficiência, e a palavra apoio que temos utilizado, de maneira a acompanhar a palavra rede, por sua vez, está ligada à sustentação dessas relações e manutenção de conquistas positivas relacionadas a essa rede.

Outro indicador que tem sido verificado nas ações formativas conduzidas é o conhecimento sobre normativas relacionadas ao processo de escolarização de pessoas com deficiência. Em alguns casos é possível observar que os profissionais ignoram completamente a legislação, impondo apenas a sua opinião pessoal sobre a inclusão escolar. Nessa proposta, esse indicador foi denominado de percentual de professores e outros profissionais da educação que apresentam noções mínimas em relação aos aspectos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI). Usaremos a mesma sigla comumente utilizada para se referir à política nacional vigente (Brasil, 2008).

Sobre as políticas voltadas para o processo de inclusão, a intenção de buscar este indicador não está voltada para um conhecimento sistematizado dos profissionais, sobre todas as normativas existentes, mas sim para a compreensão de como o processo de organização das práticas do dia a dia podem refletir algum conhecimento sobre a materialização dessas políticas e programas existentes, na prática, incluindo aspectos curriculares e de planejamentos de ensino.

Além disso, é imprescindível que esses profissionais tenham sim a noção de que existe um arcabouço político brasileiro e internacional no que se refere à Educação Inclusiva, que indica conquistas, também em relação à escolarização dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino (Brasil, 2008), com garantia de recursos (Brasil, 2021) e com uma das maiores referências de legislação sobre os direitos da pessoa com deficiência, incluindo a Educação (Brasil, 2015). Toda essa legislação sempre foi

acompanhada de diversos programas para efetivá-la e fazer com que ela chegue à prática das escolas, em governos progressistas.

Não podemos esquecer, no entanto, que as políticas de inclusão escolar funcionam por meio de um arranjo federativo e, portanto, a compreensão e a superação dos desafios impostos por esse arranjo, exige um compromisso entre os diferentes entes federativos na estruturação de políticas que promovam a equidade na educação. O fortalecimento dessa colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, conforme disposto nos artigos 211 da Constituição Federal (Brasil, 1988) e 8º a 11º da LDB (Brasil, 1996) é essencial para garantir que a inclusão escolar não seja apenas um princípio normativo, mas sim uma realidade consolidada nas redes de ensino do país.

Concordamos que toda essa compreensão é essencial para pensar num trabalho colaborativo que promova a inclusão escolar por meio dos suportes existentes e previstos na legislação. Além disso, é importante compreender como essa legislação é interpretada nesse dia a dia para identificar possíveis lacunas e desafios na formulação e implementação das políticas públicas, especialmente considerando os desafios das realidades locais. Nesse sentido, concordamos com Ball (1993), quando ele pontua que as políticas podem se expressar enquanto texto e discurso e é isso que gera suas mais distintas interpretações.

Por fim, um terceiro indicador a ser sistematizado, refere-se ao percentual de professores e outros profissionais da educação que apresentam sugestões de práticas com perspectiva inclusiva que se aproximam de práticas universalistas, respeitando-se a diversidade, sem perder de vista o necessário suporte individual, quando necessário. A sigla utilizada para este indicador é PPI. Neste artigo, esse indicador não foi tomado para análise, mas já temos indícios de sua estreita relação com os anteriores, já que o ensino para esse grupo, tradicionalmente focou em métodos que enfatizavam as categorias de deficiência, buscando estratégias que o foco era suprir as limitações individuais dos estudantes. Essa é uma abordagem influenciada pela perspectiva médica da deficiência. Além de promover o equívoco de que existem métodos padronizados às categorias de deficiência, isso influencia, até os dias de hoje, as matrizes curriculares e também essas práticas. Então, às vezes o profissional indica em algumas respostas uma compreensão social sobre a deficiência, mas quando chegamos aos exemplos de práticas que eles citam, observamos que elas estão completamente voltadas para um modelo médico (Freitas, 2024).

E são práticas assim que podem também atrapalhar ou restringir uma atuação dos professores especialistas no que se refere à construção de ações colaborativas entre eles e a sala de aula comum, perspectiva de trabalho presente desde as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001).

Todo o processo de construção desses indicadores tem sido feito com base nas ações formativas conduzidas pelo OIEEI, desde 2021. À medida que essas redes se ampliam, os indicadores são validados, independentemente das regiões nas quais ocorrem essas formações. Algumas turmas possuem profissionais que são acompanhados desde 2021, mas infelizmente a alta rotatividade profissional, especialmente no estado de Minas Gerais, faz com que algumas das ações formativas sejam retomadas. É com o intuito de avançar em propostas de formação que incidam em questões fundamentais sobre a educação inclusiva, é que apresentaremos resultados preliminares sobre essa sistematização desses indicadores.

O objetivo geral dessa pesquisa foi sistematizar indicadores capazes de fornecer suporte para ações formativas de profissionais da educação, para atuar com perspectiva inclusiva. De maneira específica, buscou-se analisar a frequência desses indicadores em duas amostras de profissionais que participaram de ações formativas conduzidas pelo OIEEI, de modo a contribuir para futuras validações.

2. METODOLOGÍA

Trata-se de um estudo documental (Gil, 2010), com o uso de fontes secundárias, relacionadas a dados gerados em projetos de pesquisa e extensão, conduzidos pelo Observatório de Redes de Apoio à Inclusão

Escolar e à Educação Inclusiva (OIEEI), por meio de documentos escritos, registros diversos, aplicação de questionários e outros materiais.

Os estudos documentais são realizados para coletar, analisar e interpretar informações contidas em documentos para responder a questões de pesquisa, compreender eventos passados ou fundamentar estudos científicos. Especificamente para essa descrição e discussão, neste artigo foram consideradas duas amostras. Uma de 40 profissionais (A1) da educação básica (professores regentes, professores de apoio, monitores e gestores) que participaram de ações formativas nos anos de 2021, 2022, 2023 e 2024. E uma segunda amostra (A2) composta por 210 profissionais que participaram dessas ações em 2023, 2024 e 2025. As duas amostras fazem parte de formações conduzidas em cinco municípios do interior do estado de Minas Gerais, Brasil.

Em A1 o indicador que será destacado é a Compreensão sobre Deficiência (CD), cuja descrição é: percentual de professores que apresentam uma compreensão pautada no direito à educação, nos princípios da Educação Inclusiva e de justiça social. Os dados desse indicador foram retirados de respostas de um questionário sobre modelos científicos de compreensão da deficiência (modelo moral ou religioso, modelo médico ou biomédico, modelo social e modelo biopsicossocial ou interacionista); respostas sobre desafios à atuação com estudantes do público da educação especial na sala comum; sugestões de estratégias para trabalhar com turmas heterogêneas; dentre outras.

Todos os profissionais, ao confirmarem sua participação na ação formativa, preenchem um formulário, cuja apresentação ocorre por meio de um Termo de Consentimentos Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, seguimos a recomendação de Mainardes e Carvalho (2019, p.206), no que diz respeito à “autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa”, assumindo a responsabilidade ética sobre todas as fases que compõem as ações formativas e que podem utilizar dados gerados para pesquisa.

A1 tem a seguinte configuração: a maioria (26) dos participantes encontrava-se na faixa etária entre 40 e 50 anos de idade. Grande parte (18) cursou Pedagogia na formação inicial e 12 profissionais relataram ter ao menos uma especialização. Em relação aos monitores, nessa amostra constavam 6 profissionais que não tinham graduação concluída. A maioria dos editais de seleção desse profissional exige que ele esteja cursando o nível superior de educação. Nessa amostra também foi possível identificar que 22 profissionais não tinham nenhum tipo de formação continuada, em 2021. Por fim, mais da metade (22) possuía acima de 15 anos de experiência na educação básica. Todos os participantes relataram não possuir nenhum tipo de experiência relacionada à atuação em educação especial.

A2 possui a seguinte configuração: a maioria (75) dos participantes encontrava-se na faixa etária entre 40 e 50 anos de idade e grande parte (68) tinha entre 30 e 40 anos de idade. A maioria (87) cursou Pedagogia na formação inicial, 40 cursaram outra licenciatura e 60 profissionais relataram estar cursando uma graduação. Dentre estes 60 profissionais, estão incluídos os monitores. Nessa amostra também foi possível identificar que 91 profissionais não tinham nenhum tipo de formação continuada, em 2023. Por fim, 110 (mais da metade) possuíam menos de 5 anos de experiência na educação básica, em 2023. A grande maioria (134) dos participantes relataram não possuir nenhum tipo de experiência relacionada à atuação em educação especial, em 2023.

3. RESULTADOS

3.1. Sistematização dos descritores

Um dos dados principais considerados nestes resultados, referiu-se à porcentagem de participantes que apresentou respostas de acordo com os critérios estabelecidos para a construção de cada um dos descritores considerados para essa análise, conforme dados a seguir.

Como foram consideradas essas respostas? Para o descritor CD, foram consideradas as respostas às seguintes questões: a) Qual Modelo de Compreensão sobre Deficiência você acha que está mais presente em seu dia a dia?; b) Você poderia me dizer em poucas palavras “porque” é este Modelo que está mais presente em sua prática do dia a dia?; c) Na sua opinião, quais os maiores desafios que você enfrenta,

individualmente, para a inclusão escolar no seu trabalho?; d) O que você considera mais difícil nesse trabalho?; e) Em sua opinião, quais os pilares de uma prática pedagógica que considera a diversidade de características do desenvolvimento humano presentes na escola?. Para o descritor PNEEPEI foram consideradas as respostas às seguintes questões: a) Por onde você acha que devemos começar as ações nas escolas para promover a Inclusão Escolar?; b) Além do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, em quais documentos oficiais você costuma se basear para fazer seus planejamentos pedagógicos?; c) Quais partes desses documentos mais te ajudam, quando você está fazendo seus planejamentos pedagógicos?.

Quadro 1 Descrição preliminar dos indicadores

Indicador	Descrição preliminar	Dados para subsidiar
CD	Percentual de professores que apresentam uma compreensão sobre deficiência pautada no direito à educação, nos princípios da Educação Inclusiva e de justiça social	Respostas às questões relacionadas aos modelos científicos de compreensão sobre deficiência (modelo moral ou religioso; modelo médico ou biomédico; modelo social; e modelo biopsicossocial ou interacionista); respostas sobre desafios para a atuação com estudantes do público da educação especial na sala comum
PNEEPEI	Percentual de professores que apresentam noções mínimas em relação aos aspectos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e outras normativas relacionadas à inclusão escolar.	Respostas às questões relacionadas ao público da educação especial; instrumentos e serviços de suporte para o processo de inclusão escolar; menções sobre documentos relacionados ao processo de inclusão escolar.

Nota: CD – compreensão sobre deficiência; PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Fonte: elaboração própria.

As respostas positivas a essas questões foram consideradas, quando expressavam um ponto de vista positivo, no que se refere ao processo de escolarização de pessoas com deficiência, pautando-se na diversidade humana como característica fundamental presente na escola e em relação ao direito fundamental que essas pessoas possuem de estar na escola regular. A seguir, temos alguns exemplos.

Quadro 2 Exemplos de respostas consideradas negativas

Indicador	Respostas	Ideias subjacentes	Indicador
CD	"Quando tem aluno especial sem laudo médico"	Não é possível desenvolver o trabalho pedagógico sem um laudo médico. Uso da expressão capacitista "aluno especial"	Negativo
CD	"Conhecer o aluno integralmente; Estabelecer políticas de inclusão; Investir na qualificação profissional."	Acolhimento e investimento em políticas e formação profissional	Positivo
PNEEPEI	"Laudos médicos e planejamento semanal; histórico escolar do aluno e suas características."	Fundamenta o trabalho de planejamento em laudos, desconsiderando documentos oficiais para esse planejamento.	Negativo
PNEEPEI	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documentos curriculares do estado	Fundamenta o trabalho de planejamento em documentos oficiais.	Positivo

Fonte: elaborado pela autora (2025). *Nota:* CD – compreensão sobre deficiência; PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

3.2. Frequência dos descritores

A seguir, apresentaremos as frequências de respostas positivas em relação ao descritor CD nos anos de 2021, 2022, 2023 e 2024 para A1.

Sobre os dados para o indicador CD, temos a compreensão sobre o modelo social de deficiência apontada por mais da metade da amostra (58,0%) em 2021 e as demais com a seguinte distribuição: 37,0% em 2022, 75,0% em 2023 e para 2024 foi obtida uma frequência de 61,0%. É possível inferir uma mudança nesse indicador, muito embora haja uma diferença grande em relação aos dados obtidos em 2022.

Quadro 3 Frequência do descritor Compreensão sobre Deficiência (CD)

Anos	Frequência absoluta	Frequência relativa
2021	23	0.58
2022	15	0.37
2023	30	0.75
2024	24	0.61

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Uma das investigações que está sendo conduzida para confirmar essas representações, trata-se das práticas sugeridas pelos participantes para que seja possível relacioná-las a essa compreensão. Em relação ao ano de 2021, já observamos que esses dados se apresentam da seguinte forma: 60% apresentam respostas que configuram uma compreensão predominantemente médica da deficiência, contrariando o indicador CD para este ano. Em uma pesquisa conduzida por Freitas (2024), a autora notou que alguns profissionais usam a “social” com a conotação de socialização na escola e não relacionada ao caráter de justiça social, por exemplo. Esse é um dos indicadores mais impactantes em relação à necessidade de conhecimento das políticas públicas educacionais e do direito à educação dessas pessoas.

A seguir, apresentaremos as frequências de respostas positivas em relação ao descritor PNEEPEI nos anos de 2023, 2024 e 2025 para A2.

Quadro 4 Frequência do descritor Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)

Anos	Frequência absoluta	Frequência relativa
2023	46	0.21
2024	87	0.41
2025	86	0.40

Nota: elaborado pela autora (2025)

Os dados desse indicador chamam muita atenção e também acabam se relacionando ao descritor anterior, pois a grande maioria (praticamente 80% no ano de 2023) dos profissionais considera como documentos para o planejamento escolar, apenas aqueles estritamente relacionados aos estudantes, a exemplo do “laudo médico”. Isso é modificado um pouco nos anos posteriores, mas continua chamando a atenção, pois os documentos curriculares mencionados não fazem praticamente nenhuma referência ao processo de inclusão escolar, especialmente a BNCC.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

No Brasil, hoje, o acesso especialmente à Educação Básica está se aproximando da universalização, chegando a 1,7 milhões de pessoas com deficiência (INEP, 2024). Em grande parte, esse efeito é resultado de um movimento político delineado a partir do ano de 2003, com programas e ações do Governo Federal ocasionando alterações nas legislações para que as pessoas com deficiência tivessem acesso às classes comuns nas escolas regulares (Santos & Mendes, 2021).

Trata-se, portanto, de um avanço em relação aos dados de acesso, porém, ainda há inúmeros problemas enfrentados por essa população para permanecer na escola e, principalmente, para participar e aprender as atividades desenvolvidas. E isso inclui, obviamente, dificuldades muito importantes em relação à formação de professores e às atitudes das pessoas diante da possibilidade de uma pessoa com deficiência estudar e participar da sociedade na qual ela vive.

Isso nos remete ao conceito de equidade destacado no documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), publicado em 2021, sobre recursos para apoiar a inclusão e a equidade na educação. Este conceito é destacado por causa das dificuldades enfrentadas em todo o mundo diante da premissa de que “todo estudante é importante e tem igual importância” (UNESCO, 2017, p. 13), porque residem aí os problemas quando se tenta traduzir essa importância em

ação. Isso exige, o tempo todo, mudanças nas práticas de ensino, nas percepções e na cultura escolar, de um modo geral. E, por isso, não se trata apenas de estudantes com deficiência e sim de incorporar noções de justiça social e equidade em relação à Educação de qualquer pessoa, com ou sem marcadores sociais.

Vários estudos (ONEESP, 2011, 2014) indicam que as barreiras atitudinais são tão problemáticas quanto à especialização profissional para uma atuação que considere as diferenças presentes na escola durante a efetivação de práticas pedagógicas que promovam autonomia nos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Portanto, é fundamental que as instituições educativas e os gestores invistam em programas de formação continuada e ofereçam suporte adequado aos profissionais de educação. A implementação de indicadores claros poderá auxiliar na avaliação e no aprimoramento dessas ações, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade e equitativa.

Este estudo buscou sistematizar indicadores que possam orientar ações formativas de profissionais da educação em contextos de inclusão escolar. Os dados parciais (ainda falta um terceiro indicador a ser analisado) apresentados revelam uma realidade preocupante: a presença significativa de educadores atuando sem a devida formação acadêmica, a ausência de conhecimentos básicos que podem subsidiar a prática desses profissionais e muitos relatos capacitistas que desconsideram os avanços em relação ao processo de inclusão escolar, assim como os marcos normativos sobre essa temática no Brasil e no mundo.

Os dados demonstraram ainda que, embora muitos profissionais apresentem experiência na Educação Básica, a falta de especialização e de vivências práticas em Educação Especial pode limitar suas possibilidade de promover um ambiente verdadeiramente inclusivo. Na Amostra 1, nenhum profissional apresentava nenhum tipo de experiência em educação especial, na primeira formação. É sempre importante reforçar que as instituições educativas e os gestores devem investir em programas de formação continuada e oferecer suporte adequado aos profissionais de educação.

O próximo passo dessa análise é tentar separar a amostra em relação à formação desses profissionais, já que tanto em A1, quanto em A2 temos Profissionais de Apoio Escolar. Estes profissionais não são professores e são previstos na legislação (Brasil, 2015) para dar suporte (mobilidade, locomoção, higiene, alimentação e outras atividades escolares) ao processo de escolarização das crianças com deficiência.

Mendes e Lopes (2021) atribuem a presença desses profissionais na escola, ao aumento significativo no número de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas regulares, o que incidiu num aumento também da demanda por suportes e apoios.

Por fim, é possível observar que os dois indicadores têm relação direta e temos a hipótese de que os dados do terceiro indicador também façam sentido em relação a estes apresentados aqui, pois ele tratará das práticas pedagógicas sugeridas por estes profissionais.

Agradecimentos

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Brasil.

Declaración de ética, transparencia y uso de la IA

A correção textual contou com o suporte de inteligência artificial (ChatGPT).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S.J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *The Australian Journal of Education Studies*, 13, 2: 10-17.
- Brasil. (2021). Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Manual de orientação - Novo FUNDEB. Brasília. Recuperado em 12 set. 2025, de: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/ManualNovoFundeb2021.pdf>.

- Brasil. (2008). Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva–PNEEPEI/MEC. Brasília: Recuperado em 23 set. 2025, de: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.
- Brasil. (1998). Constituição Federal. Brasília – DF.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1.
- Brasil. (2009). Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.
- Brasil. (2011). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. República Federativa do Brasil, Brasília.
- Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). República Federativa do Brasil, Brasília.
- Cosier, M., Pearson, H. (2016). Can we talk? The underdeveloped dialogue between teacher education and disability studies. *SAGE Open*, 23: 1-10.
- Freitas, IX. (2024). As concepções sobre deficiência e as práticas pedagógicas de professores da Educação Básica. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/79956>
- Garcia, L. (2025). Fuentes de datos sobre las personas con discapacidad en América Latina desde un enfoque social y de derechos. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Recuperado em 21 set. 2025, de: <https://www.cepal.org/pt-br>
- Gil, AC. (2010). Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas.
- Lopes, MM, Mendes, EG. (2023). Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? *Revista Brasileira de Educação*, 28: e280081. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280081>.
- Mainardes, J., Carvalho, ICM. (2019). Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*. Rio de Janeiro: ANPEd.
- Mendes, EG, Lopes, MM. (2021). Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. *Olhar de Professor*, 24: 1-18. Recuperado em 21 set. 2025, de: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/19649>. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.19649.087.
- Oliveira, JP. (2022). Educação Especial - formação de professores para a inclusão escolar. 1. ed. São Paulo: Contexto, 127p.
- Oliveira, JP. & Cruz, GC. (2023). Ensino e Formação de Professores na Perspectiva Colaborativa. Painei Temático. Anais da 41ª Reunião Nacional da ANPED, Manaus/AM.
- Omote, S. (2003). A formação do professor em educação na perspectiva da inclusão. In: Barbosa, R. (Eds.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 153-169.
- ONEESP. Observatório Nacional de Educação Especial. Publicações. Relatórios (1 a 4 – 2011 a 2014). Recuperado de: <https://www.oneesp.ufscar.br/publicacoes>.
- UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education—All means all. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2021) Educação: da interrupção à recuperação. Paris: Unesco, 2021. Recuperado em 20 set. 2025, de: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional