POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

RELATÓRIO DA INVESTIGAÇÃO

REALIZAÇÃO

alana
30 anos | criança primeiro

PESQUISA

Vindas
EDUCAÇÃO INTERNACIONAL

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

Lima-Rodrigues, Luzia
Políticas públicas e formação continuada de professores para educação inclusiva [livro eletrônico] / [Luzia Lima-Rodrigues, David Rodrigues ; organização Instituto Alana, Alana Foundation ; tradução Andrea Marques, Rodrigo Leite]. -- 1. ed. -- São Paulo : Instituto Alana, 2024.
PDF
Bibliografia.
ISBN 978-65-88653-32-6

1. Educação inclusiva 2. Políticas públicas 3. Professores - Formação profissional I. Lima-Rodrigues, Luzia. II. Foundation, Alana. III. Alana, Instituto. IV. Título.

24-231390 CDD-379.26

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva : Professores : Formação profissional 379.26

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

ISBN: 978-65-88653-32-6
CBL
9 786588 653326

Índice

Ficha técnica **3**
Introdução **4**
Linha do tempo **10**
1. Um panorama sobre a educação inclusiva e a formação continuada de professores **17**
1.1. Desenvolvimento do conceito de educação inclusiva 17
1.2. Impacto da educação inclusiva nas políticas nacionais 25
1.3. Formação continuada de professores 28
1.4. Formação continuada de professores para a educação inclusiva 34
1.5. Políticas públicas e financiamento 37
2. Metodologia **43**
3. Breve caracterização dos casos **55**
Caso 1 – Argentina – Cidade Autônoma de Buenos Aires 58
Casos – Brasil 66
Caso 2 – Ceará – Maracanaú 68
Caso 3 – São Paulo – Santos 72
Caso 4 – Paraná – Pinhais 76
Caso 5 – Escócia – Cidade de Glasgow 85
Caso 6 – Espanha – Comunidade Autônoma Valenciana 94
Caso 7 – Portugal 102
Caso 8 – Uruguai 112
4. Análise transversal dos dados **119**
4.1. Legislação 120
4.2. Estruturas de formação 125
4.3. Levantamento de necessidades de formação continuada 130
4.4. Formadores 134
4.5. Participação nas formações continuadas e impacto na carreira docente 139
4.6. Tipos e ambientes de formação continuada 142
4.7. Temáticas 147
4.8. Metodologias 152
4.9. Avaliação das ações de formação continuada e dos participantes 155
4.10. Políticas públicas e financiamento 157
Considerações finais e chamados à ação **161**
Posfácio **180**
Referências Bibliográficas **184**
Equipes de investigação **203**

Ficha técnica

Pesquisa
Vindas Educação Internacional - Portugal

Coordenação científica
Luzia Lima-Rodrigues
David Rodrigues

Equipe de investigação
Luzia Lima-Rodrigues
David Rodrigues
Liliane Garcez
Margarida Belchior
Maria Adelina Manuel
Marisa Carvalho
Sofia Santos

Com a colaboração de
Francisca Geny Lustosa
Inês Alves
Laura Ceretta Moreira
Luiz Conceição
Luzia Lima-Rodrigues
Odet Moliner García
Rocío Schiappapietra Gerez
Sílvia Dubrovsky

Produção executiva
Margarida Belchior
Maria Adelina Manuel

Revisão técnica
Liliane Garcez

Baixe o relatório executivo da pesquisa e outros conteúdos sobre o tema utilizando o link: linktr.ee/educacao_inclusiva

Introdução

Os sistemas educativos encontram-se em uma mudança complexa e acelerada. A urgência em garantir uma educação integral para todas as pessoas e enfrentar as ameaças climáticas e das mortíferas guerras que acontecem no mundo levou a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês) a produzir um documento em que se apela à necessidade de "um novo contrato social para a educação"

> que possa reparar as injustiças enquanto transforma o futuro. Este novo contrato social **deve se fundamentar nos direitos humanos e se basear em princípios de não discriminação, justiça social, respeito à vida, dignidade humana e diversidade cultural.** Deve abranger uma ética de cuidado, reciprocidade e solidariedade. Deve fortalecer a educação como um esforço público e um bem comum. (UNESCO, 2022, p. i, grifo nosso)

O documento destaca o papel fulcral dos professores para que esse novo contrato social seja possível. Os professores fazem, sem dúvida, parte da rede de agentes fundamentais para o avanço da educação. Para que possam desempenhar o papel de agentes de mudança, é necessário garantir a sua participação em processos de formação entendidos como espaços de estudo e troca de experiências, de desenvolvimento profissional, de aprofundamento, de colaboração, de reflexão sobre a prática e o fazer docente, e não como ações unidirecionais mediadas por especialistas. Nesse sentido, o conhecimento profissional docente vai ser construído ao longo da carreira, e a participação em ações de formação continuada (FC) é um fator determinante para a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento profissional.

É essencial, pois, criar oportunidades para que os professores desenvolvam competências para atuar em ambientes cada vez mais complexos, plurais, comuns e em acelerada alteração, no contexto de

escolas que nem sempre foram pautadas pelos princípios de uma educação inclusiva. Historicamente, a escola foi criada com lógicas de homogeneidade dos currículos, espaços e tempos. Essa lógica só foi rompida na segunda metade do século XX, com a "integração" de pessoas com deficiência nas escolas, pressupondo que elas usufruíssem de alguns apoios e adaptações para que pudessem ser educadas conjuntamente com os seus pares sem deficiência. Era uma lógica em que se esperava que o estudante com deficiência se integrasse numa estrutura que não estava disposta a mudar as suas regras fundamentais de funcionamento e organização. Esse movimento de integração foi interrogando a escola sobre qual âmbito e possibilidades essas adaptações poderiam ter. Tal questionamento, juntamente com uma pressão crescente proveniente da luta das pessoas com deficiência, suas famílias e movimentos da sociedade civil para que a escola operasse transformações significativas para ir ao encontro das necessidades dos estudantes com deficiência, foi elemento fulcral para a passagem de uma concepção de escola integrativa (em que os estudantes com deficiência deveriam se adaptar à escola) para a concepção de educação inclusiva (em que se esperava que a escola tivesse a possibilidade de se adequar às demandas dos estudantes com deficiência).

Em 1994, com a proclamação da Declaração de Salamanca (UNESCO), a educação inclusiva passou a ser considerada indispensável para a melhoria da qualidade dos sistemas educativos. Essa declaração reforça e aprofunda o direito de todos os estudantes à educação, tenham eles ou não uma condição de deficiência. A relevância atribuída à educação inclusiva tem sido realçada por múltiplas agências internacionais e foi reafirmada no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 da Organização das Nações Unidas (ONU): "garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (ONU,

2015). Presentemente, a educação inclusiva é concebida como um direito fundamental de todos os estudantes e implica que todos os membros da comunidade educativa devem ser igualmente acolhidos e respeitados na sua diversidade, independentemente da sua condição. A educação inclusiva implica, ainda, que todos os membros da comunidade educativa devam sentir-se valorizados, respeitados, envolvidos, ouvidos, seguros, realizados, ativos, responsáveis e incluídos. Nesse sentido, as escolas comuns devem reunir as condições necessárias para o desenvolvimento integral de todos os estudantes, inclusive aqueles historicamente excluídos ou que enfrentam desigualdades educacionais, seja devido a características pessoais (condição de deficiência, sobredotação, gênero, orientação sexual, grupo étnico), por serem migrantes, indígenas, pertencerem a minorias nacionais, seja por condição socioeconômica, localização geográfica, cultura, idade ou até mesmo (frágil) competência tecnológica.

É nesse panorama que esta investigação é realizada, no sentido de construir um corpo de conhecimento sistematizado sobre políticas públicas para formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva, e, a partir dos achados, elaborar um conjunto de chamados à ação[1] que possam inspirar reflexões e mudanças nos sistemas educativos e nas políticas de formação continuada para a educação inclusiva (FC-EI).

Este relatório é o culminar de um projeto internacional realizado pela equipe central e local de investigadores da Vindas Educação Internacional, de Portugal, e pela equipe de educação do Instituto Alana, do Brasil, ao longo do ano de 2023. A investigação envolveu a recolha, tratamento e análise de dados de oito casos estudados, situados em seis países: Argentina, Brasil, Escócia, Espanha, Portugal e Uruguai. Para cada um dos casos, foram realizadas entrevistas

[1] Designação original: *call for action*.

exploratórias com o membro da equipe local de investigação, entrevistas em profundidade com membros de órgãos de gestão pública educacional ou de entidades públicas responsáveis pela formação continuada e grupos focais com membros de escolas que pudessem partilhar as suas concepções e experiências sobre a FC-EI.

Foram 33 momentos de escuta com mais de 50 horas de gravação, cujas transcrições foram alvo de uma sistemática análise de conteúdo. Para além dos dados informados pelos 60 participantes, foi realizada a análise de 41 legislações e 57 políticas, relatórios de agências e websites oficiais.

Seguindo os princípios de uma metodologia multicasos, a investigação recolheu dados que contribuem para a compreensão transversal sobre a diversidade de conceitos, políticas e práticas de formação continuada para a educação inclusiva. Com base nesses achados, apresentam-se chamados à ação que visam auxiliar os sistemas educativos e os seus agentes a avançar em direção a uma educação cada vez mais inclusiva. Nesse sentido, é importante explicitar duas características fundamentais desta pesquisa:

1. Esta pesquisa apresenta a análise de cada uma das experiências sem hierarquizá-las e qualificá-las, compreendendo que inclusão em educação é um processo que assume os contornos e as características de cada local, no seu contexto socioeconômico, histórico e cultural. Entretanto, é importante lembrar que todos os países escolhidos são signatários da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (ONU, 1989) e, portanto, comprometem-se a seguir num caminho cada vez mais equitativo e inclusivo para as pessoas com e sem deficiência.
2. Assumindo a educação inclusiva como um processo em transformação, quaisquer casos que fossem analisados estariam, necessariamente, em diferentes níveis de políticas públicas e

práticas de inclusão e de formação continuada. A opção por um estudo multicaso e não por um estudo comparado reconhece que a diversidade histórica, social, econômica e cultural de cada contexto é única e singular. Por isso, os casos apresentados, ou algumas das suas nuances, não devem ser considerados como exemplos sem levar em conta que há algumas situações mais próximas e outras mais distantes da concepção de educação inclusiva presente neste relatório, tendo como suporte os marcos internacionais referidos mais adiante, na linha do tempo.

Quanto à estrutura, o relatório é organizado da seguinte maneira: no capítulo 1 é apresentado um panorama sobre a educação inclusiva e a formação continuada de professores, com os conceitos-chave adotados nesta investigação; o capítulo 2 destina-se à metodologia do estudo; no capítulo 3 é feita uma breve caracterização dos casos estudados; a seguir, no capítulo 4, a análise transversal dos dados recolhidos é apresentada em dez dimensões; às considerações finais seguem-se 25 recomendações ou chamados à ação que emergiram dos principais achados desta investigação e que convocam tomadas de posição dos responsáveis pelas políticas de formação, bem como de professores, gestores e toda a comunidade educativa, ao compromisso de criar uma escola mais inclusiva. Os chamados à ação incidem sobre diversos aspectos, entre os quais destacam-se os seguintes:

1. Os sistemas educativos devem adotar um conceito de educação inclusiva que contemple o acesso, a presença, a participação e o desenvolvimento integral de todos os estudantes em escolas comuns.
2. Deve existir uma conexão entre os modelos de formação continuada para a educação inclusiva, o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento das escolas.

3. Devem ser adotados modelos de formação continuada para a educação inclusiva que proporcionem um acompanhamento regular do desenvolvimento profissional dos professores ao longo da carreira.
4. Devem ser adotadas práticas pedagógicas respeitadoras da diversidade, cultivando ambientes colaborativos de aprendizagem e participação efetivamente inclusivos.
5. As gestões administrativas nacionais, regionais ou locais devem reforçar as oportunidades de formação continuada para a educação inclusiva para toda a comunidade educativa, como uma estratégia de melhoria da educação para todos.
6. As políticas públicas devem priorizar o investimento em recursos necessários e de qualidade para o desenvolvimento de uma educação integral e inclusiva em todo o sistema educativo, robustecendo as oportunidades para o desenvolvimento das comunidades educativas, nomeadamente, para o desenvolvimento profissional docente ao longo da carreira.

Esta investigação permitiu também constatar os esforços que estão sendo feitos em todos os casos estudados para que os sistemas educativos sejam promotores de equidade, de ambientes educativos inclusivos e de combate às desigualdades.

Espera-se que as reflexões e chamados à ação apresentados impulsionem debates sobre políticas públicas de FC-EI e que possam influenciar tomadas de decisão, resultando em sua melhoria constante. Deseja-se, ainda, que este relatório possa apoiar as gestões administrativas nacionais, regionais e locais para acolherem, dinamizarem e financiarem mais e melhor a formação continuada de professores e demais profissionais para a educação inclusiva.

Linha do tempo

Parece relevante referir os principais documentos internacionais que contribuíram para o estabelecimento da educação inclusiva como direito humano.

Data	**Título do documento**	**Contribuições para a educação inclusiva**
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos, ONU – https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos	Documento que reconhece a dignidade inerente a todos os seres humanos, independentemente do gênero, nacionalidade, cor da pele, origem social, cultura ou religião. Entre os diversos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais estabelecidos, a Declaração reconhece o direito à educação, defendendo a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental. Em seu art. 26, advoga que a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana, assim como reforçar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todos os seres humanos.
1989	Convenção sobre os Direitos das Crianças, ONU – https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca	Nessa Convenção, é assumido o compromisso histórico com crianças e adolescentes, a partir da concepção de que elas não são objetos que pertencem a

		seus pais. Por terem direitos próprios, a infância e a adolescência passam a ser compreendidas como tempo que deve ser protegido de modo a assegurar que meninas e meninos do mundo todo possam crescer, aprender, brincar, desenvolver-se e florescer com dignidade. Em seus arts. 28 e 29, há o reconhecimento do direito da criança à educação e, para que ela possa exercer esse direito progressivamente e em igualdade de condições, os Estados Partes devem, por exemplo, tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos, adotando medidas para estimular a frequência regular à escola e reduzir o índice de evasão escolar. Os artigos apontam também que a educação da criança deve estar orientada no sentido de desenvolver sua personalidade, aptidões e capacidade mental e física em todo o seu potencial, imbuindo na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas.
1990	Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, Conferência de Jomtien – https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-confer	Documento que reafirma o direito à educação e articula, de forma mais aprofundada, as questões relativas à sua universalização. Estabelece o princípio de que “toda pessoa tem direito à Educação”; seu conteúdo formula metas, como

	encia-de-jomtien-1990	a erradicação do analfabetismo e a universalização da educação básica. Considerada um marco, propõe a proatividade para a identificação de barreiras que alguns estudantes encontram na tentativa de acessar oportunidades educacionais, o que envolve também a identificação de recursos disponíveis para superá-las a nível nacional e comunitário.
1994	Declaração de Salamanca, UNESCO – https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394	Documento fundamental no estabelecimento da perspectiva inclusiva na educação. Nele é reforçado e aprofundado o direito de todas as crianças, adolescentes e jovens frequentarem escolas comuns, que devem eliminar as barreiras e reunir as condições para que qualquer pessoa, com ou sem deficiência, independentemente da cor de pele, gênero, classe social, nacionalidade ou crença, possa realizar aprendizagens. Afirma que as escolas comuns são os ambientes mais eficazes para combater atitudes discriminatórias e criar comunidades abertas e solidárias.
1999	Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, Convenção da Guatemala – https://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm	Convenção que 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. Ou seja, tal como afirmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais

		pessoas.
2000	Educação para todos: o compromisso de Dakar – https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509?posInSet=2&queryId=N-EXPLORE-c57602a0-a962-4ffe-b85e-2b31b9248102	Documento fruto do Fórum Mundial de Educação, que declara, entre outros pontos, que a educação para todos deve levar em conta as necessidades das populações mais pobres e desfavorecidas, abrangendo as crianças trabalhadoras, bem como as necessidades das comunidades rurais remotas e nômades, as pertencentes a minorias étnicas e linguísticas, as afetadas por conflitos, por HIV/Aids, pela fome e por problemas de saúde, incluindo todas as crianças com necessidades especiais de aprendizagem (nomenclatura utilizada à época).
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), ONU – https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-digital/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf	Convenção que resulta do consenso da comunidade internacional sobre a necessidade de garantir o respeito pela integridade, dignidade e liberdade individual das pessoas com deficiência e de reforçar a proibição da discriminação por meio de leis, políticas e programas que promovam a sua participação na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Apresenta o conceito social de deficiência, considerada não como um atributo do indivíduo, mas como um conjunto de condições resultantes da interação entre as características do indivíduo e o seu contexto social. Em seu art. 24, há o reconhecimento do direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, demanda-se aos Estados Partes

		que assegurem um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, estabelecendo diversos objetivos, dos quais destacam-se o máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais e a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. Nesse sentido, as políticas públicas deverão garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário sob alegação de deficiência e possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.
2015	Agenda 2030 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), ONU – https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/	A Agenda 2030 foi estabelecida pela ONU em 2015. É composta de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas, que buscam assegurar os direitos humanos de todos, entendidos como integrados e indivisíveis, e mesclam as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental. O ODS 4, relativo à educação, 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. A Agenda 2030 consiste, portanto, em um plano comum para fazer face aos problemas globais atuais de forma sustentável, promover a paz e a justiça social, com base em cinco pilares: pessoas, planeta, paz, prosperidade e parcerias.
2015	Declaração de Incheon e Marco para a Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4): "Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos", UNESCO – https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por	Declaração que reafirma a visão do movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000, considerado o mais importante compromisso com a educação nas últimas décadas, que tem ajudado a promover progressos significativos na educação. O documento reconhece os esforços feitos, contudo, constata que ainda há muito o que se fazer para alcançar a educação para todos. Ao estabelecer a inclusão como parte integrante da educação para todas as pessoas, a Declaração de Incheon articula os movimentos educacionais em prol do cumprimento do ODS 4, guiada pelo que está escrito na CDPD.
2019	Compromisso de Cali, Relatório Final do Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação, UNESCO – https://drive.google.com/file/d/1VLhO-K9rAmBVeA3Lu61vU38L1WypsFCZ/view	Documento resultante do evento comemorativo do 25º aniversário da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que estabeleceu a Declaração de Salamanca. 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 explora os desafios e as estratégias para

		ultrapassar barreiras persistentes de grupos vulneráveis e marginalizados. O Fórum adotou o lema "Todos os estudantes importam!".
2021	"Reimaginar os nossos futuros juntos - Um novo contrato social para a educação", UNESCO – https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115	Relatório que aponta caminhos para contribuir para o cumprimento da promessa de uma educação de qualidade para todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos, reconhecendo esse direito humano como propulsor de mudanças reais e coletivas para responder às ameaças urgentes com as quais a humanidade se depara na atualidade – as alterações climáticas, as guerras e as migrações de pessoas que procuram melhores condições de sobrevivência. Este documento propõe que um novo contrato social para a educação deve se fundamentar nos direitos humanos e se basear em princípios de não discriminação, justiça social, respeito à vida, à dignidade humana e à diversidade cultural. Nesse caminho, a educação está posta como um esforço público e um bem comum que tem potência para reparar as injustiças enquanto transforma o futuro.

1. Um panorama sobre a educação inclusiva e a formação continuada de professores

> Para mim, a escola é um espaço fundamental para que os estudantes possam realizar aprendizagens culturalmente significativas e humanamente empoderadoras.
> Por isso é que a educação inclusiva é uma questão-chave de sobrevivência das nossas democracias. É uma questão-chave da nossa sobrevivência.
>
> (Presidente do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua – Portugal)

1.1. Desenvolvimento do conceito de educação inclusiva

Em plena pandemia, a Unesco lançou o Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020 (UNESCO, 2020), que avalia o progresso em direção ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4)[2], e suas dez metas, bem como outras relacionadas à educação na Agenda 2030 (ONU, 2015)[3]. Esse relatório traz como título "Inclusão e educação: todos, sem exceção", chamando a atenção para todos os excluídos desse direito e para as grandes desigualdades educacionais ainda existentes. O documento é motivado pela referência explícita à inclusão na Declaração de Incheon (UNESCO, 2015)[4] e pela convocação feita pelo ODS 4 de "Garantir o acesso à educação inclusiva, de

[2] O ODS 4, relativo à Educação, 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. Integra a Agenda 2030, que é composta de 17 ODS.

[3] A Agenda 2030 foi estabelecida em 2015. Orquestrada pela Organização das Nações Unidas, sua elaboração contou com a participação de governos, sociedade civil, comunidade científica e setor privado, partindo das lições aprendidas a partir dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Em resumo, a Agenda 2030 consiste em um plano comum para fazer face aos problemas globais atuais de forma sustentável, promover a paz e a justiça social, com base em cinco pilares: pessoas, planeta, paz, prosperidade e parcerias.

[4] Esta Declaração reafirma a visão do movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000, considerado o mais importante compromisso com a educação nas últimas décadas, que tem ajudado a promover progressos significativos na educação. O documento reconhece os esforços feitos, contudo, constata, com grande preocupação, que ainda há muito o que se fazer para alcançar a educação para todos. Ao estabelecer a inclusão como afeta à educação para todas as pessoas, a Declaração de Incheon articula os movimentos educacionais em prol do cumprimento do ODS 4, guiada pelo que está escrito na CDPD.

.

qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos".

Ao identificar as diferentes formas de exclusão, como elas são causadas e o que é possível fazer para enfrentá-las, o Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020 é um chamado à ação para abrir caminhos a sociedades mais resilientes e igualitárias, nas quais o direito à educação seja vivenciado por todas as pessoas, sem exceção. Essa intenção é traduzida na forma de dez recomendações (UNESCO, 2020a):

- ampliar a compreensão sobre a educação inclusiva: incluir todos os estudantes, independentemente de sua identidade, seu histórico ou suas habilidades;
- financiar aqueles que foram excluídos: a inclusão não será possível enquanto milhões não tiverem acesso à educação;
- compartilhar conhecimentos e recursos: essa é a única maneira de sustentar uma transição para a inclusão;
- envolver-se em consultas significativas com as comunidades e com os pais: a inclusão não pode ser imposta "de cima para baixo";
- garantir a cooperação entre departamentos, setores e níveis governamentais: inclusão na educação é apenas um subconjunto da inclusão social;
- criar espaço para que atores não governamentais questionem e preencham lacunas: é preciso certificar-se também de que eles trabalham em busca do mesmo objetivo de inclusão;
- aplicar o desenho universal (*universal design*): garantir que sistemas inclusivos atendam ao potencial de todos os estudantes;
- preparar, empoderar e motivar a força de trabalho da educação: os professores devem estar preparados para ensinar todos os estudantes: evitar rótulos que estigmatizam;

- coletar dados para uma inclusão com atenção e respeito;
- aprender com os colegas: a transição para a inclusão não é fácil.

Vale lembrar que, para chegar à formulação do ODS 4 e ao que é colocado na Declaração de Incheon, foi percorrido um longo caminho de mobilização social em todo o mundo, conforme apontado na linha do tempo que abre este documento de pesquisa. O movimento de alinhar a definição de educação inclusiva (EI) à educação para todos, tal como estabelecido na Agenda 2030, tem ocorrido como parte da luta pelo direito à educação. Como se encontra no Compromisso de Cali (UNESCO, 2019b), referido anteriormente,

> a inclusão é um processo transformador que garante a plena participação e o acesso a oportunidades de aprendizagem de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos, respeitando e valorizando a diversidade e eliminando todas as formas de discriminação na e através da educação. O termo inclusão representa um compromisso em fazer das pré-escolas, escolas e outros ambientes educativos lugares onde todos sejam valorizados e pertençam, e onde a diversidade seja vista como enriquecedora. (UNESCO, 2019b)[5]

Falar, pois, em EI é considerar uma concepção na qual a igualdade de oportunidades, a equidade educativa, a diversidade, os valores de uma cultura de colaboração e interajuda estão subjacentes a todas as práticas educativas (LIMA-RODRIGUES *et al.*, 2007).

> O que é importante em todo esse percurso? Constatar que se trata
> de um movimento que, aos poucos, vai ampliando nossa capacidade
> de compreender quão diversa é a espécie humana. Desta maneira, ao não entender as diferenças como obstáculos e sim como fatores de enriquecimento que desafiam nosso conhecimento e nossos modos de agir no espaço comum, passamos a buscar formas de tirar as barreiras que impossibilitam as relações humanas. A partir dos princípios e das especificidades em relação às pessoas com deficiência, percebemos a paulatina incorporação de seus pleitos refletida nos inúmeros tratados de Direitos Humanos, internacionais e regionais, que estabelecem o direito à Educação e sua

[5] Tradução nossa.

> inter-relação com outros Direitos. (GARCEZ e IKEDA, 2021, p. 48)

Existe um consenso de que a educação inclusiva é aquela que "não deixa ninguém de fora do sistema educativo", isto é, que abrange todos os estudantes, em particular aqueles que necessitam de mais e melhor apoio para o seu desenvolvimento integral. A educação especial é uma modalidade de ensino que tem como público-alvo, sobretudo, estudantes com deficiências e transtornos, em situações que podem ser agravadas conforme os contextos locais, regionais e nacionais. Historicamente, os estudantes com deficiência são aqueles a quem mais tardiamente se reconheceu a necessidade de serem educados em meios o menos restritivos possível, de forma que pudessem usufruir de experiências de vida idênticas às de crianças e adolescentes sem deficiência. Em outras palavras, os estudantes com deficiência foram os últimos a terem seus direitos ao acesso, permanência, participação, aprendizagem e desenvolvimento integral nas escolas comuns reconhecidos e organizados sob a forma de políticas públicas.

Os direitos educativos dos estudantes com deficiência foram especificamente mencionados, em 2006, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)[6], aprovada pela ONU. Seu art. 1º define que:

> 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

[6] Esta Convenção resulta do consenso da comunidade internacional sobre a necessidade de garantir o respeito pela integridade, dignidade e liberdade individual das pessoas com deficiência e de reforçar a proibição da discriminação por meio de leis, políticas e programas que promovam a sua participação na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Apresenta o conceito social de deficiência como resultado da interação entre barreiras e impedimentos, reafirmando o lema do movimento pelos direitos das pessoas com deficiência: "Nada sobre nós, sem nós".

> sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A CDPD estabelece, também, no art. 24º, o direito das pessoas com deficiência à educação e à EI:

> 1 – 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.

Não é demais registrar que o estabelecimento da CDPD pela ONU foi o coroamento do movimento político das pessoas com deficiência no mundo, fruto da luta social por visibilidade. Suas diretrizes apontam para o afastamento do modelo biomédico e, consequentemente, para o alinhamento pleno a um modelo biopsicossocial e aos direitos humanos. Essa perspectiva social desloca a centralidade do que até então se entendia como deficiência e induz os esforços educacionais para que todo o sistema educacional se torne cada vez mais inclusivo.

Importante lembrar que esse direcionamento já estava posto na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)[7], que traz em seu art. 2º:

> (...) as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...).

[7] Este documento internacional foi fundamental no estabelecimento da perspectiva inclusiva na Educação. Nele é reforçado e aprofundado o direito de todas as crianças, adolescentes e jovens frequentarem escolas comuns, que, por sua vez, devem eliminar as barreiras e reunir as condições para que qualquer pessoa, com ou sem deficiência, independentemente da sua cor de pele, do seu gênero, da sua classe social, nacionalidade ou da sua crença, possa realizar aprendizagens. Com isso, afirma que as escolas comuns são ambientes eficazes para combater atitudes discriminatórias e criar comunidades abertas e solidárias.

A EI é concebida como um processo constante de combate às mais variadas – incluindo as novas e sutis – formas de discriminação (Lima-Rodrigues, Silva, Rodrigues, 2021). É uma busca constante por encontrar propostas que considerem a diversidade como valor, implicando o acesso, a permanência, a participação (qualidade de experiências de aprendizagem) e a aquisição (desenvolvimento) por parte de todos os estudantes (AINSCOW, 2021). A mensagem parece ser simples: "todo estudante é importante e tem igual importância" (UNESCO, 2019a, p. 12), ainda que a existência de escolas inclusivas permaneça como um desafio em nível mundial (MITCHEL, 2015). A concepção de EI, portanto, diz respeito a todos os estudantes, com ou sem deficiência, que, pelas mais variadas condições – sociais, culturais, linguísticas, comunicacionais e outras –, enfrentam dificuldades em seu processo de escolarização e de participação em ambientes educativos comuns.

Essas afirmativas apontam que há muito a se fazer para equiparar o acesso e as possibilidades de uma educação integral, de qualidade e inclusiva para todos os estudantes. Estar matriculado é o primeiro passo para a garantia desse direito, mas por si só não basta. Não se trata de reforçar uma cultura de tolerância à diferença, mas sim de estruturar pressupostos de valorização da pluralidade e da diversidade, recriando uma escola que respeite o direito às diferenças humanas e que mova recursos equitativamente para a garantia do acesso de todas as pessoas, sem deixar ninguém para trás. Como afirma Ainscow:

> O movimento para tornar as escolas inclusivas pode ser justificado por vários motivos. Há uma justificação educacional: a exigência de as escolas inclusivas educarem todas as crianças juntas significa que elas têm que desenvolver formas de ensino que respondam às diferenças individuais e isso, portanto, beneficia todas as crianças; uma justificação social: as escolas inclusivas são capazes de mudar atitudes em relação à diferença ao educarem todas as crianças juntas e formarem a base para uma sociedade justa e não discriminatória; e uma **justificação** econômica: é provável que seja menos dispendioso

> estabelecer e manter escolas que eduquem todas as crianças juntas do que criar um sistema complexo de diferentes tipos de escola especializados em grupos específicos de crianças. (2024, p. 4, grifo nosso)

Nessa linha, uma publicação do Instituto Alana buscou identificar pesquisas que demonstram os benefícios da EI não só para estudantes com deficiência, por meio da revisão sistemática de 280 estudos de 25 países. Desse total, 89 trazem evidências científicas relevantes e foram utilizadas como base para as análises aqui presentes.

> Neste relatório nós analisamos as evidências de mais de 280 estudos realizados em 25 países. Nós encontramos evidências consistentes de que configurações inclusivas de ensino — em que as crianças com deficiência são escolarizadas ao lado de seus colegas sem deficiência — podem conferir benefícios substanciais, a curto e longo prazo, para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. (...) De fato, a investigação sobre escolas inclusivas eficazes indica que a inclusão pode ter benefícios positivos importantes para todos os alunos. O que essas escolas inclusivas eficazes descobriram é que a inclusão não é apenas sobre a colocação de estudantes com deficiência e sem deficiência nas mesmas salas de aula. Efetivamente, incluir um aluno com deficiência exige que os professores e administradores escolares desenvolvam uma melhor compreensão dos pontos fortes e das necessidades individuais de cada aluno, e não apenas daqueles com deficiência. (ALANA, 2016, p. 27)

Pela literatura analisada, fica claro que ao identificar os fatores que sustentam essas desigualdades e exclusões abrem-se oportunidades para fundamentar políticas e estratégias de apoio aos grupos de estudantes historicamente excluídos ou que enfrentam desigualdades educacionais, seja pelas características pessoais (condição de deficiência, sobredotação, gênero, orientação sexual, migrante, grupo étnico, minorias nacionais ou pessoas indígenas), condição socioeconômica ou localização geográfica (CEMA *et al.*, 2021), seja para além de fatores como cultura, idade e até – como ficou evidenciado pelos impactos negativos da pandemia de Covid-19 – competência tecnológica.

Essas desigualdades persistem de forma ainda muito acentuada. Ainscow (2024) faz uma síntese da situação mundial atual em educação,

mencionando dados recolhidos de diversos relatórios internacionais que revelam que 258 milhões de crianças e jovens em todo o mundo ainda estão fora da escola; mais de 617 milhões de crianças e adolescentes não alcançam os níveis mínimos de proficiência esperados em leitura e matemática; os estudantes mais pobres têm resultados inferiores aos colegas mais ricos, padrão este que é encontrado tanto em países de renda mais baixa quanto mais alta; apenas metade das crianças do mundo recebe educação pré-primária, o que limita o futuro das crianças e aprofunda as desigualdades na escolarização posterior; globalmente, há altas taxas de abandono escolar, especialmente no ensino médio, e os maiores desafios são enfrentados por grupos em situação de marginalização na transição para o ensino superior. Evidências mostram, ainda, que os sistemas educacionais tendem a perpetuar em lugar de desafiar as desigualdades de gênero, assim como os estudantes de origem socioeconômica baixa têm duas vezes mais probabilidade de ter baixo desempenho, o que implica que circunstâncias pessoais ou sociais são obstáculos para alcançarem o seu potencial educacional.

Para atender a todos esses desafios são, evidentemente, necessárias mudanças profundas. O Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação (UNESCO, 2022) afirmou que a pedagogia deve ser organizada com base nos princípios de cooperação, colaboração e solidariedade. Ela deve promover as capacidades intelectuais, sociais e morais dos estudantes para que trabalhem juntos e transformem o mundo com empatia e compaixão, e a avaliação deve refletir esses objetivos pedagógicos de modo a promover crescimento e aprendizagem significativos para todas as pessoas. Não é por acaso que esse relatório foi intitulado "Reimaginar nossos futuros juntos – por um novo contrato social da educação".

De forma a ampliar o potencial transformador dos sistemas de ensino, é necessária uma movimentação para que esse potencial chegue a cada uma das escolas, tendo a equidade e a inclusão como princípios básicos de organização dos sistemas educativos. Em outras palavras, ao apostar no aprimoramento do direito à educação de todas as pessoas, sem exceção, amplia-se a possibilidade de eliminar barreiras relacionais, de comunicação e pedagógicas que atingem de forma desigual as populações historicamente excluídas, segregadas ou marginalizadas, entre elas as pessoas com deficiência, negras, pobres e as mulheres. Nas palavras de Nóvoa, em seu livro "Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar":

> Pessoalmente, enquadro o meu pensamento e a minha ação na renovação da escola no contexto de um espaço público da educação; e o esforço para reconstruir o "comum", nunca deixando de valorizar a diversidade. É neste sentido que me interessa refletir sobre a metamorfose da escola, um processo histórico que, obviamente, provoca mudanças profundas na profissão docente e na formação de professores. (NÓVOA, 2022a, p. 60)

1.2. Impacto da educação inclusiva nas políticas nacionais

Por conta de todo esse movimento global, a EI tem assumido crescente protagonismo nos ordenamentos legislativos dos países signatários da CDPD e tem se tornado prioridade dos sistemas educativos mundiais. Nas palavras de Magnússon *et al.* (2019), "a educação inclusiva é uma política internacional com implicações nacionais".

Em relação especificamente às pessoas com deficiência, a assinatura e ratificação da CDPD e o seu Protocolo Facultativo[8] têm se

[8] O Protocolo Facultativo é também um tratado internacional e veio como complemento à CDPD, no intuito de agregar a ela a possibilidade de grupos ou indivíduos ou seus representantes apresentarem reclamações sobre situações de que tenham sido vítimas ao órgão de vigilância da Convenção. A adesão ao Protocolo não é obrigatória, podendo os países ratificarem a Convenção ou não ratificá-lo, por isso o termo facultativo. O Estado Parte ainda

mostrado indicadores relevantes na medida em que provocam impacto na construção de legislações e políticas dos países que aderiram à Convenção. Até abril de 2023, contavam-se 186 ratificações desde a sua adoção em 2006, o que demonstra o compromisso da comunidade internacional em tornar o mundo inclusivo, acessível e sustentável para todos. 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. Nesse alinhamento com os direitos humanos, destaca-se, ainda, a emergência na implementação de políticas e práticas que protejam os direitos da criança (UNICEF, 1989). A efetividade dessas políticas é, ainda hoje, um desafio, como aponta Messiou (2017).

No entanto, apesar de assumirem a Convenção, há países signatários que variam em termos de implementação de uma política educacional mais ou menos inclusiva. Alguns implementaram uma abordagem de caráter mais inclusivo, em que todos os estudantes frequentam a escola comum (one-track). Noutros países, persiste um modelo em que os estudantes com maior dificuldade frequentam escolas comuns e/ou escolas especiais (conhecida por two-track). Há, ainda, outros países, em que a abordagem é de coexistência de múltiplas vias, com variáveis regionais (conhecida por multi-track).

Quanto ao conceito de equidade, existe também uma ampla variedade de abordagens. Segundo Varsik (2022), embora a maioria dos sistemas educacionais tenha conseguido refletir o conceito de equidade nos seus documentos oficiais, em vários deles a equidade não foi definida per se, mas seus princípios foram incorporados em várias legislações ou

---

tem direito de, no momento da assinatura do Protocolo Facultativo, dizer que não reconhece a legitimidade do Comitê para análise de casos de denúncias por mecanismos não oficiais. O protocolo seguirá as mesmas regras que a Convenção para sua adesão, assinatura, denúncia ou ressalvas. A sua assinatura, sem ressalvas, e, posteriormente, sua ratificação significam o reconhecimento da legitimidade do Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência para receber e examinar as violações apresentadas por pessoas ou grupos ou por seus representantes sem terem que passar pelos mecanismos oficiais de denúncias.

documentos e foram descritos e definidos dependendo do seu propósito. A equidade está, em muitos países, frequentemente definida (direta ou indiretamente) como parte da legislação ou constituição.

Para além do acesso à escola comum[9], conceber ambientes educativos inclusivos significa também a valorização do papel da pedagogia e sua relevância na caracterização e avaliação das capacidades e competências dos estudantes sem e com deficiência. A EI considera as interações entre capacidades individuais e exigências contextuais, o que implica a reorganização do sistema educativo e o alinhamento entre políticas, culturas e práticas, e não só a intervenção com o estudante (AMOR *et al.*, 2018). Desse modo, os princípios da EI têm o potencial de questionar os sistemas escolares no sentido de envidar múltiplos esforços para ampliar oportunidades, reorganizar estratégias e medidas adequadas como formas de assegurar uma educação de qualidade para todo e qualquer estudante (AINSCOW, 2021).

Como forma de apoiar todo esse movimento, mundial e local, de reordenamento das políticas educacionais para a criação de sistemas educativos inclusivos, a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2018) aponta quatro dimensões prioritárias:

1. concepções ou conceituações;
2. políticas;
3. estruturas e sistemas, incluindo recursos financeiros e pessoas;
4. práticas guiadas por princípios de inclusão e equidade, considerando currículos, avaliação e colaboração ativa entre os profissionais.

[9] Nesta investigação, adotou-se o termo "escola comum" para designar as instituições públicas de ensino frequentadas por todos os estudantes, sem exceção ou discriminação. O termo "escola regular" é mantido apenas quando se trata de uma citação literal, uma vez que as escolas especiais e instituições de ensino segregadas ou exclusivas estão "regularizadas" e, portanto, são "regulares".

De modo a dar conta da conceituação da EI e sua transformação em ação efetiva, os países têm estabelecido políticas e programas de formação continuada para professores. Essa estratégia tem se mostrado potente para impactar e gerar as mudanças desejadas, pois mobiliza tais profissionais a atuar tendo a equidade e a inclusão como princípios, o que contribui fortemente para garantir o direito à educação de todos os bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, sem exceção, largamente assegurado nas legislações nacionais.

Vale ressaltar que uma das conclusões do Relatório de Monitoramento Global da Educação é que os professores são uma das bases de um sistema de educação inclusiva. Professores ao redor do mundo cada vez mais encontram estudantes com variadas proveniências e experiências, capacidades e dificuldades. Um grande número de países avançou na preparação dos seus professores para apoiarem todos os estudantes, numa perspectiva colaborativa, valorizando a diversidade e se engajando na sua profissão. Essas políticas têm impacto reconhecido na criação de sistemas educativos inclusivos dado que "falhas na formação podem comprometer as suas competências para promover o potencial de aprendizagem de todos os estudantes" (UNESCO, 2020, p. 153). Daí a importância de investigações que apresentem recomendações ou chamados à ação – baseados em evidências – que indiquem como os sistemas educativos podem avançar em conceitos, políticas e práticas de formação continuada de professores para a educação de todos os estudantes, sem exceção.

1.3. Formação continuada de professores

Como apontado, promover a EI significa reorganizar os sistemas educativos. Diz respeito, portanto, a uma mudança de cultura. Sendo assim, o trabalho pela e na EI relaciona-se intrinsecamente com as políticas de FC. Equipes bem-informadas e atualizadas estão mais aptas

a identificar e oportunizar recursos em benefício da escola e da comunidade de forma a educar todos os bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos.

> Os professores não são funcionários, no sentido de um profissional inserido numa cadeia hierárquica, nem técnicos que resolvem problemas com metodologias predeterminadas. A profissão de professor lida com a gestão de um currículo, o que implica uma multiplicidade de opções e caminhos possíveis. (RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, 2011, p. 90)

Essa transformação no modo de planejar, organizar, atuar e avaliar pode proporcionar mudanças na sala de aula, na escola e nos sistemas de ensino que se revelam de qualidade e para todos, num processo que extrapola o público ao qual se destinava inicialmente. Os professores fazem parte, reconhecidamente, dos diversos agentes e contextos propulsores desse movimento. Sendo assim, a eles é destinada uma parte significativa das ações de FC no sentido de ampliar a sua intencionalidade pedagógica e as suas expectativas de desenvolvimento profissional de modo a considerar todos os estudantes e realizar a função social da escola plenamente. Um elemento importante a considerar igualmente é o potencial que o projeto pedagógico em que os professores atuam seja, ele mesmo, mobilizador de necessidades de formação, numa perspectiva interativa e colaborativa.

O conceito de formação continuada tem sido objeto de diversas formulações ao longo do tempo. Na sua formulação mais tradicional, o conceito tem sido questionado por constituir uma proposta em que alguém identifica uma necessidade e promove a formação sem mobilizar um papel mais ativo dos professores. Já o conceito de desenvolvimento profissional, que sucedeu ao conceito de formação continuada, coloca maior ênfase na autonomia docente, mas ainda assim pode, por vezes, estar alinhado com perspectivas formativas independentes de suas motivações, isto é, ser concebido e determinado

externamente sem considerar demandas específicas dos professores, das escolas ou das comunidades educativas.

Nessa perspectiva, a literatura tem proposto o conceito de aprendizagem profissional, definido como o conjunto de atividades e oportunidades que contribui ou pode intencionalmente contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento docente. Essa concepção distingue-se do sentido de formação e de desenvolvimento profissional pelo papel ativo e reflexivo que os próprios profissionais desempenham, sendo um processo de longo prazo, contextualizado, responsivo e relevante para os participantes, escolas e comunidades (BOESKENS *et al.*, 2020).

Levando em conta essas considerações, é importante frisar que nesta investigação o termo "formação continuada" (FC) é adotado por dois motivos: em primeiro lugar, porque, na maioria dos casos estudados, a ação formativa com os professores é designada formação continuada, ainda que, sob esse termo, agreguem-se modelos com autonomias e configurações muito diversas (nomeadamente modelos de desenvolvimento profissional e de aprendizagem profissional docente). E; em segundo lugar, porque o termo formação continuada é o mais comum entre a comunidade profissional e acadêmica – e mesmo nos ordenamentos legislativos –, abrangendo o âmbito a que esta investigação se refere.

De forma complementar, Nóvoa (2022b) concebe um outro conceito: o de conhecimento profissional docente. Para o autor, esse conceito tem como características principais (i) ser contingente, isto é, um conhecimento que se constrói na ação e num ambiente contextualizado; (ii) um conhecimento coletivo, porque se define numa dinâmica de partilha e de coconstrução; e (iii) um conhecimento público, porque se projeta para fora da esfera profissional e se afirma num espaço mais amplo.

Essa mudança de visão do docente passa de passiva para ativa em relação à construção do seu percurso profissional e, por esse motivo, tem impactado as possibilidades e modos de oferta de FC.

A FC, pelo seu potencial de ressignificar saberes teóricos ou científicos, deve ocorrer no próprio espaço onde se realiza a profissão com a participação das "comunidades profissionais docentes". Assim, segundo Nóvoa,

> no meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores. (NÓVOA, 2019, p. 11)

Esses momentos coletivos são, dessa forma, possibilidades vivas de estreitamento de laços para corresponsabilizar a equipe pela inclusão educacional, pois unem os diferentes elementos para realizar balanços e planejamentos conjuntos e, ao mesmo tempo, promoverem formação para a utilização de recursos em prol do desenvolvimento pleno da profissão docente. Além disso, por envolverem todos os professores, são grandes indutoras das mudanças de atitudes em favor de uma educação para todos os bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos que estão em cada unidade escolar.

Em um novo contrato social para a educação, os professores devem estar no centro, e sua profissão deve ser revalorizada e reimaginada como um projeto colaborativo que gera novos conhecimentos para promover a transformação educacional e social (UNESCO, 2022). Assim, as oportunidades de desenvolvimento contínuo são um caminho destacado para garantir a construção de um conhecimento profissional docente de qualidade, culturalmente relevante e equitativo.

> Geralmente, programas eficazes de desenvolvimento profissional se concentram de forma clara no que os estudantes devem aprender e no que os professores podem fazer para apoiar essa aprendizagem e avaliar seu progresso. Os programas mais eficazes se estendem por períodos relativamente longos, são, pelo menos em parte, fundamentados na escola e incorporados na experiência, e oferecem oportunidades constantes para aplicar o que é aprendido e desenvolver conhecimento pedagógico e conceitual. (UNESCO, 2022, p. 85)

Assim, é justamente tal movimento que possibilita ao professor ser sujeito de seu desenvolvimento profissional com mais autonomia e responsabilidade. Ao se fortalecer como cocriador de novas estratégias e recursos pedagógicos com seus pares, ele amplia sua capacidade para atuar. Práticas colaborativas, contextualizadas e baseadas em modelos de resolução de problemas para o desenvolvimento profissional do docente e das escolas são identificadas como um componente central da "mudança inclusiva" (AINSCOW, 2020).

Assim sendo, se a formação inicial oferece as bases para o exercício da profissão, a FC procura responder às necessidades de desenvolvimento profissional que surgem na própria prática, contribuindo sistematicamente para a qualidade da educação. Segundo a Análise de Políticas Educacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2023b)[10,11], uma abordagem centrada na aprendizagem ao longo da vida no contexto da formação de professores considera os desafios, as exigências e as expectativas relativas à profissão docente e respectivas mudanças ao longo do tempo. Ou seja, a crescente diversidade de estudantes e a ampliação do uso das tecnologias digitais têm exigido o desenvolvimento e a aprendizagem de novas competências por parte dos professores. Segundo o site GPS da Educação: o mundo da educação na palma da

[10] Disponível em: https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41732&filter=all. Acesso em: 10 julho 2024.
[11] Designação original: *Review Education Policies.*

sua mão, da OCDE[12], as áreas de necessidades de formação continuada de professores e profissionais da educação mais citadas entre os países dessa organização e de economias participantes no estudo foram o ensino de estudantes com necessidades específicas, as habilidades em tecnologias da informação e comunicação para o ensino e o ensino em um ambiente multicultural e multilíngue. Por conta dessa necessidade urgente, outra análise feita pela OCDE aponta que a participação dos professores em ações de FC está praticamente universalizada nos países que fazem parte dessa organização, e uma parte significativa desses docentes tende a considerá-las relevantes para a sua prática profissional.

Com esse conjunto de dados à disposição, vários estudos (por exemplo, HOLMQVIST & LELINGE, 2021; McCHESNEY, 2022; NÓVOA, 2022b; OCDE, 2023b) apontam que o desenvolvimento profissional efetivo, isto é, aquele que contribui para impactos positivos no ensino e no desenvolvimento integral dos estudantes, parece estar associado a um conjunto de condições ou fatores críticos:

- foco em conteúdo específico;
- coerência;
- duração suficiente e sustentada;
- participação coletiva dos professores;
- consideração quanto ao nível de conhecimento, as necessidades, as crenças e motivação dos docentes;
- foco na ligação entre o ensino e resultados dos estudantes;
- relação entre teoria, prática de sala de aula, competências e conhecimentos;
- valorização da aprendizagem ativa e colaboração;
- incorpora *expertise* externa.

[12] Em inglês, *Education GPS: the world of education at your fingertips*. Disponível em: https://gpseducation.oecd.org/.

Diante desses achados, pode-se afirmar que a importância da FC não está mais em questão. O desafio atual está situado em como avaliar as propostas organizativas e redimensioná-las para que elas potencializem a efetivação do direito à educação de todos os estudantes, com ou sem deficiência. Vale lembrar que uma das metas do ODS 4 propõe,

> até 2030, aumentar substancialmente o contingente de professores qualificados, inclusive através da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento. (UNESCO, 2015, p. 9)

1.4. Formação continuada de professores para a educação inclusiva

Conforme visto até aqui, a consolidação da inclusão e da equidade como princípios educacionais está consubstanciada nas legislações de muitos países. Em termos de efetivação, parece estar associada com processos de aprendizagem social, notadamente, de mudança da cultura escolar. As evidências apontam que a FC é uma opção disseminada globalmente para atingir esses objetivos.

Além disso, tal como referenciado pelos organismos internacionais, à medida que os sistemas se tornam mais inclusivos, o desenvolvimento profissional aumenta sua importância, dado que um dos desafios atuais é reorganizar estratégias e práticas pedagógicas para alcançar todos os estudantes, sem exceção. Alonso *et al.* (2022) vêm referir que:

> A escola inclusiva também trouxe demandas que vão além de adequações na organização das escolas regulares e de sua percepção em relação às diversidades. Nesse sentido, é importante destacar o papel do professor e sua formação, pois não é possível promover a educação inclusiva sem considerar esse profissional que se constitui responsável não apenas pelos processos de ensinar e aprender, como também pela garantia e efetivação dos direitos dos educandos.

Nesse contexto, Brussino (2021), em "Construindo a capacidade para o ensino inclusivo: políticas e práticas para preparar todos os professores para a diversidade e inclusão"[13], refere como fundamental que os ambientes educativos e de aprendizagem sejam cada vez mais inclusivos e equitativos, nos quais os professores têm um papel fundamental tanto para a aprendizagem e o desenvolvimento integral como para o bem-estar dos estudantes. Esses propósitos têm desafiado a formação docente.

Nessa linha, Forlin (2010) preconiza que é necessário buscar uma melhor correspondência entre os cursos oferecidos pelas diversas instituições e o compromisso de educar em escolas cada vez mais diversas e multiculturais, de modo a responder às necessidades reais da prática educacional em contextos naturalmente heterogêneos. De acordo com Garcez e Ikeda,

> (...) a sala de aula enquanto um espaço coletivo e colaborativo já inicia, na sua própria configuração e organização, a apresentação desse mundo e de seus pressupostos. Em consonância com sua função social, a escola promove agrupamentos de pessoas, educadores e educandos, que são, por definição, diferentes. (2021, p. 127)

Já em 2012, a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (p. 7) tinha elaborado o Perfil de Professores Inclusivos, assente sobre quatro valores fundamentais, tendo cada um deles duas áreas de competências:

1. Valorização da diversidade – a diferença é considerada um recurso e um valor para a educação.

   Áreas de competência:

   - concepções de educação inclusiva;
   - perspectivas do professor sobre a diferença dos estudantes.

2. Apoiar todos os estudantes – os professores têm elevadas expectativas sobre os resultados de todos os estudantes.

[13] Designação original: "*Building capacity for inclusive teaching: Policies and practices to prepare all teachers for diversity and inclusion*".

Áreas de competência:

- promoção da aprendizagem acadêmica, prática, social e emocional de todos os estudantes;
- metodologias de ensino eficazes em turmas heterogêneas.

3. Trabalho com outros – colaboração e trabalho em equipe são metodologias essenciais para todos os professores.

   Áreas de competência:

   - trabalho com pais e famílias;
   - trabalho com um vasto leque de profissionais de educação.

4. Desenvolvimento profissional e pessoal – o ensino é uma atividade de aprendizagem e os professores são responsáveis pela aprendizagem ao longo da vida.

   Áreas de competência:

   - professores como profissionais reflexivos;
   - formação inicial de professores como base para o desenvolvimento profissional contínuo.

Assim, os grandes desafios da formação continuada para a educação inclusiva serão contribuir para que os professores valorizem a diversidade, apoiem todos os estudantes, sem exceção, desenvolvam ambientes de colaboração e se impliquem num processo de desenvolvimento profissional e pessoal. Segundo alerta Rodrigues em "Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores",

> formar professores para a inclusão não é uma tarefa fácil. Não basta falar de inclusão, não basta juntar ao currículo tradicional dos cursos de formação de professores conteúdos que tratem de deficiência, diferença ou necessidades específicas. Da mesma forma que a inclusão nas escolas não se resolve com um projeto colado ou justaposto às práticas tradicionais, a formação de professores para a inclusão não se pode resumir a uma disciplina. (RODRIGUES, 2017, p. 43)

Para efetivar esse compromisso, considerando a centralidade da FC, cabe organizar políticas públicas de educação que considerem a importância de garantir investimento em formação sustentada e que apontem, para além de diretrizes e objetivos, as formas de

financiamento para a efetivação de uma educação que tem como princípios norteadores a inclusão e a equidade. Fica, portanto, evidente que a formação é voltada para o profissional da educação – principalmente os professores –, mas como um compromisso coletivo com um projeto de educação inclusiva que deve estar inserido em um conjunto de políticas públicas que viabilizem essa educação inclusiva até por meio do financiamento.

1.5. Políticas públicas e financiamento

O relatório "Equidade e inclusão na educação: encontrando força por meio da diversidade"[14,15] (OCDE, 2023a) sublinha a importância de políticas de gestão que promovam o envolvimento de diversos atores na construção de uma educação equitativa e inclusiva de qualidade. Essa compreensão partilhada face a um objetivo comum possibilita a criação de parcerias, ampliando o potencial para seu cumprimento. Tal movimento exige uma articulação flexível entre os diversos domínios educativos, desde a concepção dos currículos e das práticas pedagógicas, passando pelas estratégias para coleta de dados e de monitoramento das metas educacionais, até os resultados dos estudantes e a ampliação das competências docentes por meio da formação inicial e continuada.

> É também importante que todas as partes interessadas relevantes para uma educação equitativa e inclusiva estejam envolvidas de forma significativa ao longo de todo o ciclo político. Isso implica envolvê-los no desenvolvimento do quadro político para garantir uma compreensão partilhada dos objetivos, meios e conceitos adotados pelo sistema educativo. Em seguida, traduz-se na construção de parcerias para garantir a implementação do quadro em diferentes níveis de governo e

[14] Designação original: "*Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*".
[15] Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/equity-and-inclusion-in-education_e9072e21-en. Acesso em: 10 jul 2024.

> para garantir a colaboração com outras áreas governamentais (por exemplo, saúde e serviços sociais) e instituições não estatais (por exemplo, sindicatos de professores e empregadores). (OCDE, 2023a)

Para que todas essas aspirações se concretizem, tem sido importante compreender como os recursos são atribuídos às escolas e aos estudantes, notadamente àqueles com deficiência e/ou que vivenciam situações de vulnerabilidade. A partir do estabelecimento do ODS 4, fica explícito que a equidade e a inclusão de um sistema educativo estão relacionadas com os mecanismos de financiamento existentes. Ou seja, além de prever mecanismos orçamentários que considerem toda a gama de ações educativas, é necessário direcionar contribuições específicas para enfrentar desigualdades sociais e educativas. Segundo a OCDE (2023a), esses recursos podem ser definidos em três grandes categorias:

- Recursos financeiros: financiamento público de escolas a partir de transferências para os diferentes níveis de administração escolar;
- Recursos humanos: financiamento da alocação e da formação de professores, gestores escolares e gestores administrativos educacionais;
- Recursos físicos: financiamento de infraestrutura escolar.

O relatório da OCDE, citado acima, evidencia, a partir dos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) 2018, que os sistemas educativos que geralmente têm melhor desempenho na avaliação são aqueles nos quais os recursos materiais foram distribuídos de forma equitativa entre escolas com vantagens socioeconômicas e escolas em situações mais desfavorecidas (OCDE, 2020, referido por OCDE, 2023a).

Não são apenas os indicadores socioeconômicos que impactam a produção e reprodução de desigualdades na educação. A Base de Dados Mundial de Desigualdade em Educação[16], criada pela Unesco, que une numa única plataforma de consulta dados de pesquisas em mais de 160 países, ressalta a forte influência de vários fatores sobre os quais as pessoas têm pouco controle e que, ainda assim, desempenham um papel crucial nas oportunidades de educação e de vida das mesmas. Nessa plataforma é possível comparar a disparidade existente entre os grupos segundo:

- gênero;
- localização (rural ou urbana);
- região do país;
- riqueza (variando entre situação de maior riqueza à maior pobreza);
- etnia;
- religião;
- condição de deficiência;
- educação dos pais ou responsáveis (dos anos iniciais do ensino fundamental incompleto ao ensino médio completo).

Considera-se que, embora não seja ainda possível realizar uma análise fundamentada do custo-benefício dos investimentos para a promoção de uma educação mais equitativa e inclusiva, há dados suficientes para apoiar uma visão que considera que esses investimentos são recomendáveis do ponto de vista da sustentabilidade financeira. Nesse sentido, o Comitê de Monitoramento da CDPD[17] emitiu, em 2016, o Comentário Geral n. 4, que conclama os Estados Partes a

[16] Em inglês, *World Inequality Database in Education (WISE)*, disponível em: https://www.education-inequalities.org/indicators.

[17] Disponível em: https://www.movimentodown.org.br/2017/12/comentario-geral-4-sobre-educacao-inclusiva-do-comite-da-convencao-da-onu-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/. Acesso em: 10 jul 2024.

> transferirem recursos de ambientes segregados para ambientes inclusivos. Os Estados Partes devem desenvolver um modelo de financiamento que aloque recursos e incentivos para que ambientes educativos inclusivos forneçam o apoio necessário às pessoas com deficiência. A determinação da abordagem mais adequada para o financiamento será baseada de forma significativa pelo ambiente educacional existente e os requisitos de potenciais estudantes com deficiência que sejam afetados por ele. (CDPD, 2016, *online*)

Vale dizer que a OCDE tem realizado estudos direcionados para coletar dados sobre as formas como são distribuídas as verbas destinadas a qualificar os sistemas educativos. Em seu relatório de 2021, "Um breve olhar sobre a educação 2021"[18,19], são fornecidas informações sobre o estado da educação em todo o mundo. Em 31 dos países com informações disponíveis, os critérios de equidade usados no financiamento das diferentes categorias de despesas tendem a estar relacionados com uma das seguintes dimensões:

- características da população de um estado, região, província ou município;
- características específicas de um grupo de estudantes que frequentam uma determinada escola;
- características individuais dos estudantes.

De acordo com a informação recolhida pela "Pesquisa sobre o fortalecimento das políticas de diversidade"[20,21] (OCDE), a maioria dos sistemas educacionais faculta recursos adicionais às escolas com base na matrícula de grupos específicos de estudantes. Esses grupos específicos são compostos de estudantes que fazem parte do público-alvo da educação especial (22 sistemas educativos), estudantes provenientes de contextos socioeconômicos desfavorecidos (17 sistemas educativos), estudantes migrantes (14 sistemas educativos) e

[18] Designação original: *"Education at a glance 2021"*.
[19] Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en Acesso em: 10 jul 2024.
[20] Designação original: *"Strength through Diversity Policy Survey"*.
[21] Disponível em: https://www.oecd.org/education/strength-through-diversity/. Acesso em: 10 jul 2024

estudantes residentes em áreas geográficas específicas (13 sistemas educativos).

Esse financiamento direcionado varia conforme a legislação de cada país e pode ser atribuído a instâncias subnacionais ou escolas sob diversas formas, como verbas associadas a programas de permanência, cessão de bolsas de estudo e esquemas de recompensa baseados em desempenho para professores e gestores escolares. Importante apontar que essa vinculação direta entre premiação e desempenho nem sempre traz benefícios para que a formação de professores atinja seu objetivo principal, que é ampliar o repertório docente com vista a contribuir com seu fazer pedagógico. Consensualizada a necessidade de FC para o desenvolvimento profissional docente e para a qualidade dos sistemas educativos, torna-se também evidente a necessidade de políticas de financiamento que favoreçam a insistência em programas de FC-EI (BRUSSINO, 2021; FLORIANI, 2019; FORLIN 2010).

A maioria dos países vem realizando ações no sentido de garantir FC, seja por meio de financiamento central pela gestão governamental, seja por meio de orçamentos escolares ou distritais que conferem mais autonomia às unidades escolares para organizar suas iniciativas de formação continuada, como será apresentado mais adiante na análise transversal dos dados.

Nas pesquisas efetuadas é possível encontrar alguns elementos que permitem elencar diferentes formas de financiamento da FC de professores, incluindo aquela que se realiza no âmbito da EI. Não foram encontrados, no entanto, estudos e dados específicos sobre essas formas de financiamento ou de atribuição de recursos, tal como é afirmado pela Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2020, p. 9)[22, 23].

As formas mais frequentes de financiamento da FC-EI são:

---

[22] Disponível em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/TPL4i-Summary-PT.pdf Acesso em: 10 jul 2024.
[23] Designação original: *European Agency for Special Needs and Inclusive Education.*

1. financiamento central pelo governo;
2. orçamentos escolares ou distritais;
3. organizações e fundações sem fins lucrativos;
4. sindicatos e associações de professores;
5. empresas privadas com interesse em educação;
6. iniciativas filantrópicas;
7. organizações internacionais de apoio e desenvolvimento;
8. autofinanciamento, em que os próprios professores podem cobrir os custos de seu desenvolvimento profissional.

É sabido que existe uma enorme variabilidade nas disponibilidades financeiras e na extensão com que os financiamentos são ofertados de região para região e de país para país. A variação das prioridades de financiamentos e das políticas vai também sofrendo alterações que, obviamente, acabam por ter impacto na FC-EI.

2. Metodologia

Esta investigação tem como **objetivos** construir um corpo de conhecimento sistematizado sobre políticas públicas de FC de professores para a EI e elaborar um conjunto de chamados à ação que possa inspirar reflexões e mudanças nos sistemas educativos e nas políticas de formação continuada para a educação inclusiva. Esse corpo de conhecimento tem como base **evidências encontradas** (i) na concepção e na experiência de membros de órgãos públicos vinculados às gestões administrativas educacionais, das entidades responsáveis pela FC de professores e de membros de escolas indicados para responder sobre a FC-EI e (ii) em dados estruturais extraídos de documentos disponibilizados publicamente por órgãos oficiais.

Para atingir os objetivos desta pesquisa, utilizou-se a **metodologia multicasos**. Segundo essa metodologia, para se compreender com maior profundidade um determinado **tema central – a formação continuada de professores para a educação inclusiva –**, realiza-se o estudo de um conjunto de casos: os multicasos (STAKE, 2006). Esses multicasos são "entidades" específicas que compartilham semelhanças e possuem também diferenças significativas entre si.

Numa metodologia multicasos, o interesse não é tanto saber "o que pode ajudar a entender cada caso", mas "o que há em cada caso que pode ajudar a entender o tema central" (Stake, 2006). O que foi encontrado em cada caso está apresentado a seguir, na forma de uma breve caracterização.

Assim, a intenção deste estudo é encontrar padrões comuns e variações significativas, permitindo generalizações mais amplas, identificando tendências, semelhanças e diferenças nos multicasos para, conforme foi dito, construir um corpo de conhecimento sistematizado sobre políticas públicas de FC-EI no momento da análise transversal dos dados.

A **seleção dos casos** teve como primeiro critério escolher países que ratificaram a CDPD e que, portanto, comprometem-se a tomar medidas educacionais, com vista à sua concretização, garantindo a existência e a efetivação de políticas de EI na educação obrigatória. Outro critério foi a escolha do Brasil, na América do Sul, e de Portugal, na Europa, dado que esses países são os lugares de atuação, experiência e intervenção das equipes do Instituto Alana e da Vindas Educação Internacional, respectivamente.

Em decorrência dessa primeira escolha, foram selecionados mais dois países de cada um dos continentes referidos (América do Sul e Europa), de modo a enriquecer a compreensão sobre como a FC de professores está instituída em termos de políticas públicas e qual é o lugar da EI nessa organização. Ao final, os seis países selecionados foram: Argentina, Brasil, Uruguai, Escócia, Espanha e Portugal.

Para selecionar os casos dentro de cada país, utilizou-se como critério a autonomia sobre as políticas públicas educacionais, a saber:

- em **Portugal** e no **Uruguai**, as legislações educacionais são nacionais, embora haja flexibilidade na implementação das políticas para se adaptarem às características e necessidades específicas de uma região, cidade, município, distrito, departamento ou mesmo de uma escola ou agrupamento de escolas. Aqui, os casos em estudo são os próprios países;

- na Espanha, como o país está organizado por regiões autônomas, o caso em estudo é a **Comunidade Autônoma Valenciana**;
- na Argentina e na Escócia há, respectivamente, autonomia ao nível dos distritos e cidades. Nesses países, os casos em estudo são a **Cidade Autônoma de Buenos Aires** (distrito federal) e a **Cidade de Glasgow.**
- no Brasil, em termos de responsabilidade, a autonomia é majoritariamente dos municípios no que tange às primeiras etapas da educação básica obrigatória (educação infantil e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental). Foram selecionados como casos os municípios de **Maracanaú**, no estado do Ceará (região Nordeste do país), o município de **Santos**, no estado de São Paulo (região Sudeste), e o município de **Pinhais**, no estado do Paraná (região Sul). Nesses municípios, as redes estaduais de ensino também foram envolvidas no estudo, uma vez que, no Brasil, as etapas finais da educação básica obrigatória (do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e da 1ª à 3ª série do ensino médio) são, majoritariamente, responsabilidade dos estados.

Definidos os multicasos, iniciou-se, em janeiro de 2023, a **composição da equipe local de investigação**, formada por oito especialistas na área de EI (um para cada caso), cujas tarefas principais foram:

a) coletar dados estruturais por meio de documentos oficiais disponíveis;
b) encontrar pessoas-chave no âmbito das políticas públicas educacionais, notadamente as que fossem responsáveis ou que pudessem responder pela FC-EI;
c) validar as informações sobre o seu respectivo caso.

A seguir, foram realizadas **entrevistas exploratórias**, abertas e flexíveis, com cada um dos especialistas, para capturar informações sobre:

- a organização da escolaridade obrigatória;
- o lugar da EI nessa organização;
- as políticas públicas de FC-EI.

Após essas entrevistas, os **instrumentos de recolha de dados** construídos foram coletivamente aprimorados para garantir que fizessem sentido e pudessem ser aplicados no contexto e na língua de cada caso estudado, para recolher os dados estruturais, e as concepções e experiências dos participantes.

Em seguida, foram realizadas as **entrevistas em profundidade** com membros de órgãos públicos vinculados às gestões administrativas educacionais e/ou das entidades responsáveis pela FC de professores que pudessem partilhar as suas concepções sobre a FC-EI. As entrevistas tiveram caráter semiestruturado, ou seja, o roteiro foi seguido com flexibilidade para que fossem abordados pontos para além dos previstos.

Já os **grupos focais** contaram com a participação de diretores, coordenadores e professores de escolas públicas situadas no território de cada caso em estudo. Numa mesma reunião, esses participantes partilharam as suas concepções e experiências sobre FC-EI, seja em relação à oferta existente, às necessidades percebidas, seja em termos dos impactos e do que pensam sobre as repercussões diretas que as FC-EI têm no cotidiano das escolas.

Nesse caminho, quer nas entrevistas, quer nos grupos focais, foi solicitado **que os participantes identificassem** os principais pontos positivos, as dificuldades enfrentadas e a avaliação que faziam da atual

situação e apresentassem sugestões sobre como avançar ou melhorar o que já está sendo feito em termos de:

- estruturação das políticas públicas e práticas de FC;
- contribuições para tornar o sistema educativo mais inclusivo diante dos desafios e oportunidades inerentes a cada contexto.

No capítulo 3 encontra-se uma breve caracterização dos casos, feita com base nos dados estruturais recolhidos e em informações concedidas nas entrevistas e grupos focais.

Os dados recolhidos sobre políticas públicas de FC-EI foram inseridos nas dez dimensões de análise, definidas *a priori*, que se encontram no capítulo 4 deste relatório, a saber: 1) legislação; 2) estruturas de formação; 3) levantamento de necessidades de formação continuada; 4) formadores; 5) participação nas formações continuadas e impacto na carreira docente; 6) tipos e ambientes de formação continuada; 7) temáticas; 8) metodologias; 9) avaliação das ações de formação continuada e dos participantes; e 10) políticas públicas e financiamento.

As considerações finais e os chamados à ação decorrem da análise dos dados recolhidos nesta investigação, tendo como suporte o enquadramento teórico que se encontra no capítulo 1.

Seguindo os devidos **princípios éticos e deontológicos de investigação**, antes da realização das entrevistas ou grupos focais, os participantes assinaram uma "declaração de consentimento informado e de livre participação" e receberam por e-mail o roteiro com as perguntas. As sessões foram realizadas em ambiente on-line nas plataformas Zoom e/ou Google Meet, gravadas em áudio e vídeo e transcritas por meio de inteligência artificial (IA) – o gravador de reuniões tl;dv, entre os meses de maio e outubro de 2023. O tratamento dos dados (análise documental dos dados estruturais e análise de

conteúdo das transcrições de entrevistas e grupos focais) foi realizado pela equipe central de investigação, utilizando o software para análise de dados qualitativos Maxqda versão 2022.

A PESQUISA EM NÚMEROS

- 33 momentos de escuta:
  - 8 entrevistas exploratórias
  - 17 entrevistas em profundidade
  - 8 grupos focais
- 60 pessoas escutadas:
  - 8 em entrevistas exploratórias
  - 20 em entrevistas em profundidade
  - 32 em grupos focais
- 55 horas de gravações, sendo, aproximadamente:
  - 11 horas em entrevistas exploratórias
  - 30 horas em entrevistas em profundidade
  - 14 horas em grupos focais
- 98 documentos analisados:
  - 41 legislações
  - 57 políticas, relatórios de agências e websites oficiais

Origem dos dados e das informações prestadas

Nos capítulos 3 e 4, a seguir, ao fazermos referência a um caso, uma entrevista ou um grupo focal, usaremos siglas e números para identificar a origem dos dados ou das informações prestadas, sendo:

Siglas dos casos estudados:

Bue: Cidade Autônoma de Buenos Aires (Argentina)

Gla: Cidade de Glasgow (Escócia)

Mar: Município de Maracanaú (Brasil)

Pin: Município de Pinhais (Brasil)

Por: Portugal

San: Município de Santos (Brasil)

Val: Comunidade Autônoma Valenciana (Espanha)

Uru: Uruguai

Números das entrevistas e grupos focais:

1 e 2: entrevistas em profundidade

3: grupos focais

4: entrevistas exploratórias

Quadro 1 – Casos, siglas e origem dos dados e das informações prestadas

Caso	sigla	Origem
Caso 1: Argentina –Cidade Autônoma de Buenos Aires	**Bue**	**Cidade Autônoma de Buenos Aires**
	Bue1	**Entrevista 1:** Diretora-geral da Escola de Professores[24]/ Ministério da Educação do Governo da Cidade Autônoma de Buenos Aires
	Bue2	**Entrevista 2:** Coordenadora da Equipe de Educação Especial e Educação Inclusiva da Escola de Professores/Ministério da Educação do Governo da Cidade Autônoma de Buenos Aires
	Bue3	**Grupo focal:** - Diretora da Escola nº 10, Distrito Escolar (D.E.) 20 - Diretor da Escola nº 12, Professor Ramón Julio Gené, D.E. 20 - Reitora da Escola nº 32, Agregaría Escuela Secundaria nº 32 - Professora do Jardim de Infância nº 12, D.E. 16 - Professora de sala de aula do Instituto Medalla Milagrosa
	Bue4	**Entrevista exploratória**: Membro da equipe local de investigação
Caso 2: Brasil – Ceará – Maracanaú	**Mar**	**Ceará – Município de Maracanaú**
	Mar1	**Entrevista 1:** Coordenador da Rede Estadual de Educação 1 do Município de Maracanaú (Crede 1)
	Mar2	**Entrevista 2:** Coordenadora do Setor de Educação Especial/Inclusiva da Secretaria de Educação da Rede Municipal de Maracanaú
	Mar3	**Grupo focal:** - Gestor da Escola do Ensino Médio, Ensino Infantil e Ensino Fundamental (Emeief) José Assis de Oliveira - Professora de sala de aula comum da Emeief Maestro Eleazar de Carvalho

[24] Designação original: *Escuela de Maestros* (EdeM).

		- Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Emeief Senador Carlos Jereissati & Creche Mirian Porto Mota - Diretora da Escola do Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Professor Francisco Antônio Martins Filho
	Mar 4	**Entrevista exploratória:** Membro da equipe local de investigação
Caso 3: Brasil – São Paulo – Santos	**San**	**São Paulo – Município de Santos**
	San1a	**Entrevista 1a:** - Diretora do Departamento de Modalidades Educacionais e Atendimento Especializado (Demod) da Coordenadoria Pedagógica da Secretaria de Estado da Educação (Coped) de São Paulo - Diretora do Centro de Apoio Pedagógico Especializado (Cape)/ Educação Especial da Coped de São Paulo
	San1b	**Entrevista 1b:** - Diretora do Centro de Formação e Desenvolvimento Profissional dos Gestores da Educação Básica (Cefog) do Departamento de Programas de Formação e Educação Continuada (Depec) da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Efape) Paulo Renato Costa Souza, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - Formadora da Efape na área da educação e
	San2	**Entrevista 2:** Chefe da Seção de Educação Especial da Rede Municipal de Santos
	San3	**Grupo focal:** - Diretor da Unidade Municipal de Educação (UME) Florestan Fernandes - Coordenadora pedagógica da UME Maria Luiza Alonso - Coordenadora pedagógica da UME Therezinha Calçada - Vice-diretora de escola de ensino médio
	San4	**Entrevista exploratória:** Membro da equipe local de investigação
Caso 4: Brasil –	**Pin**	**Paraná – Município de Pinhais**

Paraná – Pinhais	**Pin1**	**Entrevista 1:** Coordenadora pedagógica do Departamento de Educação Inclusiva da Secretaria de Educação do Estado do Paraná
	Pin2	**Entrevista 2:** Gerente de Educação Especial e Ensino da Prefeitura Municipal de Pinhais
	Pin3	**Grupo focal:** - Pedagoga do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto - Diretora da Escola do Ensino Médio (EM) Clementina Cruz - Diretora da Escola do EM Aroldo Freitas - Pedagoga da Escola do EM Maria Chalcoski
	Pin4	**Entrevista exploratória:** Membro da equipe local de investigação
Caso 5: Escócia – Cidade de Glasgow	**Gla**	**Cidade de Glasgow**
	Gla1	**Entrevista 1:** Coordenadora de Educação responsável pelos Standards de Ensino no Conselho Geral de Ensino para a Escócia
	Gla2	**Entrevista 2:** Responsável pela Equidade e Inclusão no Conselho Municipal de Glasgow
	Gla3	**Grupo Focal:** - Diretora do St. Albert's School - Diretora do Drumchapel High School
	Gla4	**Entrevista exploratória:** Membro da equipe local de investigação
Caso 6: Espanha – Comunidade Autônoma Valenciana	**Val**	**Comunidade Autônoma Valenciana**
	Val1	**Entrevista 1:** Diretora do Centro de Formação, Inovação e Recursos Educativos (Cefire) específico de educação inclusiva da Comunidade Valenciana
	Val2	**Entrevista 2:** Dois assessores e formadores de educação inclusiva do Cefire
	Val3	**Grupo focal:** - Diretor do Colégio Rural Agrupado (CRA) La Serra - Coordenador de formação do CRA La Serra

		- Chefe de Estudo do Centro de Educação Infantil e Primária (Ceip) Blasco Ibáñez, Beniparrell - Coordenador de formação do Ceip Estepar, Castellón
	Val4	**Entrevista exploratória:** Membro da equipe local de investigação
Caso 7: Portugal	**Por**	**Portugal**
	Por1	**Entrevista 1:** Presidente do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) de Portugal
	Por2	**Entrevista 2:** Diretora do Centro de Formação de Associação de Escolas dos Conselhos de Alcobaça e Nazaré (CFAECAN)
	Por3	**Grupo focal:** - Duas membras do Conselho Diretivo da Escola da Ponte - Coordenadora da Equipe Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (Emaei) do Agrupamento de Escolas de Santo António - Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais do Agrupamento de Escolas de Carcavelos - Adjunta da diretora e coordenadora da Emaei do Agrupamento de Escolas de Alcanena - Adjunta do diretor e coordenadora da Emaei do Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto
	Por4	**Entrevista exploratória:** Membro da equipe local de investigação
Caso 8: Uruguai	**Uru**	**Uruguai**
	Uru1	**Entrevista 1:** Diretor do Instituto de Aperfeiçoamento e Estudos Superiores (Ipes) Juan E. Pivel Devoto, do Conselho de Formação em Educação (CFE) da Administração Nacional de Educação Pública (Anep)
	Uru2	**Entrevista 2:** Coordenadora-geral do Instituto de Formação em Serviço da Direção Geral de Educação Inicial e Primária da Anep

	Uru3	**Grupo focal:** - Diretor da Escola 155 - Diretora da Escola 263 - Diretora da Escola 136 - Diretora da Escola 308
	Uru4	**Entrevista exploratória:** Membro da equipe local de investigação

Fonte: Produção dos autores.

3. Breve caracterização dos casos

> Antes de falarmos concretamente sobre a formação, convém, talvez, contextualizar um pouco como é que [nesta escola] nós encaramos a questão da formação. Todo o projeto educativo e toda a escola se organizam em torno de que a inclusão é um direito de todos, dentro de um paradigma que respeita e valoriza as diferenças. (...) Inicialmente começamos sempre por formação ligada ao projeto educativo e como nós organizamos os dispositivos pedagógicos, para que toda a equipe se aproprie desses conceitos e desse entendimento mais integrador de todas as aprendizagens. (...) Dentro dessa ótica, nós encaramos que toda a formação é para a inclusão. Qualquer formação nós encaramos sempre que é para dar uma resposta a todos.
>
> (Membros do Conselho Diretivo da Escola da Ponte, Portugal)

Nessa breve caracterização dos casos estudados, são apresentadas informações gerais sobre cada um deles, nas seguintes categorias: organização do sistema educativo, incluindo a EI e o seu público-alvo; percentagem de matrículas em escolas comuns e em escolas especiais; apoios disponibilizados aos estudantes; e panorama da formação inicial e continuada de professores no campo da EI, para além de dados geográficos, demográficos, econômicos ou administrativos.

Coerentemente com a metodologia multicasos, procurou-se identificar particularidades próprias de cada contexto que pudessem ajudar na compreensão do tema central dessa investigação – a formação continuada para a educação inclusiva. É nesse sentido que os multicasos são considerados situações únicas e, portanto, não comparáveis entre si.

As opções político-pedagógicas dispostas em cada caso ou contexto não devem ser imediatamente interpretadas como

desejáveis nem como passíveis de reprodução entre sistemas educacionais. A intenção dessa breve caracterização é tornar mais evidente o pano de fundo da organização educativa de onde emerge a EI e, consequentemente, a FC-EI em cada contexto, o que está em consonância com a própria definição de educação inclusiva assumida nesta investigação.

Nessa perspectiva, as sínteses apresentadas a seguir mostram que cada caso deve ser analisado a partir de seu próprio processo de transformação, e as políticas existentes respondem, o melhor que podem e sabem, às singularidades dos seus contextos históricos, sociais, econômicos, bem como aos impactos internacionais de um mundo em conexão.

Uma leitura atenta e crítica tornará evidente que **algumas ações estão mais alinhadas do que outras com o que foi descrito nesta investigação como educação inclusiva ou como uma efetiva FC-EI.** Em uma metodologia multicasos, essas constatações apontam para os desafios a serem enfrentados local e globalmente, e não para erros a serem corrigidos.

> O descompasso entre as legislações, as políticas públicas e sua tradução no cotidiano das escolas aponta, portanto, não para problemas a serem sanados, ou diferenças a serem homogeneizadas, tampouco para a necessidade de se criar um novo método pedagógico, mas para os embates que ainda não foram feitos, para as leis que ainda não se efetivaram, para as brechas nas quais se pode atuar. (GARCEZ e IKEDA, 2021, p. 175)

Em consonância com essa opção ético-política-metodológica, compreende-se que cada caso apresenta pontos relevantes para compreensão desse processo para garantir a plena participação e o acesso a oportunidades de uma educação de qualidade para todas as

pessoas com e sem deficiência convivendo e aprendendo juntas no mesmo ambiente.

Assim, de modo a destacar tais achados de forma contextualizada, elaborou-se um quadro síntese para cada um dos casos. De modo congruente, foram mantidas as terminologias constantes nos documentos legais e marcos normativos de cada um deles para que seja possível a compreensão dos avanços e desafios atuais em termos de políticas educacionais de cada localidade.

Caso 1 – Argentina – Cidade Autônoma de Buenos Aires

A Argentina é um país da América do Sul que abrange uma área de 3.669.711 km² (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2023). Segundo o Censo 2022, a sua população está calculada em 45.892.285 habitantes e, segundo a ONU (2021), o país ocupa a 47ª posição no *ranking* do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)[25]. É uma república representativa constituída por 23 províncias e 1 distrito federal: a Cidade Autônoma de Buenos Aires, capital do país.

A Lei de Educação Nacional (ARGENTINA, Lei nº 26.206/2006), modificada pela Lei nº 27.045 (ARGENTINA, 2014) estabelece que a escolaridade obrigatória começa aos 4 anos e termina com a finalização do nível de educação secundária, entre 17 e 18 anos. A lei dispõe que a estrutura do sistema educativo é unificada em nível nacional e engloba quatro níveis de ensino: educação inicial (dos 4 aos 5 anos); educação primária (dos 6 aos 11 anos, ou dos 6 aos 12 anos – pode variar consoante as províncias ou o distrito federal); educação secundária (dos 11 aos 17 ou dos 12 aos 17 anos, conforme o caso, de acordo com o dito anteriormente); e educação superior.

A Lei nº 27.045 (ARGENTINA, 2014) estabelece, também, as modalidades do sistema educativo, a saber: 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, que é destinada a assegurar o direito à educação a estudantes com deficiências[26] temporárias ou**

[25] Disponível em: https://hdr.undp.org/data-center/human-development-index#/indicies/HDI Acesso em: 10 jul 2024.
[26] Designação original: *discapacidad.*

permanentes, em todos os níveis e modalidades de ensino do sistema educativo.

Em 2011, o Conselho Federal de Educação (CFE), por meio da Resolução CFE nº 155/2011 (ARGENTINA, CFE 155/2011) aprovou o documento da educação especial, de forma a garantir uma cultura inclusiva em todas as instituições de ensino e fomentar a articulação da modalidade "educação especial" com os diferentes níveis e outras modalidades do sistema educativo. O normativo faz menção ao modelo social de deficiência defendido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e a CDPD (ONU, 2006) e o seu Protocolo Facultativo, aprovados no país em 2008 (ARGENTINA, Lei nº 26.378), entendendo a deficiência não como um atributo do indivíduo, mas como um conjunto de condições resultantes da interação entre as características do indivíduo e o seu contexto social (ARGENTINA, CFE 155/2011, art. 21º).

Em duas entrevistas realizadas, foi referido que, embora o número de matrículas nas escolas especiais esteja diminuindo gradativamente, a coexistência de escolas comuns e especiais mantém a possibilidade de alternância de matrícula de estudantes com deficiência entre elas, fazendo com que isso seja um ponto de atenção (Bue2, Bue4[27]). A Lei de Educação Nacional, de 2006, atualmente em vigor, deixa explícito o motivo dessa preocupação, dado que aponta a necessidade de existência de escolas segregadas. Segundo ela,

> a Educação Especial oferece atenção educativa para todas as problemáticas específicas **que não podem ser abordadas pela educação comum**. O Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, em acordo com o Conselho Federal de Educação,

[27] Nota: no final do capítulo 2 – Metodologia, encontra-se identificada a origem dos dados e das informações prestadas, às quais foram atribuídas as seguintes siglas e números:
Bue: Cidade Autônoma de Buenos Aires (Argentina); **Gla**: Cidade de Glasgow (Escócia); **Mar**: Município de Maracanaú (Brasil); **Pin**: Município de Pinhais (Brasil); **Por**: Portugal; **San**: Município de Santos (Brasil); **Val**: Comunidade Autônoma Valenciana (Espanha); **Uru**: Uruguai; **1 e 2**: entrevistas em profundidade; **3**: grupos focais; e **4**: entrevistas exploratórias.

> assegurará a integração dos estudantes com deficiências em todos os níveis e modalidades, de acordo com as possibilidades de cada pessoa. (ARGENTINA, 2006, art. 42º, grifo nosso)

O resultado dessa política fica evidente quando, no Anuário Estatístico Educativo[28] da Secretaria de Avaliação e Informação Educativa do Ministério da Educação, encontra-se que, em 2022, o país contava com cerca de 54% de estudantes público-alvo da educação especial matriculados em escolas comuns, o que significa que cerca de 46% estavam matriculados em escolas especiais. Segundo o ponto de vista de uma das entrevistadas, predomina ainda a concepção de que

> (...) os estudantes devem estar na escola junto com os outros, mas se a escola não tem recursos, [a lei permite que eles possam] ir para uma escola especial. Talvez essas concepções coexistam ainda durante um tempo em transição. Estudantes que estão na escola especial e que são transferidos para a escola comum, e depois voltam para a escola especial. Um tipo de intercâmbio. Tudo isso está coexistindo neste momento. (Bue2)

Mais especificamente sobre a Cidade Autônoma de Buenos Aires, foram apontados dois tipos de apoios para estudantes com deficiência: os apoios provenientes de docentes de escolas especiais e os apoios que são designados através de obras sociais ou dos serviços de saúde (Bue4), por meio do Sistema de Prestações Básicas em Habilitação e Reabilitação Integral em Favor das Pessoas com Deficiência (ARGENTINA, Lei nº 24.901/1997).

A Direção de Educação Especial[29], que faz parte da Subsecretaria de Educação da Direção Geral de Cultura e Educação do Governo de Buenos Aires, é responsável pela modalidade de educação especial, para a qual são colocados à disposição dispositivos de apoio à inclusão educativa, nomeadamente: professor de apoio pedagógico; professor de

[28] Disponível em: https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios. Acesso em: 10 jul 2024.
[29] Disponível em: https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-especial/educacion-especial/direccion-de-educacion. Acesso em: 10 jul 2024.

apoio à integração; professor de apoio psicológico; psicólogo orientador; assistente cuidador para estudantes com deficiência motora e Intérprete de Língua de Sinais Argentina (ILSA). Em entrevista, foi referido que o apoio a estudantes com deficiência é realizado, em primeiro lugar, na sala de aula da escola comum. Existem, no entanto, situações em que se considera necessário retirá-lo da sala de aula e apoiá-lo em outro espaço. Há também projetos de apoio no contraturno escolar, realizados nas escolas de educação especial e que variam conforme o projeto e a quantidade de docentes existentes ou disponíveis (Bue4).

No que concerne à formação inicial de professores, esta é realizada nos Institutos de Formação Docente[30] 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. Essa formação também pode ser realizada em universidades nacionais, públicas ou privadas. Os cursos têm duração de quatro anos e nos seus planos de estudos não constam disciplinas obrigatórias sobre EI, mas existem os chamados Espaços de Definição Institucional (EDI), nos quais cada instituição pode definir matérias que farão parte do plano de disciplinas obrigatórias do estudante. Nos EDI, algumas instituições incorporaram seminários ou oficinas sobre o tema da inclusão educativa. Já os cursos de formação do professor de educação especial[31] – para ele atuar na modalidade em quaisquer um dos quatro níveis de ensino – têm duração de cinco anos e são oferecidos em três áreas:

- Cegos e deficientes visuais;
- Deficiência intelectual;

[30] Disponível em: https://buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/sistema-educativo/profesorados-y-formacion-en-educacion. Acesso em: 10 jul 2024.
[31] Disponível em: https://buenosaires.gob.ar/profesorados-y-formacion-en-educacion/profesorado-de-educacion-especial. Acesso em: 10 jul 2024.

- Surdos e deficientes auditivos.

No que se refere à FC, a Resolução CFE nº 155/2011 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 escolas comuns.

Em termos de estrutura, a Escola de Professores[32,33] é a entidade do Ministério da Educação da Cidade de Buenos Aires responsável pela FC 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 "diretamente vinculados a temáticas e problemáticas educativas vigentes, para favorecer a melhoria integral do sistema de educação na Cidade Autônoma de Buenos Aires"[34]. Em duas outras entrevistas, foi indicado que a FC está ligada à progressão dos docentes, pois confere a pontuação exigida para promoção tanto na carreira vertical – liderança – quanto na horizontal (Bue1, Bue2). Corroborando essa informação, no site do governo da Cidade Autônoma de Buenos Aires encontra-se que a Escola de Professores oferece formações optativas (como cursos, seminários, oficinas e outros) que permitem aos docentes utilizarem a pontuação acumulada para aceder a distintos cargos e funções. Já as propostas obrigatórias que não acumulam pontos realizam-se em serviço, destacando-se a formação situada em escolas e a formação continuada de equipes de gestão[35].

---

[32] Disponível em: https://buenosaires.gob.ar/educacion/escuela-de-maestros. Acesso em: 10 jul 2024.
[33] Designação original: *Escuela de Maestros (*EdeM*).*
[34] Disponível em: https://buenosaires.gob.ar/educacion/escuela-de-maestros. Acesso em: 10 jul 2024.
[35] Disponível em: https://buenosaires.gob.ar/educacion/escuela-de-maestros. Acesso em: 10 jul 2024.

O monitoramento e a avaliação das formações continuadas são executadas em nível municipal pela Escola de Professores e em nível nacional pelo Instituto Nacional de Formação Docente (INFoD)[36], vinculado ao Ministério da Educação.

Quadro síntese

País	Argentina
Localização	América do Sul
Área	3.669.711 km²
População	45.892.285 habitantes
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	47ª posição no *ranking* do IDH (2021)
Estrutura administrativa e autonomia educacional	A Argentina está dividida em 23 províncias e 1 distrito federal: a Cidade Autônoma de Buenos Aires. A autonomia corresponde a cada um dos 24 distritos.
Escolaridade básica obrigatória	Dos 4 aos 17/18 anos
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)	Aprovada em 2008
Estudantes público-alvo da educação especial	Estudantes com deficiência temporária ou permanente
Porcentagem de estudantes público-alvo da educação especial matriculados em escolas comuns	54% (2022)

[36] Disponível em: https://www.argentina.gob.ar/educacion/infod. Acesso em: 30 nov. 2023.

Caso estudado	Caso 1 – Cidade Autônoma de Buenos Aires
Alguns achados sobre a política educacional local	● Na legislação é adotado o modelo social da deficiência, que não é considerada um atributo do indivíduo, mas um conjunto de condições resultantes da interação entre as características deste e o seu contexto social. ● Coexistem escolas especiais (para garantir o direito à educação de todos) e escolas comuns; os estudantes com deficiência podem transitar entre elas – aspecto que, segundo os entrevistados, merece atenção. ● Coexistem dois tipos de apoios para estudantes com deficiência: os apoios provenientes de docentes de escolas especiais e os apoios que são designados através de obras sociais ou dos serviços de saúde; esses apoios revestem-se de um largo leque de possibilidades desde os professores de educação especial ao assistente cuidador, passando pelo psicólogo ou o intérprete de língua de sinais. ● A Escola de Professores é a entidade do Ministério da Educação da Cidade Autônoma de Buenos Aires responsável pela FC de todos os professores, equipes de gestão e supervisão, de todos os níveis e modalidades de ensino; desenvolve ações em didáticas das disciplinas e na promoção de estratégias didáticas para melhorar as práticas docentes, visando ao apoio a estudantes com deficiência, tanto em escolas especiais como em escolas comuns. ● A FC-EI opcional acumula pontos para a progressão na carreira e nas funções docentes; a FC-EI obrigatória não

	acumula pontos e é ofertada em horário laboral. ● Existe monitoramento e avaliação da FC realizada pela Escola de Professores e pelo Instituto Nacional de Formação Docente do Ministério da Educação.

Casos – Brasil

O Brasil é um país da América do Sul que abrange uma área de 8.515.767 km². Segundo o Censo 2022, a sua população está calculada em 203.080.756 habitantes e, segundo a ONU (2021), o país ocupa a 87ª posição no *ranking* do IDH. É uma república federativa formada por 26 estados e 1 distrito federal.

A educação brasileira está organizada em dois níveis de ensino: educação básica e educação superior. A Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988) estabelece a garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, nas seguintes etapas: educação infantil e ensino fundamental 1 (1º ao 5º ano; dos 4 aos 9 anos), oferecidos prioritariamente pelos municípios; e ensino fundamental 2 e ensino médio (6.º ao 9º ano; dos 10 aos 17 anos), oferecidos prioritariamente pelas redes estaduais.

Para fins de sua execução, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, Lei nº 9.394/1996) dispõe que os estados, o Distrito Federal e os municípios têm autonomia para organizar suas redes de ensino, desde que trabalhem em consonância com as diretrizes nacionais, entre as quais a efetivação de um sistema educacional inclusivo em regime de colaboração coordenado pela União.

No Brasil, a EI aparece associada sobretudo à modalidade de educação especial, cujo público-alvo são estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, incluindo os estudantes com Transtornos do Espectro do Autismo[37] (TEA). O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o principal serviço da educação especial direcionado aos

[37] Designação adotada nesta investigação, uma vez que foram encontradas diferentes terminologias nos casos estudados, como Transtorno do Espectro Autista ou Perturbação do Espectro do Autismo.

estudantes que fazem parte de seu público. Dessa forma, no âmbito de sua atuação transversal, ao AEE cabe

> identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, **não sendo substitutivas à escolarização**. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 8, grifo nosso)

Diversas entrevistas realizadas nos três casos do Brasil consideraram que o país tem avançado em relação à educação de estudantes com ou sem deficiência em escolas comuns. De acordo com o Censo Escolar 2022[38], dos estudantes público-alvo da educação especial, 94,2% frequentavam escolas comuns e 5,8%, escolas especiais.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, Lei nº 13.005/2014), em seu art. 8º, § 1, III, estabelece que "os sistemas de ensino subnacionais devem garantir o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades". Ainda segundo o PNE, referendado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (BRASIL, Lei nº 13.146/2015), ao público-alvo da modalidade de educação especial está assegurado o AEE gratuito, transversal a todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, oferecido preferencialmente na rede regular. Nesse sentido, é notório que a LBI apresenta como parâmetro principal a CDPD (ONU, 2006), ratificada pelo país em 2008.

Em relação à formação de professores, a LBI determina, no seu art. 28º, que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

---

[38] Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica Acesso em: 10 jul 2024.

> X - Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado (...).

Especificamente em termos de formação inicial, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, CNE/CP nº 2, 2019) estabelece, nos arts. 10º e 11º, que os professores da educação básica são licenciados por cursos de nível superior, incluindo uma base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, e uma parte para a aprendizagem de conteúdos específicos e prática pedagógica.

Quanto às ações de FC, estas são ofertadas, em âmbito federal, notadamente a partir do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação[39] (Avamec), plataforma para formação no formato aà distância, e do programa Universidade Aberta do Brasil, que disponibiliza cursos nos formatos presencial, semipresencial ou a distância, disponíveis gratuitamente a todos os educadores brasileiros, utilizando a estrutura física e de pessoal das universidades e institutos federais.

Apresentadas as diretrizes nacionais para a EI e a formação de professores, seguem, a seguir, as organizações locais próprias do contexto de cada um dos três casos estudados no Brasil.

Caso 2 – Ceará – Maracanaú

O município de Maracanaú localiza-se no estado do Ceará, região Nordeste do Brasil. Em nível estadual estão previstas políticas de formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, coordenadas pelo Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará[40] (Creaece), que

[39] Disponível em: https://avamec.mec.gov.br/#/. Acesso em: 10 jul 2024.
[40] Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/2017/01/02/creaece/. Acesso em: 10 jul 2024.

integra a estrutura organizacional da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc/CE), vinculado à Coordenadoria do Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem/Área da Diversidade e Inclusão Educacional (CEARÁ, Decreto nº 31.221/2013). Esse centro oferece serviços complementares e suplementares de educação especial e também realiza a produção de material didático-pedagógico e FC de professores e de profissionais que atuam na educação especial. Estes são considerados os três eixos estruturantes que convergem para a efetivação da política educacional comprometida com a garantia de direitos do público-alvo da educação especial.

Além disso, existe a Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância[41] (Coded), da Seduc, cujo objetivo é desenvolver, implementar e acompanhar a FC dos professores da rede pública estadual de ensino do Ceará por meio das modalidades presencial, semipresencial e a distância, além de ofertar cursos de aperfeiçoamento complementar para os estudantes. Por meio do Decreto Estadual nº 33.897 (CEARÁ, 2021), sua competência central passou a ser

> (...) o apoio à inovação e à modernização do processo de ensino e aprendizagem fomentado pela formação docente ofertada permanente e sistematicamente à rede de escolas públicas estaduais, com o apoio das Credes/Sefor e as escolas públicas municipais por meio do regime de colaboração, em suas diferentes modalidades ofertadas: educação profissional, educação em tempo integral, educação regular, educação indígena, educação quilombola, educação do campo, educação de jovens e adultos. (CODED/SEDUC/CE)

Quanto à rede municipal de Maracanaú, a organização da educação local traz a EI referenciada em dois documentos principais, de acordo com as entrevistas realizadas. A Resolução nº 39/2021[42] do Conselho Municipal de Educação de Maracanaú (CMEM) (MARACANAÚ 2021) considera, no seu art. 1º, que a EI

[41] Disponível em: https://www.ced.seduc.ce.gov.br/institucional/. Acesso em: 10 jul 2024.
[42] Disponível em: https://cme.maracanau.ce.gov.br/resolucoes/. Acesso em: 10 jul 2024.

> (...) é uma concepção de ensino em que se amplia a participação de todos nos estabelecimentos de ensino regular, promovendo a equidade dos estudantes, tendo em vista suas especificidades.

Além disso, a Base Curricular de Maracanaú (BCM)[43] (MARACANAÚ, 2019) refere-se à educação especial e ao seu público, afirmando que compete à escola inclusiva enriquecer as possibilidades de desenvolvimento de todos, fortalecendo a cultura de paz, de inclusão, de solidariedade e valorização da diversidade:

> (...) Uma escola inclusiva é aquela que inclui a todos, sem discriminação, e a cada um, com suas diferenças, perseguindo a aprendizagem de forma ampla e colaborativa. Nessa perspectiva, oferece oportunidades e estratégias diferentes, de modo que os sujeitos possam desenvolver seu potencial. (MARACANAÚ, BCM, p. 73)

Nesse município cearense existem Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) na maior parte das escolas públicas municipais e estaduais. Nelas atuam os professores do AEE que, conforme definido pelo CMEM, deverão ter formação inicial que os habilite para a docência e também especialização em educação especial/inclusiva e/ou especialização em AEE. Esses professores fazem o acompanhamento dos estudantes, interagem com e apoiam os professores da sala comum e colaboram com os profissionais que atuam junto aos estudantes público-alvo da educação especial para garantir higiene, alimentação e mobilidade.

A FC de professores e educadores em EI é realizada pela Seduc e pela Secretaria da Educação do Município de Maracanaú, que desenvolvem ações dentro dos âmbitos sob sua responsabilidade.

> 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. (Mar2)

[43] Disponível em: https://www.maracanau.ce.gov.br/base-curricular-de-maracanau/. Acesso em: 10 jul 2024.

As ações formativas ocorrem no horário de trabalho extraclasse. Recentemente, a Seduc iniciou a realização de ações de FC priorizando o ambiente on-line, para abranger maior número de professores.

Saiba mais

O horário de trabalho extraclasse é remunerado, no qual o professor não está atuando diretamente junto aos estudantes, mas faz parte do seu horário laboral. Ele é composto, na maioria dos entes federados brasileiros, de um percentual de trabalho pedagógico coletivo e um percentual de trabalho pedagógico individual. Pelo fato de reunir vários professores, esses momentos têm-se tornado um espaço importante de estudo, planejamento e avaliação para a organização das escolas. A Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008) definiu que o período para atividade extraclasse deve corresponder a um terço da jornada, no mínimo, determinação essa que foi mantida pelo Supremo Tribunal Federal (STF), na ADI 4.167, segundo estudo do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Na pesquisa, fica claro que a procura por FC aumenta ano a ano, na medida em que as escolas têm sido desafiadas pela presença crescente de estudantes público-alvo da educação especial nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (Mar1, Mar2). Para responder a essa e outras questões, ficou evidenciada a relação estreita com a Universidade Federal do Ceará, no apoio às secretarias estadual e municipal para a FC de professores e profissionais da educação, na perspectiva da EI. Foi também apontada a tentativa de proximidade entre as atuações das redes municipal e estadual (Mar1, Mar2), no sentido de promoverem uma melhor continuidade no processo de escolarização desses estudantes, o que sinalizaria um possível impacto na articulação das ações de FC já em execução.

> Muito recentemente tem sido tentada a aproximação entre a rede municipal e a rede estadual. Já existe uma FC para que se possa fazer uma troca de experiências e possibilitar o alinhamento tanto de formações como de transições de estudantes. É uma construção iniciada de forma natural, escutando o que já está sendo realizado para que os estudantes e as suas famílias possam se sentir mais confortáveis. (Mar1)

Caso 3 – São Paulo – Santos

O município de Santos localiza-se no estado de São Paulo, região Sudeste do Brasil. Nesse estado, cabe destacar as recentes publicações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc/SP): o Decreto nº 67.635/2023, que "dispõe sobre a Educação Especial na rede estadual de ensino e dá providências correlatas", e a Resolução Seduc nº 21/2023, que "dispõe sobre a regulamentação da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo e do Plano Integrado para Pessoas com TEA", normativos que sinalizam o movimento local para a efetivação de uma política de educação especial na perspectiva da EI.

No primeiro documento, são referenciados como serviços de apoio aos estudantes: o professor especializado – docente habilitado ou especializado na modalidade da educação especial, que atua na mediação pedagógica, o AEE; os recursos pedagógicos, de acessibilidade e de tecnologia assistiva; o Projeto Ensino Colaborativo, como forma de atendimento educacional visando ao fomento da cultura e das práticas inclusivas nas escolas da rede estadual de ensino; o profissional que atua com estudantes com deficiência auditiva e surdez ou surdo-cegueira; e o serviço do Profissional de Apoio Escolar para Atividades de Vida Diária. Merece destaque a figura do Professor Orientador de Convivência (POC), uma singularidade da rede estadual que, segundo o art. 2º da Resolução Seduc nº 44/2023, tem, entre as suas diversas funções, "IV - promover um ambiente com práticas colaborativas, integrativas e restaurativas de cultura de paz aos

estudantes e toda a equipe escolar" e "V - planejar e executar estratégias de prevenção e mediar conflitos, intervindo de maneira eficaz e respeitosa em situações de desacordo ou confronto".

O segundo documento dá ênfase ao "direito à matrícula em classes comuns do ensino regular", à "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" e, ainda, ao "desenvolvimento de práticas inclusivas, com vistas ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e à redução ou eliminação das barreiras no ambiente escolar". Segundo um dos entrevistados,

> nesta rede estadual, as salas de recurso não são multifuncionais, mas específicas, destinadas a determinada deficiência. Por exemplo, nas escolas com salas de AEE para deficiência visual, há profissionais com formação nessa deficiência e não só a especialização genérica em educação especial. (San4)

Assim, uma forma de avançar no processo com base nas premissas da inclusão encontrada pela gestão foi estabelecer o Decreto nº 67.635/2023, que está alinhado com a recém-lançada Política de Educação Especial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, SEDUC, 2021).

> A rede já tinha se apropriado de concepções, de falas, de material, mas aí tinha um impeditivo: muitos normativos não haviam sido revogados, e eles mantinham paradigmas e atendimentos excludentes.
> Tendo agora o decreto da educação especial e a resolução que nos ampara diante dessa inclusão efetiva, nós conseguimos amarrar essas pontas que ainda estavam soltas. As nossas configurações de FC hoje estão respaldadas – não ficamos mais no campo do discurso: temos como movimentar e efetivar uma política de inclusão, pensando nas pessoas e nos estudantes com deficiência. (San1a)

O papel-chave da FC para efetivação dessa disposição política aparece explicitamente nas entrevistas realizadas com membros da rede estadual de educação:

> É este o momento em que estamos agora: vamos fazer a implementação dessa política e não só com formação em

> educação especial. A educação especial vai apoiar nossas especificidades, mas para a EI acontecer de fato, lá na escola, essas formações começam com os dirigentes e vão desencadeando, para chegarem as ações lá na prática. Sentimos que precisávamos regulamentar essa política, porque somente com o diálogo não estávamos avançando. (San1b)

Em termos de estrutura de formação, destaca-se a existência da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza[44] (Efape), que, em articulação com a Coped[45], organiza a FC para toda a rede estadual de São Paulo.

> A Coped trabalha pensando em todos os profissionais da Educação. (...) os grandes temas são articulados com a Efape, para que possamos pensar nessas formações dentro das diretorias de ensino e das escolas. Nós determinamos alguns grandes temas como, por exemplo, o DUA e o ensino colaborativo, que vêm trabalhando nessa perspectiva de EI e não apenas como educação especial. (San1a)

Saiba mais

Criada em 2009, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza (Efape) tem como propósito apoiar todos os servidores da Seduc em seu desenvolvimento profissional integral e, dessa forma, impactar a aprendizagem dos mais de 3,5 milhões de estudantes da rede pública paulista. Para tanto, trabalha para garantir a qualificação de profissionais que atuam nos órgãos centrais e vinculados, em 91 diretorias de ensino e em 5.400 escolas, desenvolvendo estudos, planejamento, avaliação e gerenciamento da execução dos programas de formação, aperfeiçoamento e educação continuada. Em 2011, a Efape foi elevada à categoria de Coordenadoria e, em 2019, passou por nova mudança e sua atuação foi ampliada, podendo abranger o atendimento de todos os servidores municipais da educação do

[44] Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/. Acesso em: 10 jul 2024.
[45] Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/estrutura/. Acesso em: 10 jul 2024.

estado de São Paulo[46].

Em termos da rede municipal, Santos conta com professores do AEE em todas as escolas, nos dois turnos – manhã e tarde (San2). Há também o Profissional de Apoio Escolar Inclusivo, que auxilia na locomoção, higiene e alimentação dos estudantes público-alvo da educação especial. Esse profissional pode entrar nas salas de aula e, segundo a entrevistada, não deve interferir na relação pedagógica (San2). Foi também referida a atuação do psicopedagogo, enquanto recurso externo à escola, do assistente de alfabetização, entre outros (San3).

Nessa rede, a FC 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 não só de promover o diálogo sobre as dificuldades cotidianas encontradas, mas também de ofertar FC em serviço nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) (San2).

Nesse município também foi referida a importância da parceria com Organizações Não Governamentais (ONGs) para FC de gestores e professores e consolidação da metodologia de estudos de caso, conforme previsto na legislação nacional (San4).

Finalmente, foi realçado o impacto ainda presente do Fórum Permanente de Educação Inclusiva de Santos (San2), espaço de estudo, reflexão e diálogo sobre educação inclusiva que foi criado pela Portaria nº 42/2017 como uma ação local do Fórum Permanente de Educação Inclusiva, sediado na cidade de São Paulo entre os anos de 1998 e 2012.

[46] Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/. Acesso em: 10 jul 2024.

Caso 4 – Paraná – Pinhais

O município de Pinhais localiza-se no estado do Paraná, região Sul do Brasil. Em nível estadual, cabe, antes de mais nada, realçar o Plano Estadual de Educação (PARANÁ, 2015), aprovado pela Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015, que estabelece, em sua meta 4, de forma similar ao Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014),

> Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, de classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (PARANÁ, 2015)

Nessa rede estadual de ensino, as SRMs instaladas nas escolas estão organizadas por áreas, cujos critérios de atendimento são estabelecidos pela Instrução nº 09/2018 – SUED/SEED (PARANÁ, 2018). Além disso, a rede estadual paranaense, embora não conste em legislação nacional, disponibiliza o AEE para estudantes que apresentam transtornos funcionais específicos, tais como Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou distúrbios de aprendizagem (dislexia, disortografia, disgrafia ou discalculia). Esses estudantes devem ser atendidos em suas necessidades educacionais, mesmo não se configurando como estudantes público-alvo da educação especial. Segundo o canal de perguntas e respostas frequentes[47],

> (...) a política educacional do estado do Paraná oferece o atendimento educacional especializado para esses estudantes, sendo que os mesmos devem ser identificados no SERE [Sistema Estadual de Registro Escolar]. É importante ressaltar que a matrícula do AEE não migrará para o censo escolar. (PARANÁ, SEED, s.d, *online*)

[47] Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/faq/category.php?categoryid=96. Acesso em: 10 jul 2024.

O fato de as matrículas não migrarem para o Censo Escolar, pode significar que houve a ampliação do serviço para estudantes que estão fora de sua abrangência enquanto modalidade, e não um alargamento do público-alvo da educação especial. Em termos de especificidades legais, destaca-se a Resolução nº 3.600/2011 (PARANÁ, 2011), elaborada pela Secretaria da Educação Estadual, que, no seu art. 1º, autoriza "**a alteração da denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial**", sem alterar as suas funções. Foi relatado em uma das entrevistas que há "aproximadamente 8.000 professores nas escolas especializadas e 7.500 [do AEE] nas escolas da rede estadual" (Pin1). Essa opção pela manutenção de escolas exclusivas e escolas comuns, ainda que com a alteração da nomenclatura, é um ponto de atenção, pois requer investimento em sistemas paralelos de educação. Além disso, mantém-se a educação especial como substitutiva à educação comum, o que não se coaduna com o disposto na CDPD. Como fica explícito em outra entrevista, essa é uma preocupação do município de Pinhais, que vem investindo na perspectiva inclusiva, também no que se refere à FC:

> Mesmo o município de Pinhais investindo no processo inclusivo, nós temos uma escola municipal de educação básica na modalidade especial. Então nós também temos um programa formativo voltado para esses profissionais intitulado "Interlocuções entre os profissionais da educação especial: repensando práticas e construindo caminhos. (...) Nós não conseguimos diminuir o número de estudantes nessa escola, que é substitutiva, porque ela não tem porta de saída. (Pin2)

Outra singularidade é a existência de salas de recursos e escolas de referência na área das altas habilidades/superdotação (Pin1, Pin4):

> O estudante com altas habilidades faz parte do público-alvo da educação especial no Brasil e o Paraná tem o maior programa nacional de formação em superdotação do país. (Pin4)

Em termos de FC, o Departamento de Educação Inclusiva, vinculado à Secretaria de Estado de Educação e do Esporte, é o setor responsável "pelas temáticas como indígenas, quilombolas, pessoas do

campo e outras especificidades que não só a deficiência, e para todos os professores" (Pin1). Como parte desse departamento, a Coordenação de Educação Especial tem como função elaborar e realizar a proposta de FC em educação especial, destinada, sobretudo, a professores que atuam no AEE. Todas as propostas de formação (não apenas as da área da educação especial) são tratadas pela Coordenação de FC de Docentes e Equipes Gestoras e validadas pelo Diretor de Educação (Pin1).

Já em relação à gestão municipal, cabe à 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. Entre os vários departamentos subordinados à Semed está o Departamento de Ensino, onde se encontra a Gerência de Educação Especial e Inclusão Educacional (Gespi), que tem como objetivo efetivar uma política educacional de inclusão na rede municipal de ensino de Pinhais, com vista à identificação e atendimento das necessidades educacionais dos estudantes matriculados nas unidades escolares. A Gespi conta com profissionais especializados na área da educação, saúde e assistência social, entre eles: pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas (Pin2). Uma especificidade da rede municipal a ser destacada é a aposta no trabalho colaborativo:

> As turmas que têm estudantes público-alvo da educação especial matriculados contam com um professor a mais em sala – o professor da turma e o pedagogo (Pin2).
>
> Além disso, os profissionais que atendem exclusivamente as salas de recurso têm obrigatoriamente 40 horas [de jornada]. Isso é um ganho para Pinhais. Eles trabalham meio período com o estudante e têm meio período para fazer o trabalho com os professores de sala, para conversar sobre o atendimento desse estudante na turma. (Pin3)

No município de Pinhais existe, ainda, enquanto estrutura formativa, o Centro de Formação dos Profissionais da Educação[48], espaço próprio com salas técnicas para formação, museu-escola, laboratório de informática, biblioteca, videoteca, entre outros. A Gespi não é apenas responsável pela FC voltada para professores e outros profissionais que realizam o atendimento a estudantes público-alvo da modalidade da educação especial; ela tem como função responder às demandas de formação relativas a migrantes, indígenas, questões étnico-raciais, questões de gênero e sexualidade, idadismo, entre outras (Pin2).

Considerando a educação especial como transversal, a Gespi **oferece FC exclusivamente presencial** para todos os profissionais das diferentes etapas e modalidades sob responsabilidade da Semed, assim como para profissionais que atuam na educação, como os motoristas e os monitores que fazem o transporte escolar. Foram ainda enumeradas diversas formações, entre elas: profissionais vinculados aos serviços da educação especial, professores do ensino regular, estagiários de cursos de pedagogia, pedagogos, cuidadores, gestores, diretores, famílias, para além das formações internas de todas as gerências.

> Por sua liderança na formação de professores na região, o município de Pinhais cria o Fórum Intermunicipal de Discussão: a Educação Especial em Foco![49], evento anual que faz parte do Fórum de Gestores da Educação Especial da Área Metropolitana de Curitiba, levando outros municípios a trabalharem na perspectiva inclusiva e colaborativa. Por conta desta tradição em formação, foi criado o Seminário Internacional de Educação de Pinhais, trazendo diversos especialistas do exterior. Considerando a realidade do Brasil, eu me atrevo a dizer que Pinhais é um dos municípios que mais desenvolvem ações de formação na perspectiva inclusiva. (Pin4)

No âmbito desses fóruns e demais formações, seja da rede municipal, seja da rede estadual de educação, foram consideradas

[48] Disponível em: https://pinhais.atende.net/cidadao/noticia/profissionais-da-educacao-de-pinhais-tem-novo-espaco-para-capacitacao. Acesso em: 10 jul 2024.
[49] Disponível em https://www.pinhais.pr.gov.br/forumintermunicipal/. Acesso em: 10 jul 2024.

positivas as parcerias com a Universidade Federal do Paraná e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Pin1, Pin2, Pin3). Além disso, a participação nesses espaços e a discussão de casos concretos em horário extraclasse têm possibilitado que os professores da rede municipal de ensino apresentem os resultados de suas pesquisas e experiências, promovendo a ampliação do número de registros pedagógicos (Pin2).

Quadro síntese

País	Brasil
Localização	América do Sul
Área	8.515.767 km²
População	203.080.756 habitantes
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	87ª posição no *ranking* do IDH (2021)
Estrutura administrativa e autonomia educacional	O Brasil é uma república federativa formada por 26 estados e 1 distrito federal. A autonomia, em termos de responsabilidade, é majoritariamente dos municípios, da educação infantil e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (dos 4 aos 9 anos). A responsabilidade é majoritariamente dos estados nas etapas finais da educação básica obrigatória, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental (dos 10 aos 13 anos) e do 1º ao 3º ano do ensino médio (dos 14 aos 17 anos).
Escolaridade básica obrigatória	Dos 4 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 Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)
Porcentagem de estudantes público-alvo da educação especial matriculados em escolas comuns	94,2% (2022)
Casos estudados	Caso 2 – Maracanaú, estado do Ceará Caso 3 – Santos, estado de São Paulo Caso 4 – Pinhais, estado do Paraná
Alguns achados sobre a política educacional local	**Brasil** ● A EI aparece associada, sobretudo, à modalidade de educação especial. ● O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o principal serviço de apoio à modalidade da educação especial. ● A FC 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. **Caso 2 – Maracanaú (Ceará)** ● Na Base Curricular de Maracanaú (BCM) (2019) afirma-se que a escola inclusiva deve enriquecer as possibilidades de desenvolvimento de todos, fortalecendo a cultura de paz, de inclusão, de solidariedade e valorização da diversidade,

	incluindo a todos, sem discriminação e perseguindo a aprendizagem de forma ampla e colaborativa. ● Dois terços das escolas dispõem de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), ao nível do município; é nessas salas que atuam os AEE para darem apoio aos estudantes público da educação especial. ● A FC em EI é realizada pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc/CE) e pela Secretaria da Educação do Município de Maracanaú e destina-se majoritariamente aos professores de AEE. ● Em nível estadual estão previstas políticas de FC 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 pela Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância, da Seduc. ● Para responder à crescente demanda de FC, foi evidenciada a estreita relação da Universidade Federal do Ceará no apoio às secretarias estadual e municipal para a FC de professores e profissionais da educação. ● O Creaece oferece também serviços complementares de educação especial e realiza a produção de materiais didático-pedagógicos. **Caso 3 – Santos (São Paulo)** ● Em 2023 foi publicada uma nova legislação sobre EI, com ênfase no "direito à matrícula em classes comuns do ensino regular", 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 da educação especial de acordo com as especificidades de cada local: o professor especializado, os recursos pedagógicos, de

	acessibilidade e de tecnologia assistiva, o Projeto Ensino Colaborativo e também o profissional que atua com estudantes com deficiência auditiva e surdez ou surdo-cegueira, entre outros. ● Existem professores do AEE em todas as escolas, nos dois turnos, manhã e tarde. ● Merece ser realçada a figura do Professor Orientador de Convivência (POC). ● A FC é realizada pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza (Efape), em articulação com a Coordenadoria Pedagógica (Coped) e outras estruturas para toda a rede estadual de São Paulo. ● Em nível municipal, a FC em educação especial na perspectiva inclusiva é responsabilidade da Seção de Educação Especial, da Secretaria Municipal de Educação. ● 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 não só de promover o diálogo sobre as dificuldades cotidianas encontradas, mas também de ofertar FC em contexto nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). **Caso 4 – Pinhais (Paraná)** ● A Coordenação de Educação Especial, integrada no Departamento de Educação Inclusiva da Secretaria de Estado de Educação e do Esporte, tem como função elaborar e realizar a proposta de FC em educação especial, destinada, sobretudo, a professores que atuam no AEE. ● Nesse estado, as escolas de educação especial passaram a ser designadas Escolas Regulares de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, mantendo a sua função. ● Em nível municipal, a Gerência de Educação Especial e Inclusão Educacional (Gespi), parte da Secretaria Municipal de Educação, tem como objetivo efetivar uma política educacional de inclusão.

	• Para promover o efetivo apoio aos estudantes público-alvo da educação especial, na rede municipal existe uma aposta no trabalho colaborativo: as turmas que têm alunos público-alvo da educação especial matriculados contam com um professor a mais em sala – o professor da turma e o pedagogo; os profissionais que atendem exclusivamente as salas de recurso têm 40 horas de jornada: trabalham meio período com o aluno e meio período com os professores de sala. • Em termos de FC, o Departamento de Educação Inclusiva, da Secretaria de Estado de Educação e do Esporte, através da respectiva Coordenação de Educação Especial, tem como função elaborar e realizar a proposta de FC em educação especial, destinada, sobretudo, a professores de AEE. • No município de Pinhais existe o Centro de Formação dos Profissionais da Educação, muito bem apetrechado e equipado a par da Gespi, responsável pela FC dos professores e profissionais que atendem estudantes público-alvo da modalidade da educação especial. • A FC é também proporcionada a todos os profissionais das diferentes etapas e modalidades sob responsabilidade da Secretaria de Educação Municipal, incluindo todos os profissionais que atuam na educação, inclusive os motoristas e monitores que fazem o transporte escolar.

Caso 5 – Escócia – Cidade de Glasgow

A Escócia, situada ao norte da Europa e abrangendo uma área de 78.772 km², é um dos 4 países que compõem o Reino Unido, juntamente com Inglaterra, Irlanda do Norte e País de Gales. A sua população está calculada em 5.424.800 habitantes e, segundo a ONU (2021), o Reino Unido ocupa a 18ª posição no *ranking* do IDH. A Escócia está organizada administrativamente em áreas de poder local, chamadas autoridades locais, que detêm autonomia para a administração dos serviços públicos que atendem a população, desde que em consonância com as diretrizes nacionais. Uma dessas autoridades locais é a Cidade de Glasgow.

Na Escócia, a escolaridade obrigatória[50] vai dos 5 aos 16 anos. A sua organização está estabelecida nos seguintes níveis: ensino primário[51], que inclui do 1º ao 7º nível (P1-P7 – dos 5 aos 12 anos) e funciona em tempo integral; ensino secundário[52], que inclui seis níveis (S1-S6 – dos 12 aos 18 anos), sendo que os níveis de 1 a 4 (dos 12 aos 16 anos) são de frequência obrigatória em tempo integral e os níveis 5 e 6 (dos 16 aos 18 anos) são de frequência facultativa e horário variável. Os estudantes frequentam a escola por proximidade geográfica[53] da sua zona de residência. Cerca de 99% dos estudantes referenciados como necessitando de algum apoio específico frequentam escolas comuns[54].

O conceito de EI baseia-se na ideia da educação de qualidade para todos os estudantes, sem exceção, inclusive aqueles que

---

[50] Disponível em: https://education.gov.scot/parentzone/my-school/general-school-information/attending-school/. Acesso em: 10 jul 2024.
[51] Designação original: *primary school*.
[52] Designação original: *secondary schools, high schools* ou *academies.*
[53] Disponível em: https://education.gov.scot/parentzone/my-school/choosing-a-school/local-state-school/. Acesso em: 10 jul 2024.
[54] Disponível em: https://education.gov.scot/parentzone/my-school/choosing-a-school/local-state-school/. Acesso em: 10 jul 2024.

necessitam de medidas de apoio adicionais. Para fundamentar essa concepção de educação, existem diversos documentos legislativos articulados entre si. A CDPD é um deles e importante no compromisso nacional pela inclusão, tendo sido ratificada pelo Reino Unido em 2009. Entre os documentos nacionais de relevo, destacam-se:

- Currículo para a Excelência[55,56]: coloca os estudantes no coração da educação. O objetivo é apoiá-los na construção de conhecimentos, competências e atributos necessários para que floresçam na vida, no século 21.
- Garantindo o Melhor para Cada Criança[57,58]: referente às condições necessárias a uma educação em que todos os estudantes se sintam seguros, saudáveis, bem-sucedidos, acolhidos, ativos, respeitados, responsáveis e incluídos. Nesse documento é assumido

> o compromisso de proporcionar a todas as crianças, jovens e suas famílias o apoio adequado no momento certo. Isto é para que todas as crianças e jovens na Escócia possam atingir o seu pleno potencial.
> Queremos que todas as crianças e jovens vivam numa sociedade igualitária que lhes permita florescer, serem tratados com bondade, dignidade e respeito, e que tenham os seus direitos sempre respeitados. (ESCÓCIA, 2022, on-line)

- Lei sobre o Apoio Adicional para a Aprendizagem[59,60]: cria-se o termo "necessidade de apoio adicional". Esse termo, amplo e inclusivo, aplica-se a 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, entre os quais aqueles que:
    - apresentam deficiência motora ou sensorial;

[55] Disponível em: https://education.gov.scot/curriculum-for-excellence/. Acesso em: 10 jul 2024.
[56] Designação original: *Curriculum for Excellence* (CfE).
[57] Disponível em: https://www.gov.scot/policies/girfec/. Acesso em: 10 jul 2024.
[58] Designação original: *Getting it Right for Every Child* (Girfec).
[59] Disponível em: https://education.gov.scot/parentzone/additional-support/the-additional-support-for-learning-act/. Acesso em: 10 jul 2024.
[60] Designação original: *The Education Additional Support for Learning (Scotland) Act 2004 (as amended 2009).*

- estão sendo vítima de *bullying*;
- são particularmente hábeis ou talentosos;
- passaram por luto;
- tiveram a escolarização interrompida;
- têm dificuldade de aprendizagem, como dislexia;
- estão sob tutela da autoridade local;
- vivem com familiares que fazem uso abusivo de drogas lícitas ou ilícitas;
- vivem com pais com problemas de saúde mental;
- têm o inglês como língua não materna;
- não frequentam a escola com regularidade;
- têm dificuldades emocionais ou sociais;
- estão sob registro de proteção à infância;
- têm responsabilidade de cuidadores de familiares ou entes próximos.

As autoridades locais, como a da Cidade de Glasgow, por exemplo, são responsáveis pela identificação das necessidades de apoio adicionais dos estudantes e pela mobilização dos apoios necessários. Na escola, embora existam profissionais dedicados a situações que requerem apoios adicionais, todos os professores são mobilizados para responder a essas situações (Gla1).

O sistema educativo integra professores com formação e certificação em Necessidades de Apoio Adicionais (NAA)[61,62] e outros profissionais, como psicólogos, terapeutas e professores de apoio, contratados pelas autoridades locais. A elaboração dos planos de apoio à aprendizagem e respectivos apoios adicionais também envolvem a cooperação com outros profissionais e serviços da comunidade.

---

[61] Disponível em: https://www.gtcs.org.uk/manage-your-registration/registration-in-additional-support-needs/. Acesso em: 10 jul 2024.
[62] Designação original: *Additional Support Needs (ASN).*

Os Embaixadores da Inclusão[63] são um grupo de estudantes do ensino médio com necessidades de apoio adicionais, representantes de 17 autoridades locais, criado para garantir que a voz desses estudantes seja ouvida nas discussões nacionais sobre políticas educacionais. Os embaixadores são encorajados a falar livre e abertamente das suas experiências enquanto estudantes com Necessidades de Apoio Adicionais (NAA), incluindo o que funciona e o que poderia funcionar melhor. Reúnem-se com parlamentares e outros tomadores de decisões e as suas atividades são partilhadas com outros estudantes, professores, escolas e atores em posição de influência, com o objetivo de reduzir o estigma sobre NAA. Entre as atividades está a criação de recursos práticos, como o documento "Se eu fosse diretor por um dia"[64].

Na Escócia, a formação inicial de professores, com estágios integrados, que 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 depois 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, a estes anos de formação inicial é acrescentado um ano de prática docente supervisionada como forma de apoio à iniciação na carreira docente.

[63] Disponível em: https://childreninscotland.org.uk/inclusion-ambassadors/. Acesso em: 10 jul 2024.
[64] Disponível em: https://childreninscotland.org.uk/wp-content/uploads/2023/08/IA_Head-teacher-for-a-day_V2.pdf . Acesso em: 10 jul 2024.

Todos os cursos de formação de professores incluem temas relacionados com a EI. Para obter o registro de competências[65,66] para trabalhar na área de NAA, o professor deve estar registrado como professor no nível primário ou secundário e apresentar o certificado em NAA, o que implica ter formação específica nos tópicos relacionados.

A FC, denominada de Aprendizagem Profissional ao Longo da Carreira[67,68], assume que as experiências de todas as crianças e jovens são moldadas pelos valores e disposições daqueles que trabalham na sua educação:

> Valores são complexos: eles são os ideais pelos quais os professores modelam as suas práticas profissionais. Começando pelos professores como indivíduos, os valores estendem-se a todos os estudantes, aos colegas e à comunidade e ao mundo em que vivemos. Os valores profissionais ajudam a desenvolver a identidade profissional e sustentam um profundo comprometimento com o desenvolvimento cognitivo, social e emocional e o bem-estar dos estudantes. Eles são a base para apoiar e encorajar os professores a enxergarem as crianças e jovens como um todo, incluindo as suas necessidades. (ESCÓCIA, 2021, p. 4)

As ações para a Aprendizagem Profissional ao Longo da Carreira podem ter origem em nível das escolas, das 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[69], que têm, entre suas atribuições, a coordenação da melhoria da qualidade, a organização de eventos de aprendizagem profissional para o desenvolvimento de competências e o estabelecimento de redes e comunidades de aprendizagem, entre outras.

---

[65] Disponível em: https://www.gtcs.org.uk/manage-your-registration/registration-in-additional-support-needs/. Acesso em: 10 jul 2024.
[66] Designação original: *Registration in Additional Support Needs*.
[67] Disponível em: https://www.gtcs.org.uk/wp-content/uploads/2021/09/standard-for-career-long-professional-learning.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.
[68] Designação original: *Career-long Professional Learning* (CLPL).
[69] Designação original: *Education Improvement Services* (EIS).

> Em cada autoridade local existem equipes dos Serviços de Melhoria da Educação, cujo papel é oferecer apoio direto às escolas. A oferta de formação profissional para os professores está diretamente vinculada às demandas que decorrem da dinâmica do desenvolvimento profissional e que são identificadas pelos próprios professores e gestores. Dessa forma, é realizado um levantamento abrangente dessas informações, considerando inclusive o envolvimento direto das equipes dos Serviços de Melhoria da Educação com as escolas, que podem, elas mesmas, alocar fundos para a sua formação. (Gla1)

A formação é assim organizada, sobretudo, em 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 (*standards*), desenvolvidos de forma flexível, segundo as suas motivações e interesses profissionais, e que se tornam a base para a avaliação da aprendizagem profissional ao longo da carreira. O Conselho Geral de Ensino para a Escócia[70,71], responsável pela regulamentação da carreira docente, é uma das ordens profissionais de professores mais antigas do mundo, fundada em 1965. Os seus parâmetros incluem aspectos relacionados com uma visão abrangente de EI.

> A aprendizagem e o ensino são uma das formas mais poderosas de incorporar a inclusão e a igualdade em nosso sistema, pois cada professor tem responsabilidade por esse processo. 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 rever 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. (Gla3)

Quadro síntese

País	Escócia
Localização	Europa

[70] Disponível em: https://www.gtcs.org.uk/about-us/. Acesso em: 10 jul 2024.
[71] Designação original: *General Teaching Council for Scotland* (GTCS).

Área	78.772 km²
População aproximada	5.424.800 habitantes
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	18ª posição no *ranking* do IDH (2021) – Reino Unido
Estrutura administrativa e autonomia educacional	A Escócia é um dos quatro países que compõem o Reino Unido, juntamente com Inglaterra, Irlanda do Norte e País de Gales. Está organizada administrativamente em áreas de poder local, chamadas autoridades locais, que detêm autonomia para a administração dos serviços públicos. Uma dessas autoridades locais é a Cidade de Glasgow.
Escolaridade básica obrigatória	Dos 5 aos 16 anos
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
Porcentagem de estudantes público-alvo da educação inclusiva matriculados em escolas comuns	99% (2022)
Caso estudado	Caso 5 – Cidade de Glasgow

Alguns achados sobre a política educacional local	• O conceito de EI baseia-se na CDPD e nos documentos internacionais: todos os estudantes, sem exceção, inclusive aqueles que necessitam de medidas de apoio adicionais, têm direito a uma educação de qualidade. • Existem documentos de referência que contribuem para a implementação dessa visão: - 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", 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. • A identificação das Necessidades de Apoio Adicionais (NAA) dos estudantes e dos apoios necessários é responsabilidade das autoridades locais; nas escolas, todos os professores são mobilizados para responder a essas situações, embora existam profissionais dedicados a situações que requerem apoios adicionais. • O grupo Embaixadores da Inclusão, formado por estudantes do ensino médio com NAA, foi criado para garantir que a sua voz seja ouvida nas discussões nacionais sobre políticas educacionais. O grupo elaborou o documento "Se eu fosse diretor por um dia". • A FC, denominada Aprendizagem Profissional ao Longo da Carreira, fundamenta-se na ideia de que as experiências de todas as crianças e jovens são moldadas pelos valores e disposições daqueles que trabalham na sua educação; os valores profissionais ajudam a desenvolver a identidade profissional e baseiam-se em um comprometimento com o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e o bem-estar dos estudantes – são a base para que crianças e

	jovens sejam encarados como um todo, incluindo as respectivas necessidades. ● As ações para a Aprendizagem Profissional ao Longo da Carreira podem ter origem nas escolas, nas autoridades locais, regionais e nacionais; a formação coordenada pelas autoridades locais pode ter lugar nas escolas e é supervisionada pelos Serviços de Melhoria da Educação.

Caso 6 – Espanha – Comunidade Autônoma Valenciana

A Espanha é um país europeu situado na Península Ibérica que abrange uma área de 505.962 km². A sua população está calculada em 47.190.493 habitantes (INSTITUTO GEOGRÁFICO NACIONAL, 2011) e, segundo a ONU (2021), o país ocupa a 27ª posição no *ranking* do IDH. Trata-se de uma monarquia parlamentarista, organizada administrativamente em 17 comunidades autônomas, dotadas de autonomia legislativa, competências executivas e administrativas a serem desempenhadas por representantes próprios. Uma delas é a Comunidade Autônoma Valenciana.

No país, a escolaridade obrigatória e gratuita é de 10 anos, dos 6 aos 16 anos. A educação primária é composta de três ciclos: inicial, dos 6 aos 8 anos; médio, dos 8 aos 10 anos; e superior, dos 10 aos 12 anos (ESPANHA, 2022a). Já a educação secundária vai dos 12 aos 16 anos (ESPANHA, 2022b). A educação secundária pós-obrigatória pode se constituir como um "*bacharelato*" (bacharelado em português) ou uma formação profissional de nível médio para jovens de 16 a 18 anos (ESPANHA, 2006).

Segundo a Estatística dos Ensinos Não Universitários[72], 83,8% dos estudantes público-alvo da educação inclusiva, que são aqueles com Necessidades Específicas de Apoio Educativo (Neae), estavam matriculados em escolas comuns em 2022 (ESPANHA, 2023). Apesar de a opção legislativa da educação nacional ser para todo e cada estudante em escolas comuns, (ESPANHA, 2020), delimita que a escolarização dos estudantes com Neae em unidades ou escolas de educação especial só

[72] Disponível em: https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d6b2a5e2-6a9c-4b59-90ba-ecbd96e06dff/notaresumen22.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

será efetuada quando as suas demandas não puderem ser satisfeitas no âmbito das medidas de atendimento à diversidade em escolas comuns.

No caso específico da Comunidade Autônoma Valenciana, o desenvolvimento dos princípios de equidade e de inclusão no sistema está previsto desde 2018 (VALENCIA, 2018). A oferta educativa inclusiva é um processo orientado para responder à diversidade de todos os estudantes, com ou sem deficiência, envolvendo presença, participação e desenvolvimento integral de todos, combatendo exclusão educativa, com foco nos estudantes em situação de maior vulnerabilidade. Essa resposta requer a identificação de barreiras geradoras de desigualdades para ajudar as respostas às características dos estudantes. Assim, em contexto educativo, defende-se que o apoio deve ser prestado preferencialmente em sala de aula a todos os estudantes que dele necessitem, com ou sem deficiência (VALENCIA, 2019a). Esse apoio deve ser organizado em **três graus**, conforme art. 7 da referida legislação:

- **grau 1** – apoio (não especializado) esporádico, episódico, em algum momento da jornada semanal escolar;
- **grau 2** – apoio especializado em algumas áreas e ambientes, durante uma parte da jornada escolar semanal;
- **grau 3** – apoios específicos, especializados e regulares na maioria das áreas e contextos, ocupando mais da metade da jornada escolar semanal.

São também definidos **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 por medidas gerais programadas para um

grupo-turma que implicam um apoio ordinário (por exemplo, atividades de prolongamento e de reforço);

- **nível 3** – medidas destinadas aos estudantes que necessitam de respostas diferenciadas, individualmente ou em grupo, que implicam um apoio suplementar (por exemplo, atividades de enriquecimento ou de reforço, adaptações de acesso ao currículo, ações personalizadas de acompanhamento e apoio);
- **nível 4** – dirigido para estudantes com Neae, que exigem respostas educativas de caráter extraordinário, inscritas num relatório sociopedagógico, implicando medidas adicionais como: avaliação sociopedagógica, plano de atuação personalizado, adaptações curriculares significativas, materiais acessíveis, programas para a autorregulação comportamental e comunicação interpessoal e apoios adicionais externos à escola realizados em contexto educativo. (VALENCIA, 2018)

Conforme essa legislação, os estudantes são considerados em situação de maior vulnerabilidade ou em risco de exclusão educativa por variadas razões: etnia, língua, situação socioeconômica, orientação sexual, identidade de gênero ou características sexuais, dificuldades/capacidades e competências, entre outras, incluindo os estudantes com deficiência, dificuldades comunicacionais e comportamentais, como está estabelecido na Lei Orgânica nº 3/2020 (ESPANHA, 2020). As medidas de escolarização e compensação de desigualdades estão previstas e vão desde unidades pedagógicas hospitalares e/ou educativas terapêuticas até educação no domicílio, centros de reeducação de menores, educação a distância, acessibilidade personalizada, reforço pedagógico, adaptações curriculares significativas, enriquecimento curricular, programas e recursos materiais e humanos personalizados e especializados, entre outras (VALENCIA, 2019a).

Em cada escola[73], a equipe educativa é constituída pelos professores e demais profissionais das escolas, especializadas ou não, e/ou outros agentes ou entidades externas. Essa equipe é responsável pela identificação, aplicação e monitoramento das medidas, sob a coordenação de tutores e em colaboração com os serviços especializados de orientação. O reforço pedagógico é responsabilidade do docente da disciplina e sublinha-se a participação ativa do estudante e da família (VALENCIA, 2019a). Existem, ainda, técnicos e profissionais de apoio especializado, docentes e não docentes, nas áreas de audição e linguagem, pedagogia terapêutica, educação especial e fisioterapia, intérpretes de língua gestual e assistentes pessoais para apoio à higiene, alimentação e mobilidade.

> Com as mudanças normativas e o recente decreto de inclusão, notamos um aumento significativo nos recursos pessoais, especialmente no *boom* do que chamamos de "profissionais pessoais" ou assistentes pessoais. Essa novidade está gerando discussões sobre como articular as novas demandas com as estruturas existentes. O aumento nas perguntas e nas demandas está causando uma reavaliação de como os sistemas atuais podem lidar com essas mudanças. É um processo em desenvolvimento e estamos observando os primeiros efeitos, avaliando tanto os benefícios quanto os desafios que surgem dessa transformação. A busca por soluções adaptativas continua. (Val4)

A formação inicial docente é composta de uma graduação universitária com duração de quatro anos no âmbito da educação primária e de mestrado no caso da educação secundária. A Agência Nacional de Avaliação da Qualidade e Acreditação[74] é responsável pela fiscalização e validação dessa formação.

Uma especificidade da Comunidade Valenciana é o fato de a FC dos professores ser uma responsabilidade partilhada entre eles, que assumem ativamente o papel de formadores, as escolas e o conselho competente em matéria de educação (VALENCIA, 2012). A sua

[73] Na Espanha, "centro educativo" é a designação utilizada para "escola". Os Centros Educativos do ensino não universitário assumem várias configurações, com combinações diferentes dos diversos ciclos da educação básica obrigatória.
[74] Disponível em: https://www.aneca.es/aneca. Acesso em: 10 jul 2024.

organização inicia-se por um levantamento de necessidades educativas, feita pelos Centros de Formação, Inovação e Recursos Educativos (Cefire), sendo que a FC específica em EI é responsabilidade do Cefire de Educação Inclusiva[75]. Esses centros são também responsáveis pelo monitoramento e avaliação das formações, sendo que a coordenação da FC é responsabilidade do Serviço de Formação dos Professores. É importante destacar que essa formação tem impacto na progressão na carreira docente e que está prevista a avaliação da FC, organizada pela Comissão da FC de Professores.

A criação, a coordenação e o financiamento dos Cefires são assegurados pelo Conselho de Educação, Formação e Emprego e pela Secretaria Autônoma de Educação e Formação Profissional (VALENCIA, 2019b). As atividades de FC de professores versam sobre temáticas abrangentes e incluem, como modalidades, a formação presencial em escolas, cursos, jornadas, seminários, grupos de trabalho e ateliês de boas práticas, incluindo sempre 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 sobre os respectivos marcos normativos, metodologias e didáticas específicas e estrutura do Conselho de Educação, Cultura e Esporte, entre outras competências previstas (VALENCIA, 2021).

> Quando começamos, chamou muito a 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. (Val1)

[75] Disponível em: https://portal.edu.gva.es/cefireinclusiva/es/inicio/. Acesso em: 10 jul 2024.

Quadro síntese

País	Espanha
Localização	Europa
Área	505.962 km²
População	47.190.493 habitantes
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	27ª posição no *ranking* do IDH (2021)
Estrutura administrativa e autonomia educacional	Monarquia parlamentar, organizada administrativamente em 17 comunidades autônomas, dotadas de autonomia legislativa, competências executivas e administrativas a serem desempenhadas por representantes próprios
Escolaridade básica obrigatória	Dos 6 aos 16 anos
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)	Ratificada em 2008
Estudantes público-alvo da educação inclusiva	Estudantes com Necessidades Específicas de Apoio Educativo (Neae)
Porcentagem de estudantes público-alvo da educação inclusiva matriculados em escolas comuns	83,8% (2022)
Caso estudado	Caso 6 – Comunidade Autônoma Valenciana

Alguns achados sobre a política educacional local	• A oferta educativa inclusiva é um processo que tem como finalidade responder à diversidade de todos os estudantes, com ou sem deficiência, que implica a presença, a participação e o desenvolvimento integral de todos, combatendo a exclusão educativa, com foco nos estudantes em situação de maior vulnerabilidade. • 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 por medidas gerais; - nível 3 – medidas destinadas aos estudantes que necessitam de uma resposta diferenciada, individualmente ou em grupo; - nível 4 – dirigido para estudantes com Neae, que exigem respostas educativas de caráter extraordinário, inscritas num relatório sociopedagógico. • Nos centros educativos, para além dos professores tutores (ou titulares), atuam também outros professores especializados (ou não) e profissionais educativos; nas tomadas de decisão relativas às respostas às necessidades dos estudantes com Neae, intervêm os professores, a direção do centro e outros agentes ou entidades externas (quando

	propostos), incluindo as famílias e o próprio estudante. ● A FC é uma responsabilidade compartilhada entre os professores, os centros educativos e o conselho competente na matéria em questão; no caso da EI, a responsabilidade é dos Centros de Formação, Inovação e Recursos Educativos (Cefire) de Educação Inclusiva. Esses centros são também responsáveis pelo monitoramento e avaliação das formações sob a coordenação do Serviço de Formação dos Professores; a formação tem impacto na progressão na carreira docente. ● As temáticas abordadas na FC são abrangentes e incluem sempre uma parte prática para garantir a participação e a efetiva mudança para uma pedagogia mais inclusiva; é, sobretudo, presencial em centros educativos, sob diversas modalidades como cursos, jornadas, seminários, grupos de trabalho e ateliês de boas práticas.

Caso 7 – Portugal

Portugal é um país europeu situado na Península Ibérica que abrange uma área de 92.212 km². A sua população está calculada em 10.343.066 habitantes[76] e, segundo a ONU (2021), o país ocupa a 38ª posição no *ranking* do IDH.

Nesse país, a escolaridade obrigatória é de 12 anos – dos 6 aos 18 anos (PORTUGAL, 2012a). Ela está organizada em educação básica, composta de três ciclos: 1º ciclo (dos 5 ou 6 anos aos 9), 2º ciclo (dos 10 aos 11 anos) e 3º ciclo (dos 12 aos 15 anos); e ensino secundário (dos 16 aos 18 anos). A educação pré-escolar não é obrigatória, é gratuita e tem cobertura nacional. Uma singularidade desse país é que a maioria das pré-escolas e escolas públicas funcionam em "agrupamentos de escolas" (PORTUGAL, 2008; PORTUGAL, 2012b).

Saiba mais

Um conjunto de escolas públicas de diversos níveis de ensino geograficamente próximas foram agrupadas e passaram a ter uma denominação própria e uma gestão unificada. Essa forma singular de organização em agrupamentos tem diversas finalidades, entre elas:

- superar situações de isolamento de escolas;
- prevenir a exclusão social e escolar;
- proporcionar um percurso sequencial e articulado dos estudantes, favorecendo a transição desde a pré-escola até o ensino secundário;

[76] Dados da PORDATA: https://www.pordata.pt/portugal/populacao+residente+segundo+os+censos+total+e+por+grandes+grupos+etarios-512. Acesso em: 10 jul 2024.

- rentabilizar recursos humanos e opções pedagógicas para a educação de todos os estudantes;
- rentabilizar recursos físicos, didáticos, materiais e outros dispositivos que antes não eram partilhados entre essas escolas.

Por exemplo, o Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto[77] é composto de uma escola básica e secundária (a sede do Agrupamento) e seis escolas básicas de 1º ciclo e jardim de infância. Há a direção do Agrupamento e uma direção em cada escola.

Em 2018, Portugal publica o Regime Jurídico da Educação Inclusiva (RJEI)[78] (PORTUGAL, Decreto-Lei nº 54/2018). O RJEI identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a serem mobilizadas para responder às necessidades educativas de todos os estudantes, abandonando a ideia de que é preciso categorizar para intervir. Como essas medidas são aplicáveis a estudantes com e sem deficiência, as estatísticas educacionais passaram a referir-se à porcentagem de estudantes para os quais foram mobilizadas medidas seletivas e/ou adicionais de apoio à aprendizagem e à inclusão, que, em 2022, correspondiam a 7,4% do total de estudantes em Portugal[79]. Cabe ressaltar que antes da publicação do RJEI, os dados mostravam que 99% dos estudantes com deficiência estavam matriculados em escolas comuns (Por4).

Tais medidas implementam-se segundo uma abordagem multinível que se organiza em três níveis de intervenção:

[77] Disponível em: http://aecerco.pt/. Acesso em: 10 jul 2024.
[78] Disponível em: https://www.dge.mec.pt/educacao-inclusiva. Acesso em: 10 jul 2024.
[79] Disponível em: https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/65524436455255473193d2b0. Acesso em: 10 jul 2024.

- **medidas universais** – acomodações curriculares, diferenciações pedagógicas, práticas e serviços generalizados e disponibilizados para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento integral de todos os estudantes;
- **medidas seletivas** – acomodações curriculares não significativas e que implicam práticas e serviços dirigidos a estudantes em situação de risco ou para complementar as medidas universais;
- **medidas adicionais** – adaptações curriculares significativas, com intervenções de maior frequência e intensidade, definidas de acordo com as necessidades e potencialidades de cada estudante, geralmente prolongadas.

> Para definir as medidas, a equipe parte de uma avaliação das potencialidades, necessidades e motivações dos estudantes para a aprendizagem e a participação. Chamam-se "multinível" porque podem ser aplicadas em simultâneo: um mesmo estudante pode precisar de medidas seletivas em alguma área, medidas universais em outra e nenhuma medida para as outras. Segue-se sempre o princípio da intervenção mínima. (Por4)

As escolas e os agrupamentos contam com uma Equipe Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (Emaei), cujas competências são assim definidas:

> a) sensibilizar a comunidade educativa para a EI;
> b) propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar;
> c) acompanhar, monitorar e avaliar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;
> d) prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas;
> e) elaborar o relatório técnico-pedagógico (...) e, se aplicável, o programa educativo individual e o plano individual de transição (...);
> f) acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem. (PORTUGAL, 2018, art. 12º)

Além da Emaei, existe, na grande maioria dos agrupamentos, o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), estrutura agregadora de recursos humanos e materiais que tem como um de seus objetivos gerais:

> Apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo/turma e nas rotinas e atividades da escola, designadamente através da

> diversificação de estratégias de acesso ao currículo (...). (PORTUGAL, 2018, art. 13º)

Há também apoios externos cujos serviços são prestados dentro das escolas, como é o caso dos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), "serviços especializados existentes na comunidade, acreditados pelo Ministério da Educação, que apoiam e intensificam a capacidade da escola na promoção do sucesso educativo de todos os alunos" (Portugal, 2018, art. 18º).

> Muitas escolas especiais foram reconvertidas em CRI, permitindo que técnicos com competência e experiência continuassem a apoiar os estudantes, porém, agora, no espaço físico das escolas. O fato de o apoio se dar nas escolas comuns transmite a mensagem de que é a escola comum o lugar da educação de todos os estudantes, e não os centros especializados. (Por4)

Existem, ainda, as escolas de referência no domínio da visão, para a educação bilíngue e para a intervenção precoce na infância. Embora possuam recursos humanos e materiais para atendimento específico às necessidades de estudantes com dificuldades no âmbito da visão, da audição ou de crianças pequenas e suas famílias, elas mantêm a configuração de escolas comuns, onde estudantes com e sem deficiência partilham as mesmas salas (Por4).

Os professores de educação especial são parte integrante do corpo docente das escolas e agrupamentos. O seu papel é transversal a todo o processo de garantia do acesso, da participação, da aprendizagem e do bem-estar de todos os estudantes. Segundo o RJEI,

> o docente de educação especial, no âmbito da sua especialidade, apoia, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão. (PORTUGAL, 2018, art. 59º)

Essa mudança de perspectiva está alinhada com as atuais concepções e marcos internacionais, como a CDPD, aprovada pela Resolução da Assembleia da República nº 56, e a Agenda 2030 (ONU,

2015), que tem colocado o país no cenário internacional pelas suas políticas públicas no campo da EI.

O Relatório da Educação Inclusiva em Portugal[80,81], resultante de um estudo feito por uma equipe de peritos da OCDE em Portugal e que analisou a situação da EI em 2021, aponta que "o sistema educativo português testemunhou avanços históricos no acesso e na realização acadêmica nos últimos 25 anos. Quase todas as crianças em idade escolar estão matriculadas na educação obrigatória (...). Portugal também demonstrou melhorias significativas no desempenho geral dos estudantes" (OCDE, 2022, p. 13), sendo dos poucos países com uma trajetória positiva nos resultados do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes da OCDE (Pisa).

Essas melhorias resultam de um grande empenho de todos os atores educativos a todos os níveis do sistema: lideranças de escolas, professores de educação especial, professores do ensino regular, funcionários, Emaei, incluindo os respectivos serviços do Ministério da Educação, que, através do site da Direção Geral de Educação (DGE)[82], disponibiliza um conjunto de materiais de apoio às escolas, Emaei e professores, bem como a toda a comunidade. Destacamos a publicação "Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática"[83] (DGE, 2018).

Em relação à formação de professores, o atual regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (PORTUGAL, 2023) prevê que

> (...) a formação na área educacional geral de professores integra, em particular, as áreas da psicologia do

[80] Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/Review_of_Inclusive_Education_in_Portugal.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.
[81] Designação original: *Review of Inclusive Education in Portugal* (OCDE, 2022).
[82] Disponível em: https://www.dge.mec.pt/educacao-inclusiva. Acesso em: 10 jul 2024.
[83] Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

> desenvolvimento, dos processos cognitivos (...), do currículo, da educação para a cidadania, da avaliação das aprendizagens, da organização escolar, da **educação inclusiva**, das necessidades específicas e da organização e gestão da sala de aula, bem como do uso das tecnologias digitais em educação (PORTUGAL, 2023, Decreto-Lei nº 112/2023, art. 9º, grifo nosso)

A FC no país está estruturada a partir dos quase 90 Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE) (PORTUGAL, 2015). Com sede em uma das escolas associadas, os CFAE são responsáveis pelo levantamento das necessidades e pela organização de várias modalidades de ações de FC, nomeadamente: oficinas (50 horas), cursos (25 horas), ações de curta-duração (3 a 9 horas) e estágios. Há também FC ofertada por associações profissionais, instituições de ensino superior, sindicatos e entidades privadas. Desde que estejam acreditadas, as ações de FC-EI são contabilizadas para a progressão na carreira profissional dos professores. A FC é supervisionada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua[84] (CCPFC), órgão integrante do Ministério da Educação que coordena as políticas de FC, que é, por norma, ofertada gratuitamente com financiamento do Estado.

Saiba mais

Nos termos do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores em vigor, compete ao Centro de Formação de Associações de Escolas (CCPFC) proceder à acreditação das entidades formadoras, dos formadores e das ações de formação contínua de professores. Compete-lhe, ainda, a acreditação dos cursos de formação especializada.

[84] Disponível em: https://www.ccpfc.uminho.pt/. Acesso em: 30 nov. 2023.

Segundo o presidente do CCPFC, Portugal não tem problemas com a quantidade de formação ofertada gratuitamente e em todo o território nacional.

> A grande questão antecede a formação. O grande obstáculo é o fato de termos uma escola que se quer inclusiva, mas está organizada em função do ensino simultâneo. Quando se fala de diferenciação pedagógica, ninguém imagina que a diferenciação pode não ter nada a ver com dificuldades de aprendizagem! Pode ter a ver com percursos que os estudantes deveriam seguir, com projetos e trabalhos diferentes para atingir os mesmos objetivos. Portanto, esse é o grande problema que nós temos: é um problema de caráter conceitual ainda. (Por1)

Quadro síntese

País	Portugal
Localização	Europa
Área	92.212 km²
População	10.343.066 habitantes
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	38ª posição no *ranking* do IDH (2021)
Estrutura administrativa e autonomia educacional	Portugal é uma república constitucional unitária semipresidencial. Administrativamente o país está dividido em 18 distritos e 2 regiões autônomas. A escolaridade obrigatória é regulada pelo Estado através do Ministério da Educação.
Escolaridade básica obrigatória	Dos 6 aos 18 anos

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)	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.
Porcentagem de estudantes público-alvo da educação inclusiva 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.
Caso estudado	Caso 7 – Portugal
Alguns achados sobre a política educacional local	• A EI destina-se a todo e qualquer estudante, que tem direito a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades e proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade. • Existem três medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão para responder às necessidades educativas dos estudantes, que são 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. ● Os agrupamentos de escolas dispõem da Equipe Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (Emaei), que integra os professores de educação especial; o papel dessa equipe é transversal a todo o processo para garantir o acesso, a participação, a aprendizagem e o bem-estar de todos os estudantes; em cada agrupamento existe um Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), que agrega recursos humanos e materiais; sempre que necessário, é possível recorrer a apoios externos que são prestados dentro das escolas, como é o caso dos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI). ● 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 FC é oferecida principalmente pelos Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE), com sede numa das escolas agrupadas; esses centros são responsáveis pelo levantamento das necessidades e pela organização de várias modalidades de ações de FC. ● Existe um órgão do Ministério da Educação que supervisiona a FC: o Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC). ● Todas as ações de FC acreditadas por esse órgão contam para a progressão na carreira.

	• A EI tem sido uma das prioridades da FC, com ações nesse âmbito oferecidas gratuitamente pelos CFAE.

Caso 8 – Uruguai

O Uruguai é um país da América do Sul que abrange uma área de 176.215 km²[85] e a sua população está calculada em 3.444.263 habitantes (Instituto Nacional de Estadística[86], 2023). Segundo a ONU (2021), o país ocupa a 58ª posição no *ranking* do IDH.

No Uruguai, a Lei Geral de Educação (URUGUAI, Lei nº 18.437/2009), logo no art. 1º apresenta que a educação é um direito humano fundamental que deve ser garantido pelo Estado a todos os seus habitantes ao longo da vida. A educação obrigatória gratuita é de 14 anos e está estruturada em: 1º ciclo, da educação inicial (dos 3 aos 5 anos, sendo obrigatória a partir dos 4 anos) até o 2º ano da educação primária (até os 8 anos); 2º ciclo, do 3º ao 6º ano da educação primária (dos 9 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[87], do 1º ao 3º ano (dos 15 aos 17/18 anos), segundo a Agência Nacional de Educação Pública (Anep).

Importante ressaltar que tanto a Lei Geral de Educação como legislações e normativos posteriores foram elaborados sob influência da CDPD, aprovada em 2008 (URUGUAI, Lei nº 18.418/2008). Seguindo esses princípios, o Marco Curricular Nacional[88], publicado em 2022 pela Anep, apresenta os princípios orientadores do sistema educativo, as 10 competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes e o perfil

---

[85] Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/uruguay. Acesso em: 10 jul 2024.
[86] Disponível em: https://www.gub.uy/instituto-nacional-estadistica/comunicacion/noticias/poblacion-preliminar-3444263-habitantes. Acesso em:10 jul 2024.
[87] O 4º ciclo – ensino superior – destina-se a proporcionar uma formação especializada ou a preparar os estudantes para o ensino universitário; caso sigam uma formação especializada, esta dá acesso à entrada no mercado de trabalho.
[88] Disponível em: https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%202%20Agosto%202022%20v13.pdf. Acesso em: 10 jul 2024..

dos estudantes ao concluírem a educação obrigatória. Nele é citado o Plano de Desenvolvimento Educativo da ANEP 2020-2024[89], que tem entre as suas diretrizes o direito à educação, a centralidade da criança e do jovem a partir de políticas inclusivas que considerem a diversidade e a redução da desigualdade interna no sistema educacional por meio do desenvolvimento de políticas focalizadas.

Em 2022, é também publicado o Decreto nº 350/022, Protocolo de atuação para garantir o direito à educação inclusiva às pessoas com deficiência[90], que no seu art. 5º centra a EI na participação plena e efetiva, na acessibilidade, na assistência e nas conquistas da aprendizagem de todos os estudantes, especialmente daqueles que, por diferentes razões, se encontram em situação de exclusão ou risco de marginalização. Substitui a abordagem de necessidades educacionais especiais por barreiras à aprendizagem e à participação que resultam da interação entre os estudantes e os ambientes, com "ações orientadas para proporcionar a cada pessoa o apoio necessário em ambiente educativo" (URUGUAI, Decreto nº 350/022, 5.2, on-line).

Esse mesmo Protocolo estabelece diversas medidas de acessibilidade e apoio que devem ser adotadas pelas escolas e outras instâncias educativas para que as pessoas com deficiência participem da proposta educativa de forma ativa e com autonomia. Salienta o funcionamento das escolas em rede com a comunidade envolvente, de forma articulada e colaborativa, para aprofundar políticas, práticas e culturas inclusivas:

> 11.3. (...) **Da mesma forma, deve-se promover a formação e atualização permanente do pessoal docente e não docente**, e desenvolver ações para tornar transversal a perspectiva da

[89] Disponível em: https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2023/noticias/febrero/230222/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-24%20v2023.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

[90] Disponível em: https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/protocoloinclusiva/decreto-350-022. Acesso em: 10 jul 2024.

Educação Inclusiva nas carreiras de formação em educação. (DECRETO nº 350/022, on-line, grifo nosso)

Como se nota, no ano de 2022 foi publicada uma série de legislações que estavam para ser implementadas em 2023, quando esta investigação foi realizada. Por conta disso, foi referido por diversos participantes que aquele era um momento de grande transformação do sistema educativo, dado que a concretização de políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação básica, da educação inclusiva e da formação dos professores e profissionais da educação para a educação inclusiva tinha um conjunto normativo atualizado para se sustentar (Uru2, Uru3, Uru4). Foi referido que nessa fase de transição em que o país se encontra, o sistema de educação especial continua a existir e a ofertar apoio a estudantes com deficiência que frequentam as escolas comuns e especiais sempre que dele necessitam (Uru2). Assim, a educação especial reveste-se de diversas modalidades, "como 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" (INEEd, 2021, p. 91).

Embora no país não existam dados estatísticos recolhidos de forma sistematizada relativos ao número de estudantes com deficiência e/ou que se beneficiam de medidas de apoio que frequentam as escolas comuns, existem dados indiretos, recolhidos através do sistema nacional de avaliação dos resultados educativos: o chamado Aristas[91]. Desse modo, estima-se que em 2022 houve uma média de 7% de estudantes com necessidades educativas especiais a frequentarem a escolaridade obrigatória nas escolas comuns (INEEd, 2023).

No relatório do Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) de 2021, é referido um conjunto de programas de apoio à inclusão educativa, como a rede de escolas e jardins infantis inclusivos

[91] Aristas é o sistema de avaliação dos resultados educativos do Uruguai. Disponível em: https://www.ineed.edu.uy/nuestro-trabajo/aristas/. Acesso em: 10 jul 2024.

Mandela, as escolas APRENDER, o programa de professores comunitários e as Escolas Agradáveis. As escolas que integram esses programas obtêm mais recursos para dar resposta às necessidades dos estudantes, tais como mais horas de coordenação entre docentes, mais professores de apoio específico para os estudantes, um professor comunitário que faz a articulação com a comunidade e as famílias e acompanhantes pedagógicos que dão apoio personalizado. O relatório informa que há apoios mais específicos que podem ocorrer fora da escola, sob a gestão de outros organismos do Estado. Para além desses programas, a disponibilização desses recursos nas escolas primárias comuns é apontada como desigual e insuficiente.

Quanto à formação de professores, a formação inicial tem a duração de quatro anos, sendo o Estado a principal entidade formadora. Vários documentos referem que tem sido realizado um investimento significativo na valorização e na reorganização da formação docente por parte do Estado, que tem como principal entidade responsável por esse domínio o Conselho de Formação em Educação (CFE) (INEEd, 2021, 2023; MANCEBO, 2019). Segundo o Plano de Política Educativa Nacional 2020-2025[92], no Princípio Geral 5: Docentes melhor formados para uma melhor educação,

> **uma educação de maior qualidade exige o fortalecimento da formação de professores. Devemos avançar numa reforma da formação educativa** que permita aumentar as taxas de graduação de nossos professores e fortalecer sua preparação para os desafios impostos pela evolução tecnológica, pelo desenvolvimento da economia do conhecimento, a inclusão educacional e as crescentes demandas associadas ao exercício dos cidadãos. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN y CULTURA, 2021, p. 3, grifo nosso)

A Anep, através do CFE, é responsável pela formação continuada de professores, que é gratuita. A formação específica em educação especial acontece tanto na formação inicial quanto em nível de

[92] Disponível em: https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/plan-politica-educativa-nacional-2020-2025. Acesso em: 10 jul 2024.

especialização e formação pós-graduada, também sob a responsabilidade do CFE.

Vale referir que segundo o Censo Docente de 2018, mais de 60% dos professores consideraram como primeira necessidade a formação para ensinar estudantes com deficiência e com dificuldades de aprendizagem. A segunda necessidade, relativa a estratégias didático-pedagógicas, foi indicada por 43% dos professores (INEEd, 2021). Em entrevista, foi mencionado que a escassez, tanto no apoio disponibilizado às escolas para a inclusão de estudantes com dificuldades específicas quanto nos recursos destinados a uma efetiva FC-EI, era um dos pontos que exigiam mais atenção (Uru4).

Ainda em relação à FC-EI, no grupo focal realizado, os participantes foram unânimes na valorização dos momentos coletivos de desenvolvimento profissional, como os espaços para partilha de experiências entre colegas e de discussão de casos de estudantes que necessitam de um apoio acrescido para o desenvolvimento integral e a inclusão, devido à pouca oportunidade de formação em educação especial e/ou inclusiva ofertada até o momento (Uru3). A esse respeito e contando sobre os efeitos dos normativos publicados no Uruguai a partir de 2022, a coordenadora-geral do Instituto de Formação em Serviço, da Anep, informou que o instituto iria lançar dois cursos para docentes de educação inicial e comum sobre inclusão educativa. Outro curso versava sobre como fazer a gestão da inclusão, destinada a diretores e inspetores, para que possam compreender o significado do ponto de vista dos direitos (Uru2). Nas palavras da coordenadora,

> a formação de professores para a EI no Uruguai teve altos e baixos. Os anos 90 foram uma época de ouro, com as especializações sobre a atenção às pessoas com deficiência intelectual do Instituto Interamericano da Criança, mas que foi encerrado. Entre 2000 e por volta de 2007 ou 2008, foi aberta outra instituição que fazia formação em diferentes áreas da deficiência, mas que também foi encerrada. É por isso que "este" centro [o Instituto de Formação em Serviço], "neste" momento, tem um papel muito importante: começamos a

formar de novo. Hoje temos professores de escolas especiais que dão apoio nas escolas comuns, que têm o cargo, mas não têm a especialização.

Quadro síntese

País	Uruguai
Localização	América do Sul
Área	176.215 km²
População	3.444.263 habitantes
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	58ª posição no *ranking* do IDH (2021)
Estrutura administrativa e autonomia educacional	O Uruguai é uma república democrática representativa com um sistema presidencial. É um Estado unitário: justiça, educação, saúde, segurança externa, política e defesa são administradas em todo o país.
Escolaridade básica obrigatória	Dos 4 aos 18 anos
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)	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.
Porcentagem de estudantes público-alvo da educação inclusiva matriculados em escolas comuns	Média estimada: 7% (INEEd, 2023)
Caso estudado	Caso 8 – Uruguai

Alguns achados sobre a política educacional local	• A educação inclusiva centra-se na participação plena e efetiva, acessibilidade, assistência e 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 de 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 estas sejam eliminadas; salienta-se a premência do funcionamento em rede, de forma colaborativa, entre escolas e a comunidade educativa envolvente, de modo a encontrar e potenciar os recursos necessários a cada situação. • A FC é responsabilidade do Conselho de Formação em Educação (CFE), da Anep, que está realizando esforços de formação para a EI destinada a inspetores e diretores.

4. Análise transversal dos dados

> Não, não, não, não, não!!!
> Nós temos que falar aquilo que é, que é óbvio. Temos que falar o tempo todo sobre educação inclusiva, em todos os lugares, em todos os espaços, em todos os momentos, o tempo todo. Inclusive não só para as escolas. Infelizmente há questões que estão na nossa sociedade, enraizadas, de modo tão terrível que elas têm que ser encaradas em todos os espaços.
> Educação inclusiva é quebrar barreiras mesmo! Parece absurdo? Redundante? Chato? Não. Tem que ser falado o tempo todo. O preconceito, o racismo, a discriminação estão o tempo todo em todos os lugares. Então ela tem que ser contínua, a formação. Con-tí-nua.
> Então... vocês perguntam se eu acho que a oferta é suficiente? Não. Eu acho pouco.
>
> (Diretora do Centro de Formação e Desenvolvimento Profissional dos Gestores da Educação Básica da Efape – Brasil)

Como já referido, a equipe central de investigação analisou aproximadamente 100 referências documentais, além de realizar a análise de conteúdo das entrevistas e grupos focais. A partir dessas análises, foi feita a caracterização dos multicasos, apresentada no capítulo anterior, jogando luz para alguns itens comuns ao conjunto dos casos e que, por esse motivo, possibilitam vislumbrar semelhanças e singularidades. Dentre esses itens destacam-se: a escolaridade obrigatória, o público-alvo da educação especial ou da educação inclusiva, os apoios disponibilizados a esse público e a formação de professores para a educação inclusiva. Alguns desses dados são retomados no presente capítulo, de modo a compor uma análise global da coleta. Assim, para elucidar os múltiplos sentidos e estabelecer sínteses parciais, os referidos dados foram distribuídos em dez dimensões ou categorias de análise.

Alguns exemplos da origem das informações contidas neste capítulo estão identificados com as siglas dos casos e números das entrevistas e grupos focais, tais como se encontram no capítulo 2 –

Metodologia[93]. A função de exemplificar com uma ou mais origens de informações é demonstrar a existência de um sentido comum ou de uma experiência singular a ser compartilhada. Apesar de outros participantes ou casos poderem corroborar com algumas dessas informações, não é, no entanto, apresentada uma lista exaustiva de todas as origens dos dados.

O texto inclui frases significativas que reforçam e alargam o sentido das constatações do estudo, pois guardam um poder de síntese da ideia central proposta em cada uma das dimensões que se seguem.

4.1. Legislação

Segundo o Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020 - Resumo – Inclusão e educação: todos, sem exceção[94], 68% dos países do mundo assumiram em sua legislação a definição de educação inclusiva (UNESCO, 2020, p.13). Um passo importante, sem dúvida. Entre as recomendações ou chamados à ação apresentados nesse mesmo documento para atingir essa meta legal, a Recomendação nº 8 afirma que "os professores devem estar preparados para ensinar todos os estudantes", com ou sem deficiência, pois

> as abordagens inclusivas não devem ser tratadas como um tópico especializado, mas como um elemento central da formação de professores, seja em sua formação inicial ou no desenvolvimento profissional.

[93] Siglas – **Bue**: Cidade Autônoma de Buenos Aires (Argentina); **Gla**: Cidade de Glasgow (Escócia); **Mar**: Município de Maracanaú (Brasil); **Pin**: Município de Pinhais (Brasil); **Por**: Portugal; **San**: Município de Santos (Brasil); **Val**: Comunidade Autônoma Valenciana (Espanha), e **Uru**: Uruguai.

Números **– 1 e 2**: entrevistas em profundidade; **3**: grupos focais; e **4**: entrevistas exploratórias.

[94] Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por/PDF/373721por.pdf.multi. Acesso em: 10 jul 2024.

Todos os casos estudados corroboram essa ligação entre o compromisso com a EI firmado em lei e a existência de políticas, planos e ações para formar contínua e sistematicamente professores, seja em termos de formação inicial, seja em termos de FC, como meio de qualificar as práticas de ensino e tornar a educação mais inclusiva. Na formação inicial de professores, em todos os casos estudados foi relatado que o tema da EI é abordado, seja por meio de uma ou mais disciplinas destinadas ao assunto, seja de uma forma dispersa nos conteúdos de algumas disciplinas dos cursos. Na Argentina, por exemplo, o CFE, por meio da Resolução CFE nº 155/2011[95], assume, entre outros, o compromisso de

> (...) implementar ações de desenvolvimento profissional e instâncias de reflexão para aprimorar as práticas de ensino na didática das disciplinas para os estudantes com deficiência; e desenvolver programas e ações de FC para os professores em relação ao atendimento à deficiência, à educação inclusiva e à integração escolar como estratégia para promover a educação inclusiva (...).

As entrevistas confirmam que o fato de haver uma legislação nacional sobre EI tem relação direta com a existência de direcionamentos específicos para a FC (Bue4, Mar3, Gla4, Por1, San4, Uru4). Nesse sentido, foram feitas diversas referências à FC enquanto parte integrante da legislação sobre EI, como apresentado na caracterização dos casos. Foram feitas também referências à FC-EI como parte dos programas mais gerais de apoio às escolas (Bue2, Mar2, San4, Por2).

Muitos dos profissionais participantes das entrevistas realçaram a importância de existirem orientações legislativas nacionais claras que, para além de permitirem o desenvolvimento de projetos regionais e locais, proporcionam um conjunto de princípios que guiam e inspiram o desenvolvimento de programas de FC. Foi apontado que essas orientações legislativas nacionais são também um argumento forte para

[95] Disponível em: https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/155-11.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

que possam ser reivindicados e alocados recursos humanos, organizacionais, materiais e financeiros aos programas de FC (Mar2, Bue2, San1b).

Por outro lado, foram feitas algumas observações apontando que certas diretrizes da legislação nacional são, por vezes, demasiado genéricas, possibilitando diversas compreensões. Soma-se a isso o fato de que, segundo alguns entrevistados, a organização e a execução da FC ficam sob a responsabilidade dos órgãos de gestão administrativa regional ou local, o que gera, algumas vezes, formações que conceitualmente não estão estritamente alinhadas às diretrizes nacionais (Bue3, Mar4, Pin1, Uru3, Uru4).

> Nós temos que ter uma certa possibilidade de nos envolvermos em questões humanas, de nos questionarmos sobre o tipo de sociedade que queremos, do mundo que queremos. O que eu digo parece utópico, mas eu acredito que a EI só será transformadora se nos colocarmos um pouco mais de acordo sobre o tipo de mundo que estamos a construir juntos. (Bue2)

Além disso, pôde-se depreender das falas que essa amplitude de interpretações ora coloca o conceito de EI como relacionado ao próprio direito à educação, ou seja, diz respeito a todo e qualquer estudante, ora determina que o conceito de EI vincula-se apenas a determinada parcela de estudantes, notadamente estudantes com deficiência. As entrevistas apontaram que essa discrepância entre definições cria, por vezes, um conflito sobre qual é o público-alvo que deve receber apoio educacional, o que pode menosprezar a necessidade de apoio por parte de estudantes migrantes ou em situação de pobreza, entre outros (Gla2, San4). Essa diferença ficou notória na caracterização dos casos quando alguns estabelecem como público-alvo os estudantes com deficiência e/ou outras especificidades, enquanto outros abrangem um público-alvo mais alargado ou mesmo todos os estudantes que, por qualquer circunstância, em algum momento da vida escolar, necessitem de apoio.

Foi referido também que, apesar da adoção conceitual de EI na legislação geral dos casos estudados – o que demonstra um

compromisso nacional com o tema –, as políticas de EI permanecem muito sensíveis a mudanças de gestão que, não raro, tendem a perceber de forma diferente as prioridades educacionais. Assim, os entrevistados apontaram que mudanças na composição dos órgãos dos governos podem implicar alterações inesperadas nas prioridades das políticas educativas e afetar a concretização e a continuidade de programas de FC-EI que estão em efetivação (Bue2, Gla3, Pin1, Pin2, San4, Val2).

Por outro lado, saber dessa característica tem levado à procura de caminhos para diminuir seus impactos negativos e colocar EI como uma perspectiva permanente, em termos de políticas educacionais. Na fala de uma entrevistada argentina,

> nós, que trabalhamos no âmbito do Ministério, já sabemos que existem ciclos, mas também há continuidades, há linhas que vão sendo mantidas. Em princípio, não há nada que nos faça pensar que a EI seja uma linha que vá ser abandonada, pois também ouvimos as posições dos diferentes atores políticos. (Bue2)

O Conselho Geral de Ensino para a Escócia[96], referido no capítulo anterior, cuja função é registrar e regulamentar profissionais docentes, estabelecendo e monitorando os padrões para ingressar e permanecer na profissão por meio de registro público, é uma forma de procurar garantir a continuidade e a previsibilidade das ações de desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

> Somos independentes do governo e não recebemos financiamento para o nosso papel central de registro e regulamentação. Esse trabalho é financiado pelas taxas pagas por professores. (Gla)

Um terceiro fator refere que, apesar de contemplada na legislação, a FC apresenta características de execução bastantes diversas, mas que guardam algumas semelhanças. Em todos os casos estudados, fazem parte das ações de FC-EI os seminários, congressos, jornadas ou semanas de planejamento, realizados no início do ano letivo ou em datas específicas previamente estabelecidas nos calendários

[96] Disponível em: https://www.gtcs.org.uk/about-us/. Acesso em: 10 jul 2024.

escolares. Alguns depoimentos, porém, registraram preocupação pelo fato de estas serem das poucas oportunidades de FC oferecidas e referiram-nas como escassas para satisfazer a demanda de FC-EI (Bue2, Bue3, Uru3).

Outro ponto que foi falado ao longo da realização dos grupos focais é a restrição da FC-EI a algumas categorias de professores, nomeadamente professores do AEE, professores de apoio ou da educação especial (Mar4, Pin4, Uru3). Foi unânime o registro de que essa formação específica é importante, mas que ela é insuficiente para influenciar mudanças nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas para a efetivação da EI.

> Precisaríamos muito mais trabalhar com os professores dos componentes curriculares do que com o próprio professor da educação especial. Sentimos essa necessidade porque o professor de educação especial já tem, obrigatoriamente, essa especialização. (Pin1)

Por último, foi apontado que a dificuldade na concretização da legislação pode estar, em alguns casos, na falta de um fio condutor, relativamente estável, para efetivar a articulação entre as políticas educacionais enunciadas e as ações efetivamente desenvolvidas nas escolas (Bue3, Pin1):

> O discurso está muito instalado, e é importante que esteja instalado. Mas não é acompanhado pelas ações. (Bue3)

Em síntese, a existência de legislação nacional sobre EI e a necessidade de desenvolver programas de FC nessa área foram consideradas de grande valor pelos entrevistados para inspirar e abrir caminho a políticas locais de formação de professores, permitindo dispor de meios e financiamento para esse efeito. No entanto, a existência dessa legislação, ainda que seja imprescindível, não assegura o cumprimento de seus objetivos, sendo os principais pontos de atenção os seguintes:

- a existência de lacunas conceituais e práticas entre as políticas nacionais e as políticas locais de FC-EI;
- a descontinuidade de políticas de FC;
- o número reduzido de oportunidades de FC;
- a não existência de um fio condutor que proporcione previsibilidade e permanência dos projetos e programas de FC;
- a restrição de programas de FC para professores especialistas.

4.2. Estruturas de formação

Em relação às estruturas de formação responsáveis pela FC-EI, a pesquisa revelou uma significativa diversidade nos arranjos locais, tanto entre os casos estudados como internamente aos mesmos. Nota-se, entretanto, uma similaridade importante: em grande medida, a FC está sob a responsabilidade das gestões administrativas locais, ligadas aos órgãos municipais, estaduais, provinciais ou da comunidade.

Nesse desenho, o primeiro ponto a ser destacado é que pode haver ou não estruturas criadas especificamente para conceber e realizar os programas de FC. Como apontado na caracterização dos casos, a Escola de Professores[97], da Cidade Autônoma de Buenos Aires; o Centro de Formação, Inovação e Recursos Educativos de Educação Inclusiva, da Comunidade Autônoma Valenciana; o Centro de Formação dos Profissionais da Educação do município de Pinhais; e a Efape, do estado de São Paulo, são exemplos da existência dessa forma de organização.

> A Efape tem como propósito apoiar todos os servidores da Seduc-SP em seu desenvolvimento profissional integral e, dessa forma, impactar a aprendizagem dos mais de 3,5 milhões de estudantes da rede pública paulista. Para tanto, trabalha para garantir a qualificação de profissionais que atuam nos órgãos centrais e vinculados, em 91 diretorias de ensino e em 5.400 escolas, desenvolvendo estudos, planejamento, avaliação e

[97] Designação original: *Escuela de Maestros* (EdeM).

> gerenciamento da execução dos programas de formação, aperfeiçoamento e educação continuada. (EFAPE)

Esses centros apresentam competências que podem ir desde a provisão de instalações físicas até aparato tecnológico para a produção e difusão de cursos em ambiente on-line. Porém, o ponto que merece maior destaque é o fato de, em geral, a sua composição prever e disponibilizar equipes de profissionais dedicados à FC, que são também responsáveis pelos serviços de coordenação e articulação dessas ações em suas áreas de abrangência.

> Em 2018, com o decreto da inclusão, vivemos uma mudança importante porque o próprio decreto trazia toda a parte da FC. Foi feita uma aposta considerável ao estabelecer o Centro de Formação, Inovação e Recursos Educacionais, o Cefire de Educação Inclusiva. Isso foi um passo significativo na organização da educação inclusiva no âmbito da Comunidade Valenciana. Como resultado, houve um aumento no investimento em formação e, consequentemente, mais recursos. (Val4)

Nos casos onde essa estrutura não existe, as gestões administrativas locais destacam profissionais da própria rede, com dedicação plena ou em tempo parcial, que coordenam, planejam e executam a FC. Em relação a essa forma de organização, alguns entrevistados apontaram como principais dificuldades o fato de que o número de profissionais é reduzido e que a FC-EI consiste em apenas uma de suas múltiplas tarefas, dentro do escopo das demandas de apoio técnico-pedagógico em toda a extensão territorial sob sua responsabilidade (Bue3, Pin1, Uru2).

> Continuamos sendo a menor equipe da Escola de Professores. Nesse momento somos três especialistas em EI, e depois temos uma equipe composta de três capacitadoras da área de matemática com formação em EI, três da área de práticas de linguagem também com essa formação e uma equipe de intérpretes de língua de sinais. Para oferecer FC para toda a região de Buenos Aires! Claro que esse é um obstáculo significativo para nós. (Bue2)

Outra forma de oferta de FC são as parcerias com ONGs e instituições do Terceiro Setor que, por serem conhecidas por seus

trabalhos em áreas e campos específicos, são chamadas pelas gestões administrativas locais para desenvolver ações de FC-EI, trazendo como diferencial a disponibilização de plataformas com conteúdos de apoio à formação. Foram mencionados, por exemplo, a formação de gestores escolares (San1a, San1b, Pin2) e cursos livres de introdução e aperfeiçoamento em EI (Mar2, Mar4).

Por fim, mas não menos importante, foram referidas as ações de FC-EI concebidas e desenvolvidas pelas próprias unidades escolares, tendo como destinatários professores da mesma ou de outras escolas (Gla4, Por2, San4, Val4). Esse formato, no geral, articula ações teóricas e práticas, dado que tem como foco a reflexão sobre a experiência local.

Para além das FC-EI disponibilizadas diretamente ou em parceria com as gestões administrativas locais, foram mencionadas outras entidades envolvidas com a realização da FC-EI. São elas:

1. instituições de ensino superior (universidades, escolas superiores de educação ou escolas superiores de formação de professores) que desenvolvem atividades de FC-EI como: organização de cursos por iniciativa própria, realização de formação em parceria com outras instituições, estabelecimento de acordos para disponibilização de FC-EI, formalização de protocolos com entidades financiadoras ou, ainda, disponibilização de formadores para integrar as equipes de FC-EI de outras instituições (Gla4, Mar2, Pin1, Pin2, Por1, Val1, Val2);
2. instituições privadas que oferecem cursos ou ações de FC-EI, oferecidos ou pagos pelos próprios participantes, sobre temáticas previamente estabelecidas pelas instituições e divulgadas nas redes de ensino. São, por exemplo, formações sobre programas específicos de intervenção junto a estudantes com deficiências ou transtornos como TEA e TDAH (Mar4, Pin2, Uru3);
3. sindicatos, associações de professores e ONGs que oferecem cursos ou ações de FC-EI, que podem ou não ser pagos pelos

próprios participantes, sobre temáticas previamente estabelecidas pelos ofertantes, em geral observando as demandas locais e divulgadas nas redes de ensino (Bue, Pin, Por1);

4. instituições de educação especial que dinamizam ações de FC-EI sobre intervenções específicas para estudantes com deficiência. São direcionadas para professores de educação especial, professores de apoio, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicomotricistas, cuidadores, entre outros (Mar1, Mar2, Pin1, Pin2, Por4, San2).

Em entrevista, foi apontada a preocupação com as formações ofertadas por iniciativas privadas e instituições de educação especial:

> O problema das formações privadas é que elas atendem a interesses próprios que nem sempre estão ligados a um bem comum, ao contrário do que acontece nas formações públicas. Algumas nem mesmo incentivam que a educação dos estudantes que necessitam de apoio se passe em escolas comuns. (Por4)

Em termos das ações formativas realizadas por essas entidades, foram relatadas algumas dificuldades específicas inerentes aos diferentes modelos. Um dos aspectos destacados foi que nem todos os que desejam participar conseguem acesso à FC-EI, pois as vagas disponibilizadas pelos cursos podem não ser suficientes (Bue3, Pin3, Uru2). Outra dificuldade diz respeito a questões de logística: a distância dos locais de formação e, consequentemente, o valor elevado a pagar pelo transporte (Mar1, Mar3):

> Então, o ponto positivo do sistema on-line é que conseguimos atender mais pessoas e não tem a barreira territorial. Não tem o problema da distância. Mas em nível de comprometimento, em relação à assiduidade, no curso presencial há mais pessoas que começam e concluem, mas um fator limitante é o ativo de vagas e outro é a distância. [Como os cursos presenciais acontecem] na capital, muitos profissionais que não são da região metropolitana ou são do interior têm essa dificuldade: é mais distante. (Mar1)

Uma proposta que merece destaque em termos de estrutura de formação é a experiência portuguesa referida brevemente na caracterização dos casos. Previstos no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (PORTUGAL, 2014)[98], os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE)[99] estão constituídos como entidades públicas formadoras e gestoras da FC do pessoal docente e não docente. Eles têm sede em uma das escolas associadas e recebem financiamento público do governo de Portugal e de fundos europeus para fazerem formação em áreas prioritárias das políticas públicas. Os CFAE regem-se por princípios de melhoria do ensino em geral e da aula em particular, do reconhecimento da relevância da FC no desenvolvimento dos profissionais de educação e na melhoria do sistema educativo. Dispõem de um planejamento plurianual baseado em prioridades pedagógicas e organizacionais, orientadas para a melhoria do ensino. Da forma como estão propostos, os CFAE têm a possibilidade de articular as diretrizes gerais de FC-EI e as demandas locais dos agrupamentos de escolas. Nas palavras de uma entrevistada:

> Digamos que estão reunidas todas as condições para que os diretores possam propor aquilo que acham mais interessante para os seus respectivos agrupamentos, criar sinergias, perceber o que pode ser comum, o que pode ser específico... essas condições existem. Neste momento não há qualquer constrangimento econômico para a FC. (Por2)

Em síntese, os diferentes sistemas educativos dispõem de estruturas diversificadas para concretizar projetos de FC-EI, com a coexistência de formações públicas e privadas, formações gratuitas e pagas, formações mais genéricas e formações direcionadas para

[98] Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/22-2014-570766. Acesso em:10 jul 2024.
[99] Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2015-223267525. Acesso em: 10 jul 2024.

temáticas e categorias profissionais. Nesse âmbito, é preciso ressaltar que as iniciativas privadas não são opções de políticas públicas para a FC-EI, mas opções individuais para o profissional de educação, assim como essa multiplicidade de tipos de oferta não assegura que ela responda completamente às demandas existentes. Nesse sentido, vale destacar alguns pontos de atenção:

- a importância de existirem estruturas de formação destinadas especificamente para assegurar a concepção, o planejamento e a realização de ações de FC-EI;
- a falta de consolidação da oferta de FC de modo previsível e complementar;
- o não atendimento às eventuais dificuldades dos profissionais em termos de acesso a vagas disponíveis e ao custeio para participação nas FC, notadamente transporte e alimentação.

4.3. Levantamento de necessidades de formação continuada

Para fins deste estudo, foi definida como necessidade de FC a expressão que se refere às demandas que professores e gestores vinculados à administração local percebem como prioritárias para a melhoria das ações político-pedagógicas e educacionais. Esse destaque inicial é importante para localizar a compreensão do termo, tendo em vista os resultados obtidos nas entrevistas e as análises decorrentes sobre as múltiplas possibilidades de correspondência entre as visões dos professores e dos gestores.

> A análise de necessidades de formação não se circunscreve, portanto, só ao espaço pedagógico. Está também integrada no espaço político e social enquanto estratégia de racionalização dos sistemas de formação, em função de fins e objetivos mais gerais, e configura um instrumento para fazer coincidir os programas e ações de formação com os desejos, interesses e expectativas dos professores formandos. Ao mesmo tempo esta

> configura, numa perspectiva menos tradicional, uma estratégia pertinente de formação, usada pelo formando (individual ou em coletivo de escola), num exercício de análise crítica e reflexiva sobre a sua prática e as suas circunstâncias contextuais, para consciencializar eventuais necessidades de formação e suscitar motivação para satisfazê-las. (RODRIGUES, 2019)[100]

Na pesquisa, essa intenção de alinhar as demandas de FC-EI individuais e das escolas ficou explícita no que diz respeito às ações de FC-EI organizadas pelos responsáveis locais, sejam entidades formadoras ou gestões administrativas. Na totalidade dos casos, é citada a realização de diferentes tipos de questionários sobre as necessidades de formação que os professores e as escolas consideram mais pertinentes. As informações são coletadas em diferentes momentos, como no princípio e no fim do ano letivo, ou aproveitando momentos de encontros pedagógicos (Mar4). Essa coleta pode acontecer também por meio de seções destinadas a receber sugestões para ações futuras, incorporadas em questionários de avaliação de ações de FC (Por2). As informações recebidas são analisadas, via de regra, por equipes designadas para tal. Foi considerado que a existência de equipes de profissionais dedicados à FC-EI torna mais fácil organizar e priorizar as FC-EI a serem ofertadas (Pin1, San2).

Sem prejuízo da busca de alinhamento entre as demandas, há ações de FC-EI que se destinam a discorrer sobre temas relacionados à própria organização da educação e às diretrizes estabelecidas pelas políticas dos países e dos estados, tais como aspectos legislativos que tenham sido atualizados e temas que são considerados fundamentais para a efetivação da EI como direito e que devem chegar a todas as escolas. Como exemplos, podem ser citados a própria EI e o conhecimento sobre tecnologias assistivas. Fundamentalmente, essas FC são fomentadas pela percepção que os órgãos de gestão administrativa

[100] 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.

têm sobre as necessidades de formação para os diferentes níveis do sistema educativo (Uru1).

Segundo as entrevistas realizadas, tanto as ações organizadas pelas entidades de formação como aquelas de iniciativa dos próprios órgãos de gestão administrativa podem integrar planos de formação anuais ou plurianuais, construídos a partir das necessidades levantadas nos questionários e por necessidades de formação que os próprios responsáveis pela formação consideram prioritárias (Por2, Pin2). Nessa segunda hipótese, foi referida a constante necessidade de uma regular atualização dos instrumentos de recolha de necessidades, de maneira a garantir que novas solicitações resultantes de demandas emergentes venham a ser contempladas (Por1, Por2). Em um dos casos estudados foi relatado que o fato de a educação especial ser uma modalidade transversal de ensino faz com que a calendarização das FC-EI seja ainda mais exigente, devendo ser prevista antes do término de cada ano letivo para o ano subsequente. Na mesma entrevista, foi também referido o esforço que é necessário para conciliar agendas, de forma que todos os professores realizem FC-EI, pois há diversas temáticas consideradas igualmente estratégicas e necessárias:

> Daí olho no mês de junho e vejo o seguinte: o município está investindo em robótica para toda a rede; já existe uma formação de duas semanas somente para robótica. Depois eu vejo que a educação infantil já está destinando tempo para discutir especificidades da educação infantil. Esse profissional [da educação infantil] precisa também ter o seu tempo de permanência, em que ele não está em sala com a criança, mas também não pode estar só dedicado ao processo formativo: precisa de tempo para planejar, para conversar com famílias... E aí? Aí fica difícil. (Pin2)

Alguns entrevistados indicaram que, por vezes, algumas formações decididas de maneira mais centralizada também se destinam a responder a estados de insatisfação do corpo docente e propor projetos para diminuí-los ou eliminá-los (Uru1). Foram referidas também propostas de FC-EI que se desenvolvem a partir das necessidades relatadas pelas escolas, a partir de demandas concretas do corpo

docente. Nesse caso, são os responsáveis pela elaboração e execução de um plano de melhoria da escola que apoiam e monitoram a organização das ações de FC-EI, inclusive em termos metodológicos, "com a preocupação de não ser demasiado prescritivo, mas, sim, responsivo" (Gla3). O conjunto dessas necessidades de formação pode ser incluído em um plano mais amplo, organizado pela unidade escolar, com uma vigência plurianual (Por1, Gla3).

> As escolas elaboram um plano de melhoria associado ao plano de formação para permitir uma boa articulação entre temas e necessidades educativas identificadas pelos próprios professores. (Val2)

Para além dessa organização em termos de sistemas educacionais e das escolas, as entrevistas apontaram que as necessidades de FC-EI podem estar integradas em planos individuais de aprendizagem profissional ao longo da carreira (Gla3). Vale o destaque para a estratégia utilizada na Comunidade Autônoma Valenciana: a conta-formação[101]. Trata-se de uma ferramenta que permite ao professor organizar em detalhes as formações realizadas ao longo do seu desenvolvimento profissional, registrando as atividades formativas desenvolvidas e os itinerários didáticos de que participou. Com esse instrumento, o docente recebe orientações em relação às suas competências profissionais e pode avaliar os processos de FC dos quais participou.

Em síntese, essa dimensão de análise transversal dos dados mostrou que a indicação das necessidades de FC-EI é feita com base em demandas oriundas dos professores, das escolas e das gestões administrativas. Por conta dessa característica, os principais pontos de atenção percebidos para que a harmonização entre tais necessidades formativas ocorra de modo mais efetivo são:

[101] Disponível em: https://portal.edu.gva.es/cefireinclusiva/es/cefire-3/cuenta-formacion/. Acesso em: 10 jul 2024.

- a consideração, por parte dos órgãos de gestão administrativa, de que o levantamento das necessidades de formação dos professores e das escolas é central para o estabelecimento de um plano de FC-EI;
- a compreensão dos docentes e das escolas de que as ações de FC-EI podem ter uma base individual ou imediata de necessidades e podem também estar integradas num percurso de desenvolvimento profissional dentro do contexto de qualificação da educação como direito público;
- a ampliação dos esforços coletivos para alinhamento e convergência das prioridades para oferta de FC-EI.

4.4. Formadores

A caracterização dos formadores é apresentada e agrupada, a seguir, segundo diferentes critérios de análise. Em termos de proveniência dos formadores, pode-se dizer que as entrevistas revelaram que há:

a) formadores oriundos dos órgãos públicos, notadamente das gestões administrativas, em seus diferentes níveis de competência: nacional, regional ou local;
b) formadores oriundos da própria rede escolar, como professores de escolas comuns ou especiais;
c) formadores externos provenientes de instituições de ensino superior, universidades, ONGs, associações profissionais, entidades prestadoras de serviços de formação e consultoria educacional, entre outras.

Quanto aos formadores oriundos dos órgãos públicos, conforme já descrito, os mesmos podem estar vinculados a estruturas em que a sua função é se dedicar exclusivamente à FC ou serem destacados das suas

redes de ensino para exercerem funções nas gestões administrativas locais, em tempo integral ou parcial.

Em todos os casos estudados foram identificados formadores oriundos da própria rede escolar. São professores ou técnicos a exercerem funções no sistema educativo e que podem, ao mesmo tempo, coordenar FC-EI na sua escola ou na rede escolar próxima.

> A necessidade de formação na nossa escola tem nascido de dentro para fora. Ela resulta essencialmente da necessidade que os próprios professores da Equipe Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva sentem no terreno para responder às questões concretas com que se deparam todos os dias. **Essas formações são dinamizadas pela própria equipe da nossa escola.** (Por3)

A implicação de professores "do terreno" ou do "chão da escola" na formação de colegas foi reportada como uma contribuição para o desenvolvimento e a sustentabilidade de processos inclusivos nas escolas. Foi também mencionado que todos os docentes podem e devem assumir essa função de formadores, dada a importância da formação entre pares.

> É muito importante que os diretores façam sentir que as pessoas estão focadas na sua aprendizagem profissional e assegurar que elas tenham oportunidade de partilhar o seu conhecimento na sua escola. (Gla3)

Importante voltar a ressaltar que essa "função de formadores" não é desempenhada enquanto um processo conduzido por especialistas, mas como uma mediação de espaços de estudo e desenvolvimento profissional, de aprofundamento, de reflexão sobre a prática e o fazer docente e de troca de experiências.

Em relação aos formadores externos, as entrevistas apontaram que a participação destes em ações de FC-EI acontecem por meio de protocolos de colaboração com estruturas tanto públicas quanto privadas. Foram referidas contribuições para a FC-EI de professores e técnicos provenientes de universidades privadas e de estruturas sindicais (Bue1, Bue2) assim como a colaboração de formadores oriundos de ONGs (Pin1, Pin2, Por1, San2). Em quase todos os casos foi

citada a existência de protocolos com universidades públicas, que podem ser financiados por meio de parcerias e convênios (Mar2, Gla2, Pin1, Pin2, Por2, Val2). Segundo as informações levantadas, há ainda formadores externos recrutados independentemente de pertencerem a alguma instituição (Bue2, Mar2, Por1, Por2, Val1, Val2), escolhidos para responder a necessidades específicas de FC-EI. Esse chamado obedece a critérios bem variados.

Em termos do processo de seleção dos formadores, os entrevistados referiram que a qualificação desses profissionais é obtida por meio da análise de currículos (Mar2, Por1, San1b), podendo mesmo incluir uma entrevista (Bue2, San2, Uru2). No grupo focal de Maracanaú, por exemplo, foi referida a possibilidade de pessoas com um currículo considerado relevante serem convidadas para realizar ações de FC-EI sem necessariamente haver um procedimento formal de seleção, dinamizando ações que podem ou não ser remuneradas (Mar3).

Entre os critérios para essa escolha, foram citados: a) a experiência profissional, seja na profissão docente, seja em EI (Bue2, Por1); b) o grau ou a especialização acadêmica, como forma de assegurar que o formador possui conhecimentos e capacidades que o qualifiquem para realizar a FC-EI (Val2); e c) a experiência no trabalho com pessoas com deficiência (Uru2).

Tais critérios podem fazer parte de um processo de seleção mais amplo que verifica desde a titulação acadêmica, situação administrativa, participação em atividades de melhoria da qualidade do ensino, organização e direção de atividades educativas e autoria de publicações (Por1, Val4, San1b). Uma das entrevistadas da Cidade Autônoma de Buenos Aires mencionou a importância de aferir sobre a orientação científica ou ideológica do formador, para que a formação possa ser desenvolvida dentro dos princípios e objetivos propostos pela gestão administrativa local, ou seja, no sentido de promover a educação integral dos estudantes com deficiência nas escolas comuns (Bue2). Foi referido, ainda, que a seleção de formadores pode obedecer a critérios

geográficos, sendo selecionados os formadores que vivem próximo ou que podem se deslocar com facilidade até o local onde a formação presencial acontece, posto que isso impacta a redução de custos (San2, Uru2). Vale registrar que a certificação para ser formador foi um aspecto considerado pouco relevante por alguns entrevistados, dado que o foco da seleção são o conhecimento e a competência comprovados por currículo e entrevista, sem a exigência ou a necessidade de os formadores terem uma certificação formal.

> Na prática, quando se colocam os requisitos, é muito difícil encontrar um formador. Porque uma coisa é a teoria do que se gostaria, outra é a disponibilidade do mercado. (Uru2)

Em Portugal, o Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua de Professores (CCPFC)[102], referido na caracterização dos casos, é a entidade responsável pela FC que concede essa certificação, mediante a comprovação da titulação e da experiência específica nas áreas a certificar.

Foram mencionadas algumas situações em que os formadores não participam de processos seletivos, mas eles próprios apresentam propostas de ações de FC-EI para a apreciação e aprovação das entidades formadoras (Por1, Por2, Val1, Uru2).

Em relação ao vínculo profissional, há casos em que a seleção e aprovação do formador implica um regime de comissão de serviço (Bue2). Em outros, o profissional pode ser destacado para essa função formativa por alguns anos e, ao término dessa comissão de serviço ou destacamento, nas situações em que o profissional tem vínculo com a rede, há a recondução ao seu local original de trabalho, o que pode levar, inclusive, à interrupção da continuidade dos processos de FC (Val2, Uru2).

> Ser formador na Escola de Professores é um trabalho muito mais instável do que ser professor numa escola. O seu contrato não é anual, vai de fevereiro a dezembro, mas ao mesmo tempo é um trabalho reconhecido na área docente. Tem um certo prestígio e reconhecimento. (Bue2)

[102] Disponível em: https://www.ccpfc.uminho.pt/. Acesso em: 10 jul 2024.

Quanto à avaliação dos formadores, a maioria das entrevistas referiu que estas são regularmente feitas pelos participantes. Nelas, procura-se analisar o desempenho do formador em diferentes competências, o que pode validar ou não a continuidade do profissional em atividades de FC-EI.

Por fim, foi mencionada a importância da existência de trabalho em equipe e coordenação entre os diferentes formadores, de forma a articularem conteúdos, metodologias e complementaridades no processo de formação (Gla2, Pin2, Por4). Esse aspecto é particularmente importante, para que o processo de concepção e realização da FC-EI não seja uma atividade isolada e responsabilidade exclusiva de um formador.

> A formação permanente não pode ser um ato individual, ao lado das aulas. O fim último da formação de professores é a melhoria da qualidade educativa e, por conseguinte, repercute no processo de aprendizagem dos estudantes. (VALÊNCIA, DL 231/1997)

Em síntese, os relatos apontam que os formadores da FC-EI apresentam as seguintes características:

- proveniência – podem estar vinculados a órgãos da gestão local, escolas ou serem externos ao serviço público educacional, vinculados a universidades, sindicatos e ONGs;
- critérios de seleção – comprovada por currículo, entrevistas ou processos seletivos mais completos, nos quais são valorizadas sua experiência em EI, a relevância dos trabalhos desenvolvidos e os resultados obtidos em termos de impacto na prática dos participantes;
- vínculo – não há, em muitos casos, o estabelecimento de vínculo permanente como formador, ficando a cargo da gestão local estabelecer a duração dos contratos;

- avaliação dos formadores – é regularmente feita pelos participantes das FC-EI e pode ter caráter decisivo para seleções futuras.

4.5. Participação nas formações continuadas e impacto na carreira docente

Como apresentado anteriormente, tanto nas entrevistas quanto nos grupos focais, foi apontado que todos os professores devem participar nas ações de FC-EI. Entretanto, muitas dessas ações ainda são destinadas, preferencial ou unicamente, a professores de educação especial, professores de apoio ou técnicos que atuam diretamente com estudantes público-alvo da educação especial. Esta, porém, é uma situação que se encontra em mudança nos casos estudados, dado que em termos dos princípios e dos valores foi referido que a FC-EI apresenta uma identidade própria que não se reduz à educação especial ou à intervenção com estudantes com deficiência. Por estar vinculada à busca pela efetivação de uma educação para todos e para cada um, tem-se procurado que a FC-EI seja ofertada a públicos cada vez mais abrangentes. Apesar dessa forte intenção, diversos entrevistados mencionaram que, por limitações de ordem financeira e não só, as gestões administrativas locais deparam-se muitas vezes com dificuldades em aumentar a abrangência da FC-EI.

> A sugestão é que a formação deve abranger todos os profissionais, o professor regente e também a equipe gestora da escola, para não ficarmos desatualizados e só imersos em tarefas administrativas. (San3)

Em relação ao seu impacto, a frequência e o aproveitamento em ações de FC-EI podem acarretar tanto uma progressão funcional, incluindo possíveis incentivos adicionais ou aumento da remuneração dentro da mesma função, quanto uma progressão na carreira,

possibilitando a ascensão para níveis mais elevados. Nas entrevistas realizadas, esse impacto é considerado um dos principais fatores de valorização dos professores e de incentivo para o seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Em algumas entrevistas, foi relatada a existência de um determinado número de horas, de pontos ou de créditos de FC para que o professor possa progredir a níveis mais avançados em termos de posição profissional, corroborando o que foi identificado na caracterização de alguns casos (Bue, Gla, Por, Val). Em Portugal, os professores necessitam de 50 horas de FC como um dos requisitos para serem promovidos ao escalão seguinte da carreira. Para acumular essas horas, podem realizar cursos ou oficinas (cujas durações são acima das 25 horas totais) ou participar em diversas formações pontuais, como seminários, palestras e conferências, que contribuem para a construção de um portfólio formativo do professor e que são posteriormente creditadas como FC-EI. Essa validação é feita atendendo a critérios preestabelecidos como, por exemplo: para que um congresso seja reconhecido como FC de professores, a organização do evento deve solicitar autorização prévia ao CCPFC e, durante o evento, deve registrar a presença do professor e realizar uma avaliação do seu aproveitamento. Importante ressaltar, nesse caso estudado, que as formações realizadas em EI acumulam horas para professores de qualquer área, enquanto as formações na área da matemática, por exemplo, acumulam horas apenas para os professores dessa área (Por1). Outro exemplo é o caso de Santos, em que o professor pode apresentar uma proposta fundamentada para participar em um evento educativo (congresso, seminário, encontro ou outros) para que seja avaliada e aprovada pela equipe responsável pela FC (San1b).

O fato de a FC ser um critério para a progressão profissional, – o que, em alguns casos, significa a obtenção de uma remuneração mais alta – foi considerado um fator importante, mas que pode ter

consequências, por vezes, discrepantes. Por um lado, foi considerado como um instrumento importante de valorização pessoal e profissional do professor e de melhoria da qualidade da educação. Por outro, alguns entrevistados criticaram o fato de alguns professores participarem em formações principalmente para obterem o certificado, deixando o desenvolvimento profissional em segundo plano (Gla2, Por1, Por2, Val2).

Por fim, é importante mencionar que a exigência de FC para progressão na carreira de professor pode ou não exigir que alguma formação seja realizada na área específica da EI. Essa foi considerada uma barreira, segundo a fala de uma das entrevistadas:

> Da mesma maneira que o professor precisa ter uma percentagem de horas creditadas para progredir, devia ser obrigatório também ter uma percentagem de horas de EI, como um pressuposto para a carreira. Era a única maneira de todo mundo ir a essas formações. Não é preciso ser muito, podia ser pouco, mas era porque há pessoas que pura e simplesmente desconhecem o que diz a legislação. Devemos ser rigorosos nessas questões. Estamos a falar de algo muito importante que não podemos misturar. Não pode ser mais ou menos. (Por3)

Em síntese, os programas de FC, principalmente no que se refere à EI, são muitas vezes ofertados a alguns públicos-alvo específicos, notadamente os docentes e profissionais ligados à educação especial. Nesse sentido, a FC-EI tem como desafio atual atingir a todos os professores, dado que a legislação dos países estudados aponta a EI como um princípio geral. O fato de os programas de FC, em alguns casos, serem necessários para a progressão na função docente e na carreira profissional pode ser um incentivo para aumentar a abrangência de professores que participam nessas formações. Assim, alguns pontos de atenção são:

- a necessidade de que todos os professores participem em ações de FC-EI;
- a importância de que a participação em ações de FC-EI 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, objetivos mais importantes do que o seu próprio desenvolvimento profissional.

4.6. Tipos e ambientes de formação continuada

Os tipos de FC-EI encontrados podem ser organizados em dois grupos, tendo como foco sua duração: pontuais e estendidos.

Os pontuais, como palestras, conferências ou seminários, foram valorizados nos discursos dos entrevistados por poderem reunir uma gama maior de especialistas em um mesmo evento, o que possibilita abordar temas emergentes e, ao mesmo tempo, inspirar e motivar os participantes. Além disso, por terem formatos flexíveis, podem atingir um número maior de pessoas num curto espaço de tempo, respondendo às necessidades mais amplas de FC-EI. Na Comunidade Autônoma Valenciana, por exemplo, as modalidades formativas presentes na legislação incluem cursos, FC em escolas, jornadas monográficas, seminários, grupos de trabalho e oficinas de boas práticas (VALÊNCIA, Orden 65/2012)[103]. Já em Portugal, a legislação prevê oficinas, projetos, círculos de estudos, cursos, ações de curta duração e estágios a serem realizados pelos professores em unidades escolares distintas das que lecionam (CCPFC, 2016)[104].

Os tipos estendidos, como cursos, oficinas ou estágios, foram identificados como respondendo a necessidades mais específicas e aprofundadas de FC-EI. Por acontecerem durante um período de tempo mais longo, podem durar de semanas até meses. Como referido no

[103] Disponível em: https://dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=009914/2012&L=1. Acesso em: 10 jul 2024.
[104] Disponível em: https://www.ccpfc.uminho.pt/storage/app/media/documentos/Regulamento%20de%20Modalidades%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

capítulo 1 desta investigação, as formações estendidas "oferecem oportunidades constantes para aplicar o que é aprendido e desenvolver conhecimento pedagógico e conceitual" (UNESCO, 2022, p. 85). Por isso, esse tipo de formação apresenta 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. No caso das formações em ambiente on-line, como será apresentado mais adiante, esses efeitos têm maior impacto quando existe tutoria de qualidade e síncrona ao longo da formação. Foram também citados exemplos de formações que procuram maior proximidade com necessidades específicas identificadas pelos professores, como é mencionado por uma das entrevistadas da Cidade de Glasgow:

> Nós também fazemos muito **trabalho de desenvolvimento profissional em torno das mulheres**, porque as mulheres ainda são um grupo oprimido. E esquecemos disso, especialmente em uma comunidade como esta onde estou, há muita violência doméstica e muitas mães solteiras. Há muitos homens ausentes, e isso influencia nossos jovens homens e as nossas jovens mulheres. (Gla3)

Foram identificadas diversas formas de responder às necessidades de FC dos docentes, como o programa Coleções em Rede (Bue2), as Práticas Colaborativas (Pin2), o Fórum da Cidade de Santos (San2), o Fórum Intermunicipal de Discussão – a Educação Especial em Foco (Pin2) e a Caravana da Inclusão (Mar1).

Quanto à disseminação da FC-EI, foram referidos tipos que podem ser considerados diretos, nos quais a FC-EI é realizada diretamente com o público-alvo. Foram também referidas FC-EI em cascata, em que uma formação é transmitida a um grupo e cada elemento do grupo, seguindo uma cadeia sequencial, torna-se multiplicador da formação que recebeu, até chegar à escola e aos professores. Essa modalidade foi apontada em várias entrevistas e grupos focais como devendo ser bem-organizada, de forma a não se

transformar em mera transmissão de saberes a serem aplicados e replicados (Pin1, Por1, San1).

> A nossa experiência mostra que a dependência do modelo de cascata tem as suas limitações. Uma abordagem de cima para baixo, dependendo dos líderes para disseminar informações, não é eficaz. É preciso que haja uma mudança para uma abordagem de baixo para cima. **É fundamental passar de um modelo em cascata para uma disseminação que seja mais orgânica.** (Gla1)

Em Portugal, o Ministério da Educação desenvolveu e disponibilizou um conjunto de módulos de FC-EI apoiados em diversos materiais de formação e em plataformas de conteúdos, para que os diferentes centros de FC do país pudessem utilizá-los de forma livre e contextualizada. Essa iniciativa tem como propósito apoiar simultaneamente o formador e o participante, procurando não interferir na forma como esses conteúdos são mediados e geridos no momento da FC-EI.

Em termos de disponibilidade, a pesquisa identificou que as ações de FC-EI podem ser frequentadas em horário que não coincide com o trabalho que é realizado diretamente pelos professores com os estudantes. Nos casos brasileiros, essa componente é, por legislação, correspondente a, no máximo, um terço da carga horária total dos docentes (Mar2, Pin2, San2). As formações também podem ser oferecidas em horário pós-laboral e aos fins de semana (Bue, Pin2, Val, Por). Além disso, em todos os casos foi relatada a existência de modelos que proporcionam ações de FC-EI durante as pausas letivas, nomeadamente antes do começo e no fim do ano letivo, ou em períodos de interrupção ou recesso escolar. Foram referidas ainda FC-EI para grupos específicos de docentes, que são periódicas e pré-calendarizadas e que podem ocorrer quinzenal, mensal ou bimestralmente (Gla2, Mar2, Pin2, Por1, San2).

Em termos de ambientes de aprendizagem, foi possível dividir as ações de FC-EI em três grupos: exclusivamente on-line, exclusivamente presenciais e híbridos.

No âmbito desta investigação, on-line é adotado como um termo mais abrangente para se referir às ações de Ensino Digital em Rede ou Ensino a Distância. Estas podem ocorrer de forma síncrona, assíncrona ou mista, com ou sem tutoria, utilizando ferramentas digitais como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) – Moodle, Google Classroom ou Teams – ou plataformas de videoconferência e comunicação – Zoom, Skype ou Cisco Webex. Como é notório, esse formato teve um assinalável incremento durante e após a pandemia de covid-19, declarada extinta pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 5 de maio de 2023.

Nos casos estudados, as ações on-line são abundantemente disponibilizadas. Elas estão conectadas tanto a plataformas nacionais quanto internacionais e são disponibilizadas por instituições de ensino superior, entidades formadoras, ONGs, associações, instituições privadas, entre outras.

Os ambientes de formação on-line foram transversalmente valorizados por sua potencial abrangência universal, por eliminarem a barreira geográfica e por poderem ser frequentados por um número bastante elevado (ou ilimitado) de professores e profissionais. Por outro lado, foram realçados o baixo nível de participação, a presença intermitente dos participantes nas plataformas e uma taxa de desistência elevada (Mar1, Por4). Importante registrar que o empenho e a motivação dos participantes para frequentarem e concluírem os cursos aumentam quando eles contam com tutorias síncronas de qualidade (Pin1).

Os ambientes presenciais foram valorizados pela totalidade dos entrevistados, cujas razões podem ser sistematizadas em três pontos principais: 1) por se desenrolarem num modelo interativo entre formador e participantes semelhante ao existente nas escolas; 2) por acontecerem em ambientes complexos de comunicação verbal e não verbal entre os presentes; e 3) porque permitem, com maior facilidade, o

desenvolvimento de competências socioemocionais e de gestão de grupos.

> O que nós temos conversado na nossa equipe é que os encontros cara a cara e o fato de poder entrar em diálogo têm uma potência transformadora que não tem num curso on-line, em que leio um texto, faço um clique e pronto. (Bue2)

Quanto às dificuldades apontadas a respeito das FC-EI presenciais, estas concentraram-se, sobretudo, em aspectos organizativos e financeiros. Foi mencionado que, quando as ações são realizadas em horário letivo, um professor que frequente a formação necessita ser substituído por outro para que as aulas não sejam interrompidas. Um exemplo de como essa dificuldade pode ser ultrapassada é a experiência da rede municipal de ensino de Pinhais, que prevê, antes do início do ano letivo, que os horários dos docentes sejam organizados de tal forma que essa substituição esteja planejada (Pin2). As propostas presenciais de FC-EI foram também identificadas como sendo mais difíceis de concretizar em zonas com populações geograficamente muito dispersas, dado que o deslocamento de formadores e de participantes eleva muito seu custo (Bue3, Mar3, Por1, Uru3).

Por fim, os ambientes híbridos de FC-EI – que alternam encontros on-line e presenciais – foram considerados eficazes sobretudo por permitirem um acompanhamento mais personalizado dos participantes e, ao mesmo tempo, por proporcionarem a eles uma responsabilização e motivação acrescida para frequentarem e concluírem o curso (Bue2, Gla1, Uru2, Val3).

Em síntese, foram verificadas diversas propostas formativas para responder às necessidades concretas das escolas e dos professores:

- quanto à duração, foram encontrados dois grupos: FC pontuais, como palestras e conferências, ou FC mais estendidas, como cursos e oficinas;

- quanto à disseminação, foram identificadas FC diretas e em cascata. Os modelos em cascata têm um ponto de atenção em relação à possibilidade de conformação dos conteúdos às condições e aos contextos dos locais e dos grupos, de modo que não sejam meramente reproduzidos;
- quanto à disponibilidade, no geral, as gestões locais buscam oferecer formações nos horários em que o professor não está desenvolvendo atividades com os estudantes. Quando isso não é possível, verificou-se a busca por maneiras de não prejudicar a ocorrência das aulas.
- quanto a ambientes, as FC são desenvolvidas on-line, presenciais e híbridas. Foi valorizada a flexibilidade que as formações on-line permitem, ainda que estejam mais expostas à desistência dos formandos, sobretudo se não tiverem a presença de um tutor. As formações presenciais configuram a preferência de todos os entrevistados, ainda que o seu modelo mais personalizado implique gastos adicionais e, eventualmente, uma menor abrangência.

4.7.Temáticas

Nessa dimensão, são consideradas temáticas os assuntos mais gerais onde se inserem os títulos específicos das formações, podendo ser divididas em duas áreas principais:

- temáticas contextuais: destinadas a fatores que podem ter impacto na inclusão educacional dos estudantes com ou sem deficiência;
- temáticas categoriais: destinadas a características específicas de determinados estudantes ou grupos.

As entrevistas e grupos focais, conforme já mencionado na dimensão 5 – Participação nas formações continuadas e impacto na carreira docente –, evidenciaram que a configuração das temáticas tem mudado recentemente. As temáticas contextuais parecem ganhar maior 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. Esse aspecto fica manifesto, por exemplo, na fala da vice-diretora de uma escola da rede estadual do município de Santos:

> Começamos a perceber que apenas as questões entre a teoria e a prática não iam chegar. Aí, decidimos começar um trabalho de sensibilização em relação aos estudantes, às suas especificidades, e não trabalhar "a síndrome" e "a deficiência" em si, mas sim "a pessoa": uma pessoa que necessita e tem direito a viver plenamente. (San3)

Abaixo, na fala da coordenadora do setor de educação especial/inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú, percebe-se o mesmo pensamento:

> Temos tentado desmistificar para os professores o que é a flexibilização do currículo. Um estudante, mesmo que não escreva, porque tem dificuldade ou porque tem aversão a pegar num lápis, pode fazer trabalho oral. Pode sentar-se perto de um colega que vai ser o escriba dele. Então nós temos avançado, mas este é um dos problemas que precisamos melhorar bastante, com relação ao trabalho, dentro da perspectiva de atender e garantir a aprendizagem de todos os nossos estudantes. (Mar2)

Em diversas entrevistas foi ainda manifestada a convicção de que a FC sobre as temáticas relacionadas com determinados grupos, como pessoas com deficiência, quilombolas, povos originários, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queers, Intersexos e Assexuais (LGBTQIA+), estudantes em situação de privação de liberdade e outros, deveriam, para além dos aspectos de caracterização, contemplar conteúdos que tratassem as suas especificidades numa perspectiva inclusiva, de modo a ser parte integrante da FC-EI, mesmo quando o foco é um grupo estipulado previamente (Bue1, Gla1, Gla2, Por3). Para explicar o quanto

essa perspectiva de FC-EI é importante para a prática inclusiva de todos os professores, um entrevistado de Santos comentou:

> Uma coisa é saber que existe a discussão, outra coisa é o sistema ser acolhedor. Eu te diria que, predominantemente, não é acolhedor. (...) Eu diria que estamos avançando, mas os números mostram que, quando eu olho para os índices de evasão, eu não vejo brancos classe média. Eu não vejo isso. Eu vou ver pobre... preto... trans.... (San4)

Esse mesmo posicionamento foi encontrado em outras entrevistas (Uru3, Pin2, San4), indicando que a FC-EI envolvendo essas temáticas é fundamental para combater atitudes discriminatórias ainda presentes nos professores, nos estudantes, nas comunidades educativas e nas sociedades, como a situação que a diretora de uma escola da Cidade de Glasgow descreveu:

> O nosso grupo antirracismo estava fazendo um ótimo trabalho. Pedimos a eles para colaborar com o grupo LGBTQIA+ em iniciativas de igualdade e ficou bastante evidente que houve alguma resistência. Isso porque eles tinham suas próprias opiniões sobre questões LGBTQIA+ e não estavam dispostos a se tornar aliados desse grupo. Como resultado, tivemos de travar algumas conversas desafiadoras com eles sobre a criação de espaços para todos e enfatizar a compreensão de que lutar por um grupo marginalizado significa, essencialmente, lutar por todos os grupos marginalizados. (Gla3)

Vale pontuar que no grupo focal da Cidade de Glasgow foi referida a importância de a FC-EI preparar os professores e demais profissionais da educação para promoverem a responsabilização de todos os estudantes na construção de ambientes inclusivos. Um exemplo dessa responsabilização é o grupo dos Embaixadores da Inclusão – mencionado na caracterização do caso de Glasgow –, que não apenas dá voz aos estudantes que precisam de um apoio específico como também garante que essa voz tenha consequências nas políticas educacionais, nas opções político-pedagógicas das escolas e no desenvolvimento profissional dos professores. No caso de Portugal, vale registrar a existência de um programa nacional de FC-EI que conta com três cursos de 25 horas presenciais: práticas inclusivas, gestão da EI e

ambientes educativos inclusivos. Esses cursos são oferecidos em 92 centros de formação do país e abrangem todos os professores. Para a coordenadora-geral do Instituto de Formação em Serviço (Uruguai), dois dos temas mais importantes e urgentes a serem abordados são a atitude compreensiva do professor na sala de aula e a expressão ou a forma como o professor se dirige aos estudantes e à família:

> Nós detectamos algumas dificuldades ao nível das competências socioemocionais, que têm a ver mesmo com elementos da ética profissional.
> Depois, e mais especificamente, com todos os temas relacionados com a gestão das situações de sala de aula e das dificuldades que daí surgem. (Uru2)

Diante do que foi identificado nessa investigação, as temáticas contextuais, embora tenham os mais diversos títulos, poderiam ser organizadas de acordo com a seguinte distribuição:

1. Conhecimento da legislação sobre EI;
2. Conceitos sobre EI;
3. EI 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.

Em relação à área das temáticas categorias, relativas à caracterização de públicos específicos, foi possível identificar um compromisso crescente com uma perspectiva vinculada a práticas inclusivas, sem menosprezar o conhecimento específico sobre

determinadas dificuldades, como explicou o entrevistado da rede estadual de educação do município de Maracanaú:

> No Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará, o Creaece, os cursos introduzem as questões mais técnicas relativas a cada condição de deficiência. Se for sobre deficiência intelectual, por exemplo, é necessário entender o que é a deficiência intelectual, mas entender principalmente como elaborar uma atividade para os estudantes e como avaliá-lo [em contexto de escola comum]. (Mar1)

Em apenas dois casos foi referida em entrevistas a oferta de temáticas ligadas à área de altas habilidades/superdotação (Pin, Uru). Por outro lado, em quase todas as entrevistas e grupos focais, foi mencionado o aumento da demanda e da oferta de formações sobre a inclusão de estudantes com TEA, causada pelo grande aumento no número de casos diagnosticados com esse transtorno. Também foi relatado o aumento da demanda por temáticas ligadas ao TDAH. Apesar do aumento evidente do número de diagnósticos, é importante ressaltar o que alertou uma das entrevistadas:

> É necessário esquecer o diagnóstico e olhar para o ser humano como ele é. Descobrir quais os seus potenciais. É assim que se pode fazer a diferença dentro da sala de aula: sem receitas. A formação deve ser realizada a partir da reflexão sobre o trabalho feito nas escolas. (Mar2)

Por fim, cabe referir algumas críticas apontadas pelos entrevistados e participantes dos grupos focais em relação às FC-EI cujas temáticas possuem, por vezes, conteúdos com pouca ligação às situações vividas no contexto escolar. Essas formações foram apontadas como insuficientes para influenciar a mudança das práticas pedagógicas dos professores e dos contextos educacionais (Bue3, Gla, Por3, Uru3). Outra crítica foi direcionada aos “modismos”:

> Quando as modas e os livros começam a aparecer, como a neuroeducação, e usam os dados dessas investigações para aplicá-los na prática pedagógica, essas são importantes dificuldades que têm que ser mudadas com trabalho de formação. (Uru2)

Em síntese, há um número crescente de FC-EI com temáticas contextuais e relativas à educação e participação de todos os estudantes no processo educativo. As temáticas relacionadas com características específicas dos estudantes continuam a ter grande procura, ficando evidente que elas devem ser acompanhadas do fazer educativo que ocorre em ambientes inclusivos. A introdução de conteúdos de EI em toda e qualquer temática é recomendada em diversas entrevistas e grupos focais. Entretanto, vale ressaltar dois pontos de atenção em relação às temáticas:

- a dificuldade de transferir para a prática pedagógica as temáticas de FC 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.

4.8. Metodologias

Em relação às metodologias, isto é, às abordagens didáticas que os formadores adotam nos cursos de FC-EI, foram identificados três aspectos gerais que parecem suscitar maior aprovação e satisfação por parte dos participantes:

- conceber a FC-EI de forma flexível e personalizada, de maneira a ir ao encontro das experiências, motivações e necessidades dos participantes. Nesta dimensão, foi mencionada, por exemplo, a possibilidade de organizar a FC-EI com base nos princípios do DUA, isto é, que a metodologia da formação seja semelhante à que se pretende que os participantes venham a adotar na sua prática (San1b);

- procurar que a metodologia da ação de FC-EI estabeleça uma relação próxima e explícita entre teoria e prática. Ou seja, que as práticas pedagógicas sejam fundamentadas e informadas pelas concepções e pelo conhecimento científico da área da EI (Bue2, Val3);
- utilizar metodologias ativas durante a FC-EI, em que os participantes sejam convidados e encorajados a se expressarem e a discutirem concepções e reflexões sobre as suas práticas, partilhando as dificuldades que enfrentam e as soluções que encontram (Mar3, Gla2, Gla3, Por4, San3).

> (...) a prioridade também é mostrar experiências reais, de pessoas reais, que tiveram os mesmos medos que esses professores enfrentam, como eu, que ficava correndo atrás de uma criança o tempo inteiro. Eu também tive medo, mas a gente tentava, tentava e, quando parecia que não tinha mais nenhuma alternativa, nós encontrávamos solução. Então eu acho que isso sensibiliza mais. É uma prioridade contar e escrever essas experiências. (Pin3)

Para além desses aspectos mais gerais, foram identificadas outras metodologias igualmente exitosas para a FC-EI, entre as quais são apresentados os seguintes exemplos:

- os estudos de caso, que envolvem a apresentação, a análise crítica e a discussão sobre situações reais de ações pedagógicas em contextos inclusivos (Gla2, Pin2, Pin4, San2). Algumas vezes, os professores são encorajados a relatar por escrito esses estudos, como parte do seu percurso reflexivo e formativo (Gla4, Pin2);
- a análise de situações em contexto de escola, com base na reflexão sobre situações trazidas pelos participantes e que podem envolver, por exemplo, dificuldades de interação entre uma equipe ou ausência ou inadequação de recursos. Nesse sentido, todos os participantes são convidados a encontrar possíveis caminhos de entendimento e solução, numa perspectiva colaborativa (Gla3, Por3, Uru3);

- as rodas de conversa, onde acontecem a discussão e a reflexão sobre diferentes perspectivas, diante de uma mesma situação concreta ou um mesmo conteúdo da formação, ligando essa reflexão a experiências próprias ou de outras realidades educativas inspiradoras;
- acolher conversas que abordem temas polêmicos que tendem a ser menosprezados e ocultados em nome do "bom relacionamento" (Gla2).

Segundo a diretora de uma escola da Cidade de Glasgow,

> procuramos que muito da aprendizagem profissional continuada aborde conversas desafiadoras e desconfortáveis, relacionadas a raça, sexualidade e deficiências. Tivemos vários indivíduos na escola que têm deficiências e estão bastante dispostos a compartilhar isso com os jovens, o que eu acho também extremamente corajoso. (Gla3)

Algumas características dos formadores foram valorizadas como um fator importante para a qualidade das metodologias da ação de formação. Foi realçada a importância da empatia e da humildade do formador para acolher pontos de vista diferentes dos dele. Foi também valorizada a criação de espaços seguros para que os participantes possam se expressar sem receio de serem julgados ou avaliados pelas suas opiniões ou pelas perguntas que possam fazer (Pin3). Por fim, foi referida a importância de existir uma interação dinâmica, assertiva e participativa por parte do formador, para estabelecer um clima positivo entre todos nos ambientes de FC-EI (Mar3, Val3, Uru3).

Em síntese, o potencial das metodologias para impactar a reflexão sobre atitudes e práticas que promovem a inclusão educativa decorre de diversos fatores, entre eles:

- a coerência entre os objetivos da FC-EI e as metodologias utilizadas;
- a ligação clara e consistente entre teoria e prática;

- a utilização de metodologias ativas que colocam os participantes no centro do processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional;
- o desenvolvimento de abordagens colaborativas em que os participantes sejam incentivados a partilhar dificuldades e discutir temas que, num primeiro momento, sejam fraturantes.

4.9. Avaliação das ações de formação continuada e dos participantes

No geral, o estudo dos casos demonstrou que, assim como há a avaliação dos formadores, também foi referida a avaliação das ações de FC-EI. Existem casos em que as formações são avaliadas à medida que as mesmas decorrem, como se encontra na legislação da Comunidade Valenciana:

> Artigo 19. Avaliação da Atividade
> As atividades de formação podem ser avaliadas durante sua realização e ao seu término para garantir a qualidade do ensino, da coordenação e do conteúdo, assim como a adequação aos objetivos estabelecidos.
> A direção geral competente em matéria de formação do professorado disporá, entre outras, das seguintes ferramentas para avaliar a formação ministrada:
> a) Revisão dos materiais desenvolvidos.
> b) Acompanhamento presencial.
> c) Questionários de avaliação respondidos pelos participantes e especialistas.
> d) Aplicação em sala de aula das experiências e conteúdos adquiridos. (VALÊNCIA, Orden 65/2012)

Na apreciação de dois assessores e formadores do Cefire específico de EI da Comunidade Valenciana, esse modelo de avaliação permite ao formador redirecionar e adequar estratégias e conteúdos enquanto a ação se desenrola (Val2). No entanto, na maioria das entrevistas e grupos focais, foi referido que as ações são avaliadas no final, incidindo sobre variados aspectos: a pertinência dos conteúdos, a adequação das metodologias, a qualidade da participação dos formandos, a duração da formação, a relevância para a prática, a

documentação fornecida e o processo de avaliação dos participantes. Por vezes, é avaliada também a disponibilidade do formador para esclarecer dúvidas (Pin2, Por4). Em Portugal, os formadores devem preencher um relatório de avaliação final da FC-EI, composto dos seguintes pontos: avaliação da ação de formação, autoavaliação, considerações sobre a avaliação dos participantes e outras observações que julgarem pertinentes (Por4). Numa das entrevistas foi sugerido que, em breve, a IA será usada de forma ética para ajudar na compreensão quanto à extensão do impacto da FC-EI nos sistemas educativos (Val2).

Na maioria das entrevistas, foram relatadas dificuldades para avaliar se as ações de FC-EI tiveram efeitos objetivos e observáveis na prática dos professores e nos contextos educativos onde atuam, após terminada a formação. Em Pinhais, foi referida a existência dessa preocupação. Já em Glasgow, a avaliação da aprendizagem profissional do professor ao longo da carreira é realizada inclusive mediante observação da sua prática em contexto de escola (Gla4).

Quanto à avaliação dos participantes, verificou-se que eles podem ser solicitados a realizar diversas tarefas, como a entrega de um trabalho (Bue1, Bue2), uma resenha de um ou mais documentos de apoio bibliográfico, a escrita de um relatório temático, um resumo do curso, um portfólio de aprendizagens ou um breve estudo de caso (Mar1, Por2, Uru4). Nos cursos autoinstrucionais on-line encontrados na maioria dos casos, a avaliação pode implicar um ou mais testes com perguntas que são corrigidas automaticamente pelo sistema. No geral, a assiduidade é um critério considerado na avaliação do participante, havendo casos em que uma porcentagem da presença é obrigatória para que o mesmo seja aprovado (Bue1, Mar1, Por2).

Por último, é preciso referir que foram encontradas situações em que a avaliação dos participantes não resulta numa classificação final, dado que a participação em algumas dessas FC-EI é considerada como uma valorização profissional por si só. Em outras palavras, há ou não

uma aprovação, mas não há uma pontuação ou qualificação (Mar2, San2, Uru4). Em outras situações, a avaliação é traduzida numa classificação, sendo exigido um resultado mínimo para a aprovação (Pin1, Por2, Val). Uma das entrevistadas de Portugal mencionou que a avaliação dos participantes pode ser quantitativa, numa escala de 1 a 10 valores, com menção qualitativa de: excelente – de 9 a 10 valores; muito bom – de 8 a 8,9 valores; bom – de 6,5 a 7,9 valores; regular – de 5 a 6,4 valores; insuficiente – de 1 a 4,9 valores (Por4).

Em síntese, verificou-se que os sistemas de FC-EI apresentam diversos modelos de avaliação para aferir a qualidade das suas formações, que podem ocorrer durante ou após a realização da ação. As ações são geralmente avaliadas pelos participantes, sendo que em alguns casos são também avaliadas pelos responsáveis pela FC-EI e/ou autoavaliadas pelos próprios formadores. Quanto aos participantes, foram encontrados diversos elementos para a sua avaliação, como o preenchimento de questionários on-line, a construção de um portfólio de aprendizagens, um estudo de caso, entre muitos outros. Os critérios de avaliação envolvem geralmente uma porcentagem de presença obrigatória ou a qualidade da participação. Há casos em que essa avaliação resulta numa classificação que pode ser qualitativa, quantitativa ou ambas e casos em que a avaliação resulta ou não na aprovação do participante, sem que seja traduzida numa classificação.

4.10. Políticas públicas e financiamento

Como apresentado anteriormente, o fato de existir legislação que estabeleça práticas inclusivas nas escolas tem implicações nas políticas de FC-EI, tanto no que diz respeito aos modelos de FC quanto em relação às temáticas e à alocação de recursos.

Em vários casos estudados, as entidades que supervisionam a FC são públicas e, por meio de legislação e financiamento, estabelecem as prioridades para a FC-EI. Para além da orientação desses tomadores de decisão centrais, existe uma assinalável autonomia do sistema educativo – e mesmo das escolas – para identificar e desenvolver programas de FC. O financiamento é, em regra geral, de origem pública, mesmo quando a sua gestão é delegada para a responsabilidade das escolas.

Nessta pesquisa ficou evidenciado que os órgãos públicos são os principais e, por vezes, os únicos financiadores das FC-EI. Há casos, entretanto, em que foram identificadas entidades externas de financiamento ao país, como, por exemplo, nos casos europeus, os fundos da Comunidade Europeia e, no caso dos países sul-americanos, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) ou o Banco Mundial, como afirma a entrevistada uruguaia:

> O dinheiro para a formação vem do imposto sobre a educação primária e do que o Poder Executivo dedica à educação através do orçamento nacional, ou seja, do que o Poder Executivo dedica à Anep. Neste momento, os cursos ministrados pela Anep, especificamente para a transformação curricular integral, contam com financiamento do Banco Mundial. (Uru2)

Algumas vezes, a gestão e o financiamento das políticas públicas de FC-EI têm também composições nacionais específicas, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (Pin, San e Mar) ou o Conselho Geral de Ensino para a Escócia (Gla).

No caso da Cidade de Glasgow, foi mencionado que as escolas podem dispor de um orçamento próprio para a aprendizagem profissional dos professores ao longo da carreira[105], que podem usar em conformidade com o seu plano de melhoria da qualidade da escola (Gla2, Gla3). Todavia, como refere uma das entrevistadas deste caso,

[105] Em inglês: *Career-long professional learning.*

> obviamente, o dinheiro não é a única solução. Trata-se de mudar atitudes e estamos a avançar nessa linha. Trata-se de uma compreensão e aceitação crescentes (...). As práticas inclusivas nas nossas escolas são agora essenciais e as pessoas estão a aprender o que podem fazer mais para apoiar os estudantes. Esse é o nosso objetivo principal. (Gla2)

Para além das fontes públicas e externas de financiamento, foram citados, ainda, programas de FC-EI financiados por ONGs e entidades privadas, como editoras de livros didáticos (Mar4) ou entidades promotoras de programas de terapias específicas para determinados estudantes, como aqueles com deficiência (Pin4).

Apesar dessas diferentes fontes, os recursos destinados pelas políticas de financiamento foram considerados insuficientes para assegurar uma FC-EI condizente com os objetivos a serem alcançados. Dessa forma, muitos professores, interessados na sua FC-EI, acabam por recorrer às formações privadas (Gla1, Pin2, Por1, San1b). Num dos casos foi mencionada a escassez de recursos financeiros para a formação dos próprios formadores:

> Nós estudamos e fazemos cursos por nossa conta. Uma sugestão para um investimento público deveria ser na formação técnica dos profissionais formadores e materiais didáticos. Isso já ia favorecer muito o nosso trabalho. (Mar2)

Essas dificuldades nas políticas de financiamento podem não só restringir a diversidade das oportunidades formativas, mas também dificultar o recrutamento de formadores externos, que precisariam ser remunerados (Uru3).

Outra dificuldade relatada foi a adequação do planejamento com os constrangimentos temporais da execução do financiamento. Por vezes, há ações de FC-EI que acabam por ser realizadas na urgência de empregar o financiamento que lhes foi destinado.

No Brasil, foi referida a existência de uma defasagem entre o financiamento das escolas que estão sob a responsabilidade dos órgãos de gestão municipal e dos órgãos de gestão estadual. Essas escolas,

muitas vezes, são vizinhas, o que acentua a desigualdade de recursos para a FC-EI (Mar4, Pin4).

Alguns entrevistados referiram que não há insuficiência de financiamento ou que este não é o maior problema, mas sim dificuldades nas prioridades e/ou na articulação das agendas (Bue1, Gla1, Pin2, San1b), como explica, por exemplo, a entrevistada de Buenos Aires:

> Não há problema de financiamento. Existe financiamento. O problema são as prioridades e o tempo.
> Na cidade de Buenos Aires há muito absentismo [por motivo justificado]. A prioridade é que o professor esteja na sala de aula e não falte. Ao mesmo tempo, (...) tem de fazer FC no horário de trabalho, daí aquele professor não está na aula com os estudantes. É como um cobertor curto, ou seja, por um lado, se fizer formação, o estudante fica sem professor. Se o professor não recebe formação, não se atualiza ao longo da carreira. Isso é um tema muito difícil. (Bue1)

Em alguns casos foi mencionado que as políticas públicas estabelecem como prioridade a alocação de recursos para FC-EI (e não só) em escolas situadas em territórios educacionais socioeconomicamente complexos (Por, Uru, Val).

Vale dizer que o financiamento da FC-EI pode englobar vários tipos de custos: operacionais, de concepção e de planejamento das ações e, ainda, para subsidiar encontros, seminários e congressos que sejam organizados com esse fim específico.

> A legislação e as políticas públicas estão alinhadas com a formação. O que poderá ser um obstáculo é a ausência de financiamento. Temos *know-how* suficiente para fazer o caminho. O problema é que, à medida que se faz o caminho, vamos nos confrontando com novos desafios e precisamos de uma nova agenda de investigação e de ação. (Por1)

Em síntese, a existência de políticas públicas que destinem financiamento expressamente à EI tem impactos na provisão de programas e recursos para que a FC-EI se organize de forma permanente e sustentável. Outras fontes de financiamento, para além do poder público, assumem um papel complementar que permite,

muitas vezes, suprir outras necessidades da FC-EI. Ressalta-se que o financiamento subsidia programas de FC-EI próprios e também iniciativas mais autônomas, por exemplo, provenientes de escolas. Nessa dimensão, configuram-se como pontos de atenção:

- o financiamento é determinante para uma efetiva FC de professores;
- recursos insuficientes atrasam ou inviabilizam que os objetivos das FC sejam atingidos plenamente.

Considerações finais e chamados à ação[106]

O conjunto de dados estruturais coletados nos oito casos estudados, juntamente com as entrevistas e grupos focais de que participaram 60 agentes educativos dos seis países envolvidos, constitui um patrimônio inestimável de informações, concepções e experiências em educação inclusiva e, mais especificamente, na formação continuada de professores. Ficou clara também a importância da existência de políticas públicas que contemplem e apoiem o desenvolvimento profissional dos professores.

Ancorada numa metodologia multicasos, a investigação procurou e analisou dados que contribuíssem para uma compreensão da diversidade de conceitos, políticas e práticas de formação continuada para a educação inclusiva. Daí que o estudo não seguiu a lógica de comparar os casos estudados, menos ainda de avaliá-los numa escala de qualidade. Ficou claro que, em função das condições existentes em cada contexto, com os recursos e prioridades presentes em cada momento, os decisores ou responsáveis pela formação continuada para a educação inclusiva procuram fazer o possível e, sobretudo, o melhor possível. Nesse sentido, os dados recolhidos sugerem, antes de mais nada, linhas de compreensão sobre a formação continuada transversais aos casos, ainda que com valores, impactos e prioridades diferentes. É nesse sentido e com base no conjunto de dados recolhidos que serão tecidas, a seguir, algumas considerações.

Progressivamente, os sistemas educativos parecem conceber que a educação é para todos os estudantes e que o apoio deve ser proporcionado a qualquer um que dele necessite, em qualquer que seja a circunstância. Muito da legislação, das políticas e das práticas encontradas mostra que a inclusão é gradativamente assumida como

[106] Designação original: *call for action*.

um valor de todo o sistema educativo. Todavia, ficou também evidente que os discursos e as práticas provenientes da educação especial têm, ainda, um discurso "hegemônico" quando nos referimos à EI. Isso pode ser constatado quando, por exemplo, encontra-se legislação que autoriza que escolas de educação especial sejam denominadas de "escolas de educação básica na modalidade educação especial", sem que as suas funções sejam alteradas, fazendo com que estudantes matriculados em escolas especiais ou que são educados em ambientes segregados sejam considerados como educados em ambientes comuns. Outro exemplo é que, enquanto as perguntas eram feitas sobre a formação continuada para a educação inclusiva, as respostas muitas vezes evocavam e descreviam formações exclusivamente centradas na caracterização e intervenção com estudantes com deficiência. Em alguns grupos focais, foi referido que a educação de todos os estudantes nas escolas comuns – sobretudo nos níveis finais da escolaridade obrigatória – é uma situação relativamente recente e que, por isso, pode ainda ser desafiadora para alguns professores. Foi também referido que a educação inclusiva nem sempre é percebida como um valor completamente embutido nas escolas e que a educação de todos os estudantes muitas vezes não é encarada como um direito de todos, como uma melhoria ou uma característica universal do sistema educativo, mas sim como um projeto ou uma inovação que está a ser implementada nas escolas. Diversos relatos referiram o esforço de convencimento que ainda é necessário para que as escolas se tornem mais inclusivas.

De fato, à medida que se avança na garantia do direito à educação e na ampliação do acesso – com a consequente redução da exclusão escolar –, lida-se com o desafio de garantir a qualidade educativa a todos os estudantes. E por qualidade entende-se uma perspectiva que vai além do desempenho, mas das condições e do fortalecimento das dimensões de sua realização.

Entretanto, é importante ressaltar que, mesmo diante das dificuldades, a totalidade dos participantes reconhece o valor positivo e a necessidade de concretizar uma educação inclusiva como meio essencial para melhorar e sustentar a qualidade educativa para todos os estudantes. Como já mencionado antes, um estudo realizado pelo Instituto Alana (2016) evidenciou que ambientes educacionais inclusivos, onde estudantes com e sem deficiência aprendem juntos, trazem benefícios significativos para o desenvolvimento integral de todos os alunos. A pesquisa destaca que a inclusão não se limita à alocação dos estudantes no mesmo ambiente ou sala, mas requer uma compreensão aprofundada das necessidades e potenciais de cada um.

Relativamente à organização das escolas, foram referidas múltiplas iniciativas desenvolvidas numa lógica de diversidade e flexibilidade, adequando os seus projetos político-pedagógicos aos contextos e às pessoas que fazem parte da comunidade educativa. Foi citada, por exemplo, a experiência de um sistema educativo "mais orgânico", em que os estudantes participam ativamente da construção do seu currículo, numa lógica de "geometria variável", com grupos de uma mesma turma a realizar atividades diferentes, dentro e fora da escola. Nesse sentido, a flexibilidade foi identificada como um fator que facilita o respeito e a valorização da diversidade humana e, com isso, a garantia de apoios adequados aos estudantes numa perspectiva inclusiva.

Entrando especificamente nos achados sobre a formação continuada para a educação inclusiva, em muitas entrevistas e grupos focais foi referido que essas formações são geradas a partir da identificação de necessidades sentidas na própria escola, pelos seus professores (vindas "de baixo para cima"). Mesmo nas formações que são propostas e concebidas no âmbito das gestões administrativas e das entidades formadoras (vindas "de cima para baixo"), ficou evidente

o cuidado em aproximar as propostas de formação que consideram necessárias das demandas formuladas pelos professores, escolas e comunidades educativas.

Entre as temáticas de formação continuada para a educação inclusiva identificadas neste estudo, a maioria delas é focada em fatores que podem promover ou dificultar a inclusão educacional dos estudantes com e sem deficiência. Mesmo quando são destinadas à caracterização de condições específicas de estudantes, essas temáticas são trabalhadas numa perspectiva de inclusão educativa, logo, ligadas aos contextos educacionais em que os estudantes participam.

Foram valorizadas as formações direcionadas para o desenvolvimento profissional dos professores e para as suas experiências. Alguns modelos formativos chegam a incluir o acompanhamento desse desenvolvimento profissional no contexto de escola e espaços pedagógicos. Já as formações desvinculadas da vida nas escolas e da prática docente foram transversalmente criticadas pelos entrevistados desta investigação.

Outro ponto a ser mencionado relaciona-se com os fatores que, segundo os participantes desta pesquisa, tornam as formações continuadas mais suscetíveis de gerar transformações nas práticas educativas inclusivas dos professores e demais profissionais da educação. Entre esses fatores, destacaram-se: a) as ações de formação continuada para a educação inclusiva dinamizadas por pares ou outros profissionais (como coordenadores pedagógicos ou membros de serviços de psicologia e orientação); b) as ações que acontecem no contexto da própria escola; c) as metodologias de estudos de caso, rodas de conversa, análises de situações em contexto de escola; d) as ações que ocorrem em ambientes presenciais, híbridos ou on-line, desde que apoiadas por tutorias síncronas e ao longo da formação; e e) as formações mais prolongadas no tempo, criando espaços e condições

para influenciar e acompanhar o desenvolvimento e o percurso profissional dos professores.

Quanto às políticas públicas, foram encontradas diferentes opções tomadas pelos governos e órgãos de gestão administrativa nacional, regional ou local para tentar responder às necessidades de formação continuada, superar as dificuldades identificadas e promover programas formativos que impactem as atitudes e práticas inclusivas dos professores, das escolas e das comunidades educativas. Ficou evidente que, para os entrevistados (todos eles ligados à FC em órgãos de gestão ou entidades formadoras), o fim último da formação continuada é um desenvolvimento profissional dos professores que os qualifique gradativamente e ao longo da carreira para se assumirem como um dos principais agentes na promoção da inclusão educativa de todos os estudantes em escolas comuns. Nesse sentido, foram relatadas políticas públicas de incentivo, reconhecimento e acreditação ou certificação da participação dos professores nas ações de formação continuada para a educação inclusiva. Ficou também clara a preocupação em organizar e coordenar programas de formação continuada para a educação inclusiva e em selecionar formadores com conhecimento científico, experiência profissional e competência pedagógica. Por outro lado, a maioria dos participantes nas entrevistas e grupos focais considerou insuficiente o financiamento público e, consequentemente, os recursos colocados à disposição, deixando a implementação dos programas formativos longe do desejável.

Para finalizar, as opções políticas quanto ao destino do financiamento foram consideradas um fator significativo para o êxito, ou não, de um sistema sustentável e de alta qualidade de formação continuada, de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores no âmbito da educação inclusiva.

Chamados à ação

O conjunto de constatações evidenciadas nesta investigação possibilita a elaboração de 25 recomendações que podem ter impacto em variados níveis da organização e realização da formação continuada de professores para a educação inclusiva. Esses chamados à ação convocam tomadas de posição dos responsáveis pelas políticas de formação, bem como de professores, gestores e toda a comunidade educativa, ao compromisso de criar uma escola mais inclusiva.

1. Os dados analisados nesta investigação evidenciaram que a formação de professores é uma ação potente para a promoção da educação inclusiva e a melhoria da educação, posto que desenvolve competências profissionais e influencia atitudes de confiança que contribuem para mobilizar os saberes necessários com vista à educação integral de todos os estudantes, com ou sem deficiência, em escolas e ambientes comuns. Essas evidências corroboram com o que apontam as investigações, relatórios e marcos internacionais que fundamentam esta pesquisa.

   Chamado à ação:

   Os sistemas educativos devem incluir no seu enquadramento legislativo a necessidade de oferecer formações continuadas que possibilitem, aos professores e a toda a comunidade educativa, ampliar competências pessoais, profissionais e sociais para efetivar uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.

2. A formação continuada foi reconhecida por todos os entrevistados como um fator essencial da aprendizagem e do

desenvolvimento profissional dos professores ao longo da carreira para que eles possam atuar de forma cada vez mais competente face às mudanças que ocorrem permanentemente nas sociedades e nos sistemas educativos.

Chamado à ação:

As políticas educativas devem ter a formação continuada de professores como uma de suas prioridades, estabelecendo o planejamento orçamentário de 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. A integração da necessidade de formação continuada para a educação inclusiva na legislação tem representado um avanço significativo que promove e viabiliza a implementação de ações nesse domínio nas diferentes localidades. Nos casos em que esta legislação havia sido publicada recentemente, os entrevistados foram unânimes em reconhecer a importância do suporte jurídico para o avanço dos programas de desenvolvimento profissional docente.

   Chamado à ação:

   As legislações nacional, regional e local devem contemplar a formação continuada para a educação inclusiva, de forma que ela seja explicitamente valorizada nos planos de ação das gestões administrativas locais, das entidades formadoras e das escolas.

4. O impacto que o conceito de educação inclusiva tem tido nos sistemas educativos ao nível mundial mobiliza as escolas a aderir ao propósito de se tornarem cada vez mais inclusivas. No entanto, foi encontrada a existência de escolas designadas – e

estatisticamente contabilizadas – como inclusivas, mas que atendem a grupos específicos de estudantes de maneira segregada.

Chamado à ação:

Os sistemas educativos devem considerar inclusivas apenas as escolas e as salas comuns, que abarcam todos os estudantes, sem exceção, e mobilizar as escolas para, internamente, trabalharem em prol da construção de ambientes e estratégias pedagógicas que levem em conta todos e cada um dos estudantes, aprendendo e compartilhando saberes e experiências juntos.

5. A análise das entrevistas permitiu identificar a importância atribuída à formação inicial na preparação dos futuros professores para atuarem em ambientes educativos inclusivos. Foi igualmente enfatizada a necessidade de qualificá-los para trabalharem com todas as diferenças humanas presentes nas escolas e comunidades educativas, considerando a diversidade como um valor integrado em todo o currículo formativo.

   Chamado à ação:

   As instituições de formação de professores devem organizar os currículos dos cursos de formação inicial para que a diversidade humana seja trabalhada transversalmente, qualificando os futuros profissionais dentro do pressuposto de que todas as pessoas aprendem, desenvolvem-se e podem encontrar dificuldades ao longo do seu percurso educativo.

6. Foi identificada a vantagem de a formação continuada estar articulada com as necessidades de formação manifestadas por todos os agentes educativos, professores, escolas, entidades de formação e gestões administrativas, no sentido da promoção

coletiva de uma educação mais qualificada. A combinação de diferentes instrumentos de coleta de necessidades de formação mostrou-se útil para fundamentar as decisões sobre os programas formativos a serem desenvolvidos, como os espaços de diálogo em variados contextos educacionais, entrevistas, questões abertas e fechadas em questionários, relatórios de intenções de desenvolvimento profissional e formulários on-line.

Chamado à ação:

As entidades formadoras devem combinar diferentes instrumentos de recolha para conhecer as necessidades de formação envolvendo, de forma articulada, professores, formadores, equipes pedagógicas, comunidades escolares, as próprias entidades formadoras, bem como as gestões administrativas educacionais locais, regionais e nacionais, com o objetivo de fundamentar as decisões sobre os programas formativos a serem desenvolvidos, com vista à promoção de uma educação de qualidade para todas as pessoas.

7. As entrevistas realizadas nesta investigação reforçaram a importância e a urgência, particularmente destacada nos marcos internacionais pós-pandemia, de "reimaginar os nossos futuros juntos" no campo da educação inclusiva. Foram valorizadas as ações de formação continuada que têm como base a confiança nos professores e na sua autonomia para responderem, coletivamente, a situações emergentes como o aumento do número de matrículas de estudantes com TEA, de estudantes migrantes, ou ainda do uso ético da inteligência artificial.

   Chamado à ação:

   A formação continuada para a educação inclusiva deve contribuir para que os professores sejam agentes ativos do seu

desenvolvimento profissional, de tal forma que possam responder criativa e coletivamente aos desafios presentes e futuros da profissão docente, que emergem de cada contexto local, regional, nacional e internacional.

8. Esta investigação evidenciou a importância de adotar uma concepção de educação inclusiva que não se dirija apenas aos estudantes com deficiência, mas sim a todos os estudantes que possam necessitar de apoio ao longo do seu percurso escolar. Apontou também que as respostas mais adequadas são aquelas que comprometem a comunidade escolar no seu conjunto.

   Chamado à ação:

   Tanto as legislações quanto os programas de formação continuada devem ser organizados segundo a concepção de que a educação inclusiva acontece em escolas e espaços comuns, plurais e heterogêneos, abrange não só os estudantes com deficiência e deve ser de responsabilidade compartilhada entre toda a comunidade escolar.

9. Nesta pesquisa, as práticas inclusivas foram identificadas como um fator essencial para a garantia do direito de todos os estudantes, sem exceção, ao acesso, à permanência, à participação, ao desenvolvimento integral e ao pertencimento.

   Chamado à ação:

   A formação continuada para a educação inclusiva deve partir do pressuposto de que as práticas inclusivas beneficiam a todos os estudantes, sem exceção, melhorando a qualidade dos sistemas educativos.

10. Em várias entrevistas foi mencionado que os professores de salas comuns e outros membros da comunidade educativa podem ser

menos inclinados a reconhecer a educação inclusiva como uma necessidade em sua formação, devido à concepção, ainda presente, de que os estudantes que necessitam de apoio adicional e especializado se beneficiam ao serem educados em ambientes segregados.

Chamado à ação:

As ações para identificar as necessidades de formação continuada para a educação inclusiva devem estar articuladas com processos de conscientização direcionados tanto aos professores das salas comuns como a toda a comunidade escolar, destacando a sua responsabilidade na construção de uma educação cada vez mais equitativa e inclusiva.

11. Nas entrevistas, foi frequentemente mencionada a ideia de que, ao adotar a educação inclusiva como princípio, toda a comunidade educativa passou a necessitar de suporte constante para promover culturas e práticas colaborativas nas escolas.

    Chamado à ação:

    A formação continuada para a educação inclusiva deve contemplar o desenvolvimento de competências e práticas colaborativas em toda a comunidade educativa, criando interações entre os professores, gestores, diretores, técnicos de apoio, estudantes, famílias e comunidades.

12. Na transversalidade dos relatos identificou-se que, entre as formações continuadas que impactam as pedagogias inclusivas dos professores, estão aquelas que contam com formadores que têm conhecimento sobre conceitos, proposições políticas e práticas pedagógicas inclusivas ligadas aos contextos educacionais locais. Foram encontrados, no entanto, apenas casos pontuais em que as políticas de formação continuada criaram

condições para que esses formadores acompanhassem o desenvolvimento profissional dos professores em contexto de escola, apesar de a maioria dos entrevistados ter sugerido tal acompanhamento como melhoria.

Chamado à ação:

As entidades formadoras devem priorizar a participação de formadores com conhecimentos situados sobre a educação de todos os estudantes em espaços e escolas comuns, e os sistemas de ensino devem criar condições para que esses formadores acompanhem o desenvolvimento profissional dos docentes nos seus contextos e espaços pedagógicos de atuação.

13. Foi valorizado, nas entrevistas, que a formação continuada para a educação inclusiva que estabelece uma forte relação entre teoria e prática promove o avanço da própria qualidade educacional.

    Chamado à ação:

    A formação continuada para a educação inclusiva deve estabelecer uma estreita e indissociável relação entre teoria e prática, dando suporte para que as estratégias pedagógicas dos professores sejam sistemáticas, sustentáveis e baseadas em evidências, dentro do propósito ético de não deixar ninguém para trás.

14. Nas ações de formação continuada para a educação inclusiva, empregar as mesmas metodologias que se deseja que os formandos apliquem em suas práticas foi considerada uma estratégia bastante eficaz. Por exemplo, formações planejadas e conduzidas conforme os princípios do DUA permitem que os participantes compreendam melhor como aplicar essa abordagem em suas práticas.

Chamado à ação:

A formação continuada para a educação inclusiva deve oferecer aos participantes experiências de aprendizagem e participação que se assemelham, o mais possível, às situações que se pretende que os participantes proporcionem aos seus estudantes.

15. O fato de existir uma avaliação das ações de formação continuada foi considerado pelos entrevistados um fator importante para adequar as formações em curso e planejadas às necessidades e expectativas criadas.

    Chamado à ação:

    Os sistemas educativos e as entidades formadoras devem prever a avaliação sistemática das ações de formação continuada para a educação inclusiva, de modo a identificar oportunidades de aprimoramento que permitam a sua adequação às demandas identificadas.

16. A participação em formações continuadas, segundo a generalidade dos relatos, deve ser um critério para a progressão nas funções e na carreira, dado que incentiva o planejamento e a concretização do desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

    Chamado à ação:

    Os sistemas educativos devem integrar a participação em formações continuadas para a educação inclusiva ao conjunto de ações consideradas como influenciadoras do desenvolvimento profissional dos professores e deve ser levada em conta para a progressão na carreira de maneira explícita na legislação local.

17. A criação de condições financeiras e de proximidade geográfica para que todos os professores participem de ações de formação continuada para a educação inclusiva foi considerada um fator positivo para o desenvolvimento profissional dos docentes. Foram identificadas e valorizadas as situações em que são realizadas ações de formação em que toda a comunidade educativa participa conjuntamente.

    Chamado à ação:

    As entidades formadoras devem criar condições financeiras e de proximidade geográfica para que todos os professores possam participar das formações continuadas em educação inclusiva e criar condições para viabilizar a participação de toda a comunidade educativa quando necessário.

18. Foi mencionada e valorizada a contribuição de profissionais com saberes, competências e experiências em diversas áreas. Essas contribuições não devem ser substitutivas ou impositivas, mas sim canalizadas para a melhoria do trabalho docente e direcionadas para criar ambientes educativos mais inclusivos.

    Chamado à ação:

    As ações de formação continuada para a educação inclusiva devem contar com formadores de outras áreas profissionais, para além da educação, como convidados que podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes e de suas práticas inclusivas.

19. A generalidade dos entrevistados considerou construtivos os espaços de desenvolvimento profissional que emergem das interações entre pares nas escolas. Essas interações, que envolvem diálogos e compartilhamento de experiências reais

vivenciadas pelos professores, promovem uma responsabilidade coletiva para educar todos os estudantes, com ou sem deficiência.

Chamado à ação:

As escolas devem facilitar e promover o desenvolvimento profissional dos professores no âmbito da educação inclusiva, estimulando a existência de espaços de interação, diálogo, reflexão e intercâmbio de experiências de maneira intencional e sistemática.

20. Quando a formação continuada para a educação inclusiva surge das necessidades identificadas pelas escolas, amplia-se a possibilidade de mobilizar recursos internos à comunidade escolar para responder às suas próprias demandas. Essa prática foi mencionada frequentemente e valorizada pelos participantes desta pesquisa.

    Chamado à ação:

    As escolas devem encorajar os professores a desempenhar um papel ativo, promovendo que eles atuem não apenas como destinatários, mas também como agentes do seu próprio desenvolvimento profissional, dos seus pares e da comunidade educativa.

21. Os ambientes presenciais foram valorizados pela totalidade dos entrevistados, por possibilitarem uma interação entre formador e participantes semelhante àquela existente nas escolas, seja por acontecerem em locais que facilitam a comunicação verbal e não verbal entre os presentes, seja porque permitem, com maior facilidade, o desenvolvimento de competências socioemocionais e de gestão de grupos. Foram encontrados casos em que a formação continuada de todos os participantes do sistema de

ensino acontece exclusivamente em ambiente presencial, embora conte com suporte on-line.

Chamado à ação:

As entidades formadoras devem valorizar e priorizar os ambientes presenciais de formação continuada para a educação inclusiva, reconhecendo o seu potencial para promover interações complexas de comunicação entre os presentes e favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais e de gestão de grupos.

22. As formações on-line mais reconhecidas pelos entrevistados foram aquelas que proporcionaram momentos tutoriais síncronos com os formadores. Há um apontamento unânime de que a crescente oferta de cursos em ambiente on-line tem viabilizado um acesso ampliado à formação continuada para a educação inclusiva, dado que rompe com a barreira das distâncias geográficas e disponibiliza a oferta de recursos diversos.

    Chamado à ação:

    As entidades formadoras devem criar condições para que a concepção e a construção das formações continuadas para a educação inclusiva on-line prevejam um acompanhamento tutorial síncrono, considerando uma orientação próxima e regular aos participantes, de modo a serem responsivas às demandas dos mesmos.

23. A diversidade de temáticas de formação continuada identificada neste estudo demonstra uma oferta mais frequente de conteúdos mais "contextuais", isto é, mais direcionados para melhorias educativas transversais e que abrangem todos os estudantes. Mesmo as temáticas mais "categoriais", que incidem sobre determinados grupos de estudantes, foram mais valorizadas

quando abordadas com a preocupação de trabalhar aspectos relativos com sua interação em contextos inclusivos e de interação social.

Chamado à ação:

As entidades formadoras devem considerar a relevância das temáticas contextuais oferecidas pelos cursos de formação continuada para a educação inclusiva, enfatizando a valorização das práticas inclusivas que abrangem todos os estudantes, mesmo quando o foco for a intervenção com grupos de estudantes específicos.

24. Foi unânime a consideração de que as políticas públicas têm papel determinante para que a formação continuada para a educação inclusiva possa ser valorizada e colocada em prática. Os poderes públicos permanecem, segundo esta investigação, como os maiores responsáveis pelas políticas de formação continuada para a educação inclusiva.

    Chamado à ação:

    As gestões administrativas nacionais, regionais e locais devem traçar metas para que a formação continuada para a educação inclusiva seja uma realidade para todos os professores e comunidade educativa, delineando programas que conduzam à alocação de recursos organizacionais, materiais e humanos necessários.

25. O desenvolvimento geral dos sistemas educativos está relacionado com o desenvolvimento da educação inclusiva. Este estudo mostrou que os sistemas que destinam à educação pública mais e melhores recursos – por exemplo, oferecendo a todo o sistema educativo escolas comuns e em tempo integral, professores especializados para o apoio a todos os estudantes ou,

ainda, criando centros de recursos para a inclusão destinados ao apoio às escolas comuns – mostraram contar com modelos robustos de formação continuada, no sentido de atender às demandas das escolas e comunidades educativas.

Chamado à ação:

As políticas públicas devem priorizar o investimento em recursos necessários e de qualidade para o desenvolvimento de uma educação integral e inclusiva em todo o sistema educativo, robustecendo as oportunidades de desenvolvimento das comunidades educativas e, nomeadamente, do desenvolvimento profissional docente ao longo da carreira.

Posfácio

A realização desta pesquisa e a elaboração deste relatório são, ao mesmo tempo, um ponto de chegada e um ponto de partida. Um ponto de chegada porque identifica realidades bem diversas e que, no seu conjunto, apontam para um compromisso progressivo com a criação de sistemas educativos inclusivos. Esse movimento é muito claro nas legislações, nas diferentes formas de mudar a escola e nos modelos de formação continuada, de forma que nenhum estudante seja deixado à margem de um caminho educativo ao mesmo tempo comum e personalizado. É também um ponto de partida porque as forças e as dificuldades que aqui foram identificadas e analisadas constituem uma base de conhecimento indispensável para organizar melhor os sistemas educativos, para organizar melhor as escolas, para organizar melhor os modelos de formação, para que sejam dadas respostas com qualidade a todos os estudantes.

No que diz respeito à formação continuada, ficou claro que os paradigmas estão também em mudança acelerada: os modelos de formação valorizam cada vez mais uma formação situada nas necessidades sentidas pela escola e pelos professores, e a formação é cada vez mais encarada como um processo de aprendizagem profissional de cada um, num contexto coletivo e colaborativo. É um processo que se desenvolve de uma forma cada vez mais orgânica, isto é, mais integrada e embutida na vida e nas necessidades da escola.

A formação continuada para a educação inclusiva está igualmente em crescimento e em mudança. O paradigma de oferecer aos professores uma formação "diferente e para alguns" está a mudar para que a formação seja vocacionada para a melhoria educativa "comum e para todos". As escolas são lugares cada vez mais diversos e multiculturais em termos de capacidades, culturas, etnias, religião, e a

formação continuada precisa entender que o seu foco principal é a diversidade inerente a todos, e não só as características – também elas diversas – de alguns grupos. Se a inclusão na educação é baseada na valorização da diferença, então a formação de professores deve concentrar-se em proporcionar uma educação significativa para todos. Os professores devem estar preparados para realizar ações que envolvam lidar com as complexidades do ensino, para suscitar a aprendizagem em todos os estudantes, levando em consideração que cada um traz uma experiência única para a escola e que o aprendizado é uma construção compartilhada, influenciada por interações e relacionamentos significativos.

O papel dos professores é fundamental para que a inclusão seja possível. São as pessoas o recurso mais importante para a inclusão. É das pessoas que se pode esperar uma mudança de atitude, afastando-se da ideia de que só as respostas especializadas são válidas para dificuldades individuais; atitudes que promovam uma abordagem que permita estender e adequar todas as competências e recursos para benefício de toda a comunidade de aprendizagem. A aprendizagem é uma construção compartilhada que depende das relações e interações entre seus membros, incluindo todos os estudantes e os adultos.

A colaboração é essencial, como ficou também claro nesta investigação: uma colaboração entendida como diálogo e ajuda permanente entre todos os participantes na comunidade escolar. O estabelecimento de uma cultura de diálogo na comunidade educativa é fator determinante para o avanço de ambientes educacionais inclusivos. É essa colaboração que permite que a escola responda de forma articulada e solidária aos desafios que lhe são colocados. Nesse aspecto, quando é mencionado o termo “qualidade educativa”, isso tem que se relacionar com uma oferta de experiências educativas para todos os estudantes e para toda a comunidade escolar. Considerar

“qualidade” como um atributo destinado só a certos estudantes sem princípios de equidade favorecerá uma escola “homogênea”, elitizada e incapaz de cumprir a sua missão de educar todos os estudantes. Assim, a colaboração é fundamental para proteger ativamente as necessidades educacionais dos estudantes em situações de vulnerabilidade, melhorando, com isso, a qualidade da educação.

Resta à equipe de investigação deixar aqui manifesto o forte sentimento de gratidão pelo que este processo permitiu refletir e aprender. Gratidão a quem decidiu empreender este projeto, a quem generosamente partilhou o que sabia e, fundamentalmente, a todos os que – todos os dias – trabalham nas escolas para que a educação não falte a quem mais dela precisa. Gratidão aos professores, gestores, técnicos, estudantes, auxiliares, famílias. Esses são os verdadeiros protagonistas da inclusão.

Referências Bibliográficas

1. **Um panorama sobre a educação inclusiva e a formação continuada de professores**

AGÊNCIA EUROPEIA PARA AS NECESSIDADES ESPECIAIS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Formação de professores para a inclusão: Relatório Síntese Final da 1.ª Fase - TPL4i**. Brussels, EASNIE, 2020. Disponível em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/TPL4i-Summary-PT.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Formação de Professores para a Inclusão: Perfil de Professores Inclusivos**. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, Odense, Dinamarca, 2012. Disponível em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_pt.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

AINSCOW, M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, 6:1, 7-16. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587 Acesso em: 10 jul 2024.

AINSCOW, M. Inclusion and Equity in Education: Responding to a Global Challenge. In KÖPFER, Andreas; POWELL, Justin J.W.; ZAHND, Raphael (Eds). **International Handbook of Inclusive Education**. Opladen, Berlin, Toronto, Verlag Barbara Budrich, 2021, p. 75-87. Disponível em: https://shop.budrich.de/wp-content/uploads/2021/03/9783847415770-1.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

AINSCOW, M. **Every learner matters and matters equally: Making education inclusive**. Paper commissioned by UNESCO for the celebration of the 30th Anniversary of the Salamanca Statement. 2024. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388991 Acesso em: 10 jul 2024.

ALONSO, M.; SANTOS, T.; REIS, M.; ABREU, S. A Educação Inclusiva e a Formação Continuada Docente. **Revista Humanidades e Inovação.** Palmas, v. 9, n. 13, p. 35-45, jun. 2022. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7716. Acesso em: 10 jul 2024.

AMOR, A. M. *et al.* International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. **International Journal of Inclusive Education**, v. 23, n. 12, p. 1277–1295, 2019.

BOESKENS, L.; NUSCHE, D.; YURITA, M. **Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data**. Education Working Papers N.º 235. OECD Publishing, Paris, 2020. https://doi.org/10.1787/247b7c4d-en Acesso em: 10 jul 2024.

BRUSSINO, O. **Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs**. Education Working Paper N.º 227. OECD Publishing, Paris, 2020. DOI: https://doi.org/10.1787/600fbad5-en Acesso em: 10 jul 2024.

BRUSSINO, O. **Building capacity for inclusive teaching: Policies and practices to prepare all teachers for diversity and inclusion.** OECD Education Working Papers, N.º 256. OECD Publishing. Paris, 2021. https://doi.org/10.1787/57fe6a38-en Acesso em: 10 jul 2024.

CERNA, L.; MEZZANOTTE, C.; RUTIGLIANO, A.; BRUSSINO, O.; SANTIAGO, P.; BORGONOVI, F.; GUTHRIE C. **Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework.** OECD Education Working Paper N.º 260. OECD Publishing, Paris, 2021. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/promoting-inclusive-education-for-diverse-societies_94ab68c6-en Acesso em: 10 jul 2024.

FLORIAN, L.. On the necessary co-existence of special and inclusive education. **International Journal of Inclusive Education**, 23:7-8, 691-704, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801 Acesso em: 10 jul 2024.

FORLIN, C.. **Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches**. 1st ed.. London. Routledge, 2010. https://doi.org/10.4324/9780203850879 Acesso em: 10 jul 2024.

GARCEZ, L.; IKEDA, G.. **Educação Inclusiva de Bolso: o desafio de não deixar ninguém para trás**. São Paulo: Arco 43 Editora, 2021

HEHIR, T.; PASCUCCI, S.; PASCUCCI, C. **Os benefícios da Educação Inclusiva para Estudantes com e sem Deficiência**. São Paulo, Instituto Alana, 2016. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2017/08/educacao-inclusiva_pt.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

HOLMQVIST, M.; LELINGE, B.. Teachers' Collaborative Professional Development for Inclusive Education. **European Journal of Special Needs Education**, 36(5):819-833, 2021. DOI: 10.1080/08856257.2020.1842974 Acesso em: 10 jul 2024.

LIMA-RODRIGUES, L.; FERREIRA, A. M.; TRINDADE, A. R.; RODRIGUES, D.; COLÔA, J.; NOGUEIRA, J. H.; MAGALHÃES, M. B. (Coord). **Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso**. Lisboa, Edição Fórum de Estudos em Educação Inclusiva e Faculdade de Motricidade Humana, 2007.

LIMA-RODRIGUES, L.; SILVA, M.O.E.; RODRIGUES, D.. (2021). Inclusão em Portugal: Inspirações para o Atendimento Psicopedagógico. *In* OLIVEIRA, G.; FINI, L.; BUROCHOVITCH, E; BRENELLI, R. (Orgs). **Psicopedagogia: Desafios e Prática no Contexto Educativo**. Vozes, Petrópolis, 2021.

MAGNÚSSON, G.; GÖRANSSON, K.; LINDQVIST, G.. Contextualising inclusive education in education policy: the case of Sweden. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy,** 1-11,____2019. DOI: https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1586512 Acesso em: 10 jul 2024.

MCCHESNEY, K., CROSS, J.. How school culture affects teachers' classroom implementation of learning from professional development. ***Learning Environ Res*earch** 26, 785–801, 2022. DOI: https://doi.org/10.1007/s10984-023-09454-0 Acesso em: 10 jul 2024.

MESSIOU, K.. Research in the field of inclusive education: time for a rethink?, **International Journal of Inclusive Education**, 21:2, 146-159, 2017. DOI: https:///doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184 Acesso em: 10 jul 2024.

MITCHELL, D.. Inclusive education is a multi-faceted concept. **Center for Educational Policy Studies Journal**, 5(1):9-30, 2015.___DOI: https://doi.org/10.26529/cepsj.151 Acesso em: 10 jul 2024.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3. Porto Alegre, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Escolas e Professores - proteger, valorizar e transformar**. Salvador da Bahia, 2022a. Disponível em: https://www.ulisboa.pt/sites/ulisboa.pt/files/publications/files/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022b. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129. Acesso em: 10 jul 2024.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a Glance 2021.** Paris, OCDE, 2021. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity**. Paris, OCDE, 2023a. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/equity-and-inclusion-in-education_e9072e21-en. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Review Education Policies**. Paris, OCDE, 2023b. Disponível em: https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41732&filter=all. Acesso em: set. 2023

_____. **Strength through Diversity Policy Survey.** Disponível em: https://www.oecd.org/education/strength-through-diversity/. Acesso em: 10 jul 2024.

OEI - ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBEROAMERICANOS. **Ibero-America Inclusiva - Guia para garantir a inclusão e a equidade na Educação na Ibero-America**. OIE-UNESCO, 2018. Disponível em: https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/publicacoes/iberoamerica-inclusiva-guia-para-asegurar-la-inclusion-y-la-equidad-en-la-educacion-en-iberoamerica Acesso em: 10 jul 2024.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência** (CDPD). ONU, Departamento de Economia, Assuntos Sociais e Deficiência, Nova York, 2006. Disponível em: https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-Persons-with-disabilities.html#Fulltext. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Agenda 2030 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. ONU, Brasil. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. Comitê de Monitoramento da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. **Parecer sobre o direito à Educação Inclusiva - Comentário Geral 4**. Nova York, ONU, 2016. Disponível em: https://www.movimentodown.org.br/2017/12/comentario-geral-4-sobre-educacao-inclusiva-do-comite-da-convencao-da-onu-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Treaty Collection. United Nation Treaty Series**, capítulo IV, v. 2515, p. 3. Disponível em: https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&clang=_en Acesso em: 10 jul 2024.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L.. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? *In* RODRIGUES, D. (Org). **Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**. Instituto Piaget, Lisboa, 2011.

RODRIGUES, D. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. *In* Ivone Oliveira, David Rodrigues e Denise de Jesus (Orgs). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar**. EDUFES, Vitória, 2017.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca.** UNESCO, 1994. Disponível em:

https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável**. UNESCO: Incheon, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Paris: UNESCO, 2019a. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación: documento de programa o de reunion**. Cali commitment to equity and inclusion in education. Cali, Colombia, 2019b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910 Acesso em: 10 jul 2024.

_____ . **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020 - Resumo: Inclusão e educação: todos, sem exceção.** Paris, UNESCO, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por/PDF/373721por.pdf.mu. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Reimaginar os nossos Futuros Juntos - um novo Contrato Social para a Educação.** Paris, UNESCO, 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/search/f2043ac1-6bd6-470e-a4ac-b03e478c854d. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **World Inequality Database in Education – WISE**. UNESCO Institute For Statistics. Disponível em: https://www.education-inequalities.org/indicators Acesso em: 10 jul 2024.

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. ONU, Nova York, 1989. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca. Acesso em: 10 jul 2024.

VARSICK, S.. **A snapshot of equity and inclusion in OECD education systems: findings from the strength through diversity policy survey**. OECD Education Working Paper N.º 284. OECD Publishing, Paris, 2022. DOI: https://doi.org/10.1787/801dd29b-en Acesso em: 10 jul 2024.

Metodologia

GPT. tl;dv: **Anotador de Inteligência Artificial que transcreve, resume e gera *insights***. Disponível em: https://tldv.io/pt-br/ Acesso em: 10 jul 2024.

MAXQDA. **Software para análise de dados qualitativos.** Disponível em: https://www.maxqda.com/pt Acesso em: 10 jul 2024.

STAKE, R. E. **Multiple Case Studies**. New York & London, The Guildford Press, 2006.

Breve Caracterização dos Casos

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA. **Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación**: documento de programa o de reunion. Cali commitment to equity and inclusion in education. Cali, Colombia, 2019b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910 Acesso em: 10 jul 2024.

Caso 1 – Argentina – Cidade Autônoma de Buenos Aires

ARGENTINA.. **Lei 24.901, de 05 de novembro de 1997**. Sistema de prestaciones basicas en habilitacion y rehabilitacion integral a favor de las personas con discapacidad. Honorable Congreso de la Nación Argentina, 1997. Disponível em: https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24901-47677 . Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Lei 26.206, de 14 de dezembro de 2006**. Lei de Educação Nacional. Argentina, 2006. Disponível em: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Lei 26.378, de 21 de maio de 2008**. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. Argentina, 2008. Disponível em: https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26378-141317/texto. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Lei 27.045, de 03 de dezembro de 2014**. Declara obligatoria la Educación Inicial para niños/as de cuatro (4) años en el Sistema Educativo Nacional. Honorable Congreso de la Nación Argentina, 2014. Disponível em: https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27045-240450. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Resolución 155 del Consejo Federal de Educación, de 13 de outubro de 2011**. Documento de la Modalidad Educación Especial. Consejo Federal de Educación, 2011. Disponível em: https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/155-11.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

ARGENTINA.GOB.AR. **Educación, Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD)**. Disponível em: https://www.argentina.gob.ar/educacion/infod. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Educación: Estudiantes. Sistema Educativo: 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.

_____. **Educación: Estudiantes. Sistema Educativo: Profesorados y formación: Professorado de Educación Especial**. Disponível em: https://buenosaires.gob.ar/profesorados-y-formacion-en-educacion/profesorado-de-educacion-especial. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Educación: Escuela de Maestros**. Disponível em: https://buenosaires.gob.ar/educacion/escuela-de-maestros. Acesso em: 10 jul 2024.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN: **Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Secretaria de Educación: Dirección de Educación Especial.** Disponível em: https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-especial/educacion-especial/direccion-de-educacion. Acesso em: 10 jul 2024.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. **Anuario Estadístico Educativo 2022**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2023. Disponível em: https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios. Acesso em: 10 jul 2024.

UNDP - UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME. **Human Development Index (HDI). ONU, 2021.** Disponível em: https://hdr.undp.org/data-center/human-development-index#/indicies/HDI. Acesso em: 10 jul 2024.

Casos Brasil

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, Casa Civil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Lei N.º 11.738, de .394, de 16 de julho de 2008**. Regulamentação da alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Estudo sobre a Lei do Piso Salarial.** Brasília, MEC, CNE, CEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&Itemid=30192#:~:text=A%20Lei%20do%20Piso%2C%20como,Tribunal%20Federal%2C%20na%20ADI%204167. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Lei N.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Lei N.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP N.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da educação: AVAMEC**. Disponível em: https://avamec.mec.gov.br/#/ Acesso em: 10 jul 2024.

CEARÁ. **Decreto N.º 31.221, de 03 de junho de 2013.** Alteração da Estrutura Organizacional e disposição sobre a distribuição e denominação dos Cargos de Direção e Assessoramento da Secretaria da Educação (SEDUC). Ceará, Fortaleza, Diário Oficial do Estado, 2013. Disponível em:

https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/06/2_decreto_31221_doe_0606_2013.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Decreto Estadual N.º 33.897, de 05 de janeiro de 2021.** Alteração da Estrutura Organizacional e disposição sobre os Cargos de Provimento em Comissão da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC). Ceará, Fortaleza, Diário Oficial do Estado, 2021. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/03/decreto_n33897_de05dejaneirode2021.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. Secretaria da Educação. Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará – CREAECE. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/2017/01/02/creaece/ Acesso em: 10 jul 2024.

_____ . Secretaria da Educação. Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância – CODED. Disponível em: https://www.ced.seduc.ce.gov.br/institucional/ Acesso em: 10 jul 2024.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo 2022. Sinopse Estatística da Educação Básica.** Brasília, MEC, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica. Acesso em: 10 jul 2024.

MARACANAÚ. Prefeitura Municipal de Maracanaú. Secretaria de Educação. **Base Curricular Municipal de Maracanaú.** Maracanaú, 2019. Disponível em: https://www.maracanau.ce.gov.br/base-curricular-de-maracanau/. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. Prefeitura de Maracanaú. Conselho Municipal de Educação. **Resolução do CME 39/2021.** Fixação de normas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e para o Atendimento Educacional Especializado para os estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) nas etapas e mais modalidades da educação básica, das escolas públicas e privadas (educação infantil) pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Maracanaú, Estado do Ceará. Fortaleza, 2021. Disponível em: https://cme.maracanau.ce.gov.br/resolucoes. Acesso em: 10 jul 2024.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)**. ONU, Departamento de Economia, Assuntos Sociais e Deficiência, Nova York, 2006. Disponível em: https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-Persons-with-disabilities.html#Fulltext. Acesso em: 10 jul 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná. **Resolução N.º 3600/2011 – GS/SEED.** Curitiba, 2011. Disponível em:

https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/legislacao/resolucao_3600_11.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

_____ . Governo do Estado do Paraná. **Plano Estadual de Educação 2015 - 2025.** Curitiba, 2015. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/pee_lei_18492_2015.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Lei N.° 18.492, de 24 de junho de 2015**. Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. Curitiba, 2015. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-18492-2015-paranaaprovacao-do-plano-estadual-de-educacao-e-adocao-de-outras-providencias . Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Instrução N.° 09/2018–SUED/SEED.** Estabelecimento de critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e para os estudantes com transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino. Curitiba, SUED/SEED, 2018. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_092018.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

_____ . **Dia a dia da Educação. FAQ - Perguntas frequentes Gestão Pedagógica Educação Especial - Atendimento Educacional Especializado (AEE).** Estado do Paraná, Secretaria de Educação. Curitiba, s/d. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/faq/category.php?categoryid=96. Acesso em: 10 jul 2024.

PREFEITURA DE PINHAIS. Centro de Formação dos Profissionais da Educação. Disponível em: https://pinhais.atende.net/cidadao/noticia/profissionais-da-educacao-de-pinhais-tem-novo-espaco-para-capacitacao. Acesso em: 30 nov. 2023.

_____. **Fórum Intermunicipal de Discussão: a Educação Especial em Foco.** Disponível em https://www.pinhais.pr.gov.br/forumintermunicipal/ . Acesso em: 10 jul 2024.

EFAPE. Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza - EFAPE. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br Acesso em: 10 jul 2024.

_____. Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza – EFAPE: Sobre nós. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/sobre-nos/ Acesso em: 10 jul 2024.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Política de Educação Especial do Estado de São Paulo.** São Paulo, SEDUC/SP, 2021. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

_____ . **Decreto N.º 67.635, de 6 de Abril de 2023**. Dispõe sobre a Educação Especial na rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2023/decreto-67635-06.04.2023.html. Acesso em: 10 jul 2024.

_____ . Secretaria do Estado de Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SEDUC – nº 21, de 21 de junho de 2023**. Dispõe sobre a regulamentação da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo e do Plano Integrado para Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). São Paulo, 2023. Disponível em: https://sedsee.blob.core.windows.net/ficha/Anexo/legislacao22062023115836resol%2021%2002.pdf?Time=10:08. Acesso em: 10 jul 2024.

_____ . Secretaria do Estado de Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SEDUC n.º 44/2023**. Dispõe sobre a Orientação de Convivência, como parte integrante do CONVIVA SP - Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar, e dá providências correlatas. São Paulo, 2023. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoID=02ecdc4e-2d63-4a58-9604-09b0b319e889. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Estrutura: Coordenadorias. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/estrutura/ Acesso em: 10 jul 2024.

UNDP - UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME. **Human Development Index (HDI). ONU, 2021.** Disponível em: https://hdr.undp.org/data-center/human-development-index#/indicies/HDI. Acesso em: 10 jul 2024.

Caso 5 – Escócia – Cidade de Glasgow

CHILDREN IN SCOTLAND. UK (Scotand). s/d. Disponível em: https://childreninscotland.org.uk/wp-content/uploads/2023/08/IA_Head-teacher-for-a-day_V2.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

_____ . UK (Scotand). **Inclusion Ambassadors**. s/d. Disponível em: https://childreninscotland.org.uk/inclusion-ambassadors/. Acesso em: 10 jul 2024.

_____ . **Attending school**. Edimburgo, s/d. Disponível em: https://education.gov.scot/parentzone/my-school/general-school-information/attending-school/. Acesso em: 10 jul 2024.

_____ . **Local state school**. Edimburgo, s/d. Disponível em: https://education.gov.scot/parentzone/my-school/choosing-a-school/local-state-school/. Acesso em: 10 jul 2024.

_____ . **Curriculum for Excellence**. Edimburgo, s/d. Disponível em: https://education.gov.scot/curriculum-for-excellence/. Acesso em: 10 jul 2024.

_____ . **The Additional Support for Learning Act**. Edimburgo, s/d. Disponível em: https://education.gov.scot/parentzone/additional-support/the-additional-support-for-learning-act/. Acesso em: 10 jul 2024.

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. **Uk (Scotland) Data**. Bruxelas, 2021. Disponível em: https://www.european-agency.org/data/uk-scotland/datatable-overview#tab-all_children_learners. Acesso em: 10 jul 2024.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência** (CDPD). ONU, Departamento de Economia, Assuntos Sociais e Deficiência: Nova York, 2006. Disponível em: https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-Persons-with-disabilities.html#Fulltext. Acesso em: 10 jul 2024.

SCOTTISH GOVERNMENT. **Getting it right for every child – GIRFEC.** Edimburgo, 2022. Disponível em: https://www.gov.scot/policies/girfec/. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Education governance – next steps: Educational Improvement Services to Support a School and Teacher-Led System**. Disponível em: https://www.gov.scot/publications/education-governance-next-steps-empowering-teachers-parents-communities-deliver-excellence/pages/6/

THE GENERAL TEACHING COUNCIL FOR SCOTLAND. **The General Teaching Council for Scotland**. Edimburgo, s/d. Disponível em: https://www.gtcs.org.uk/about-us/. Acesso em: 10 jul 2024.

GTC SCOTLAND - THE GENERAL TEACHING COUNCIL FOR SCOTLAND. **The General Teaching Council for Scotland (GTC Scotland)**.Edimburgo, s/d. Disponível em: https://www.gtcs.org.uk/about-us/. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Registration in Additional Support Needs**. Edimburgo, s/d. Disponível em: https://www.gtcs.org.uk/manage-your-registration/registration-in-additional-support-needs/. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Standard for Career-Long Professional Learning**. Formal Enactment 2 August 2021. Edimburgo, s/d. Disponível em: https://www.gtcs.org.uk/wp-content/uploads/2021/09/standard-for-career-long-professional-learning.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

UNDP - UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME. **Human Development Index (HDI). ONU, 2021.** Disponível em: https://hdr.undp.org/data-center/human-development-index#/indicies/HDI. Acesso em: 10 jul 2024.

Caso 6 – Espanha – Comunidade Autônoma Valenciana

ANECA - AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN. **ANECA:** Órgano encargado de realizar actividades de evaluación, certificación y acreditación del sistema universitario español. Madrid, [s.d.]. Disponível em: https://www.aneca.es/aneca. Acesso em: Acesso em: 10 jul 2024.

DIRECCIÓN GENERAL DEL IGN. **Instituto Geográfico Nacional, Organismo Autónomo Centro Nacional de Información Geográfica**, 2011. Datos geográficos y toponimia. Disponível em: https://www.ign.es/web/ign/portal/ane-datos-geograficos/-/datos-geograficos/datosPoblacion?tipoBusqueda=CCAA%0d. Acesso em: 10 jul 2024.

ESPANHA. **Ley Orgánica 2 de Educación, de 3 de mayo de 2006**. Madrid, 2006. Disponível em: https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Ley Orgánica 3, de 29 de diciembre de 2020.** Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Madrid, 2020. Disponível em: https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Real Decreto 157, de 1 de marzo de 2022**. Establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Madrid: 2022a. Disponível em: https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Real Decreto 217, de 29 de marzo de 2022.** Establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid, 2022b. Disponível em:

https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo: curso 2021-2022**. Madrid, 2023. Disponível em: https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d6b2a5e2-6a9c-4b59-90ba-ecbd96e06dff/notaresumen22.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

GENERALITAT VALENCIANA. **CEFIRE: Educación Inclusiva**. Madrid, [s.d.]. Disponível em: https://portal.edu.gva.es/cefireinclusiva/es/inicio/. Acesso em: 10 jul 2024.

VALENCIA. **Decreto 104, de 27 de julio de 2018.** Por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. Valencia, 2028. Disponível em: https://dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018_7822.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Orden 20, de 30 de abril de 2019**. Regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. Valencia: 2019a. Disponível em, https,//dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion.jsp?L=1&sig=004031%2F2019. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Orden 65, de 26 de octubre de 2012**. Establece el modelo de formación permanente del profesorado y el diseño, reconocimiento y registro de las actividades formativas. Valencia, 2012. Disponível em: https://dogv.gva.es/datos/2012/10/31/pdf/2012_10009.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Resolución de 4 de noviembre de 2019.** Por la que se convocan las modalidades formativas proyectos de formación en centros, grupos de trabajo y seminarios, y se establece la dotación de recursos económicos a los centros públicos educativos de titularidad de la Generalitat para desarrollarlas. Valencia, 2019b.Disponível em: https://ceice.gva.es/documents/162880217/169115142/2019_10572_resolucio+dogv.pdf/460ab0d7-cefe-4a49-bdd4-91dc492cfd70. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Resolución de 10 de febrero de 2021**. Por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de asesores y asesoras de formación de los centros de formación, innovación y recursos educativos (CEFIRE) de la Comunitat Valenciana. Valencia, 2021. Disponível em: https://ceice.gva.es/documents/162880217/172992353/DOGV_2021_1279.pdf/91d8e578-5f04-44dc-972b-67f1dd6473b0. Acesso em: 10 jul 2024.

UNDP - UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME. **Human Development Index (HDI). ONU, 2021.** Disponível em:

https://hdr.undp.org/data-center/human-development-index#/indicies/HDI. Acesso em: 10 jul 2024.

Caso 7 – Portugal

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO CERCO DO PORTO. Disponível em http://aecerco.pt/. Acesso em: Acesso em: 10 jul 2024.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. **Resolução da Assembleia da República n.º 56, de 30 de julho de 2009.** Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Lisboa, 2009. Disponível em: https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1692&tabela=leis&ficha=1&pagina=1#:~:text=Toda%20a%20pessoa%20com%20defici%C3%AAncia,de%20igualdade%20com%20as%20demais.. Acesso em: 10 jul 2024.

CCPFC - CONSELHO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA. **Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua**. Procede à acreditação das entidades formadoras, dos formadores e das ações de formação contínua de professores. Compete-lhe ainda a acreditação dos cursos de formação especializada. Braga, [s.d.]. Disponível em: https://www.ccpfc.uminho.pt/. Acesso em: 10 jul 2024.

DGE - DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO. **Educação Inclusiva**. Lisboa, [s.d.]. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/educacao-inclusiva. Acesso em: 10 jul 2024.

_____ . **Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática.** Lisboa, 2018. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

DGEEC - DIREÇÃO GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. **Educação Inclusiva 2021/2022**. Disponível em: https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/65524436455255473193d2b0. Acesso em: 10 jul 2024.

PORDATA. **Estatísticas sobre Portugal e a Europa. Fundação Francisco Manuel dos Santos.** Disponível em: https://www.pordata.pt/portugal/populacao+residente+segundo+os+censos+total+e+por+grandes+grupos+etarios-512. Acesso em: 10 jul 2024.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto de 2012.** Regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos. Lisboa, 2012a. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/176-2012-179057. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Decreto-Lei n.º 75, de 22 de abril de 2008.** Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Lisboa, 2008. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Decreto-Lei n.º 137, de 2 de julho de 2012.** Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Lisboa, 2012b. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Decreto-Lei n.º 127, de 7 de julho de 2015**. Aprova as regras a que obedece a constituição e o funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas. Lisboa, 2015. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2015-223267525. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Decreto-Lei n.º 54, de 6 de julho de 2018.** Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Lisboa, 2018. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Decreto-Lei n.º 112, de 29 de novembro de 2023.** Altera o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Lisboa, 2023. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/112-2023-224870952. Acesso em: 10 jul 2024.

OECD - ORGANIZAÇÃO ECONÓMICA PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO. **Review of Inclusive Education in Portugal: Reviews of National Policies for Education**. OECD Publishing, Paris, 2022. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/Review_of_Inclusive_Education_in_Portugal.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

UNDP - UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME. **Human Development Index (HDI)**. ONU, 2021. Disponível em: https://hdr.undp.org/data-center/human-development-index#/indicies/HDI. Acesso em: 10 jul 2024.

Caso 8 – Uruguai

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. [s.d.]. Disponível em: https://www.ces.edu.uy/files/2023/Educacion_Basica_Integrada_Plan_de_estudios_2022_v8.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Artistas: Evaluación nacional de logros educativos**. ANEP[s.d.]. Disponível em: https://www.ineed.edu.uy/nuestro-trabajo/aristas/. Acesso em: 10 jul 2024.

_____ . **Marco Curricular Nacional.** Contiene la organización, dirección y normas generales del currículo nacional. ANEP, 2022. Disponível em: https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%202%20Agosto%202022%20v13.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024.** Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024, Tomo 1. ANEP, [s.d.]. Disponível em: https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2023/noticias/febrero/230222/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-24%20v2023.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. **Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020**: Tomo 2. Montevidéu, 2021. Disponível em: https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo2.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022**: Tomo 2. Montevidéu, 2023. Disponível em: https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2021-2022/Informe-estado-educacion-Uruguay-2021-2022-Tomo2.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. **Censo 2023 - Población preliminar: 3.444.263 habitantes.** Montevidéu, 2023. Disponível em: https://www.gub.uy/instituto-nacional-estadistica/comunicacion/noticias/poblacion-preliminar-3444263-habitantes. Acesso em: 10 jul 2024.

MANCEBO, M. E.. Navegando entre la tradición normalista y la universitaria: la institucionalidad de la formación docente inicial en Uruguay (2005-2019). **Cuadernos de Investigación Educativa,** v.10, n.º 1. Montevideo, jun. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2882 Acesso em: 10 jul 2024.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. **Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025**. Documento que fija los principios generales y las metas de articulación de las políticas educativas en el período. INEEd, 2021. Disponível em: https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/plan-politica-educativa-nacional-2020-2025. Acesso em: 10 jul 2024.

UNDP - UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME. **Human Development Index (HDI)**. ONU, 2021. Disponível em:

https://hdr.undp.org/data-center/human-development-index#/indicies/HDI. Acesso em: 10 jul 2024.

URUGUAY. **Ley n.º 18.437**: Ley General de Educación. Montevidéu, 2009. Disponível em: https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Ley N.º 18.418: Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**. Montevidéu, 2008. Disponível em: https://docs.uruguay.justia.com/nacionales/leyes/ley-18418-nov-20-2008.pdf.Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Decreto 350/022: Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad**. Montevidéu, 2022. Disponível em: https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/protocoloinclusiva/decreto-350-022. Acesso em: 10 jul 2024.

Análise transversal dos dados

ARGENTINA. **Resolución 155 del Consejo Federal de Educación, de 13 de outubro de 2011.** Documento de la Modalidad Educação Especial. Buenos Aires, 2011. Disponível em: https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/155-11.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

CEFIRE. Educación Inclusiva. **Cuenta Formación**. Valencia, s/d. Disponível em: https://portal.edu.gva.es/cefireinclusiva/es/cefire-3/cuenta-formacion/. Acesso em: 10 jul 2024.

VALÊNCIA. **Decreto-Lei n.º 231, de 2 de septiembre de 1997** . Regula la creación, estructura y funcionamiento de los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos de la Comunidad Valenciana. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, Conselleria de Educación, Formación y Empleo, 1997. Disponível em: https://dogv.gva.es/es/eli/es-vc/d/1997/09/02/231/. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Orden 65, de 26 de octubre de 2012**. Establece el modelo de formación permanente del profesorado y el diseño, reconocimiento y registro de las actividades formativas. Valencia, 2012. Disponível em: https://dogv.gva.es/datos/2012/10/31/pdf/2012_10009.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

CCPFC. **Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua**. Procede à acreditação das entidades formadoras, dos formadores e das ações de formação contínua de professores. Compete-lhe ainda a acreditação dos

cursos de formação especializada. Braga, [s.d.]. Disponível em: https://www.ccpfc.uminho.pt/. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Regulamento para Acreditação e Creditação de Ações de Formação Contínua**. Braga, 2016. Disponível em: https://www.ccpfc.uminho.pt/storage/app/media/documentos/Regulamento%20de%20Modalidades%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

GTC SCOTLAND - THE GENERAL TEACHING COUNCIL FOR SCOTLAND. **The General Teaching Council for Scotland (GTC Scotland)**. Edimburgo, s/d. Disponível em: https://www.gtcs.org.uk/about-us/. Acesso em: 10 jul 2024.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 22, de 11 de fevereiro de 2014**. Regime jurídico da formação contínua de professores. Diário da República, Ministério da Educação e Ciência, 2014. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/22-2014-570766. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Decreto-Lei n.º 127, de 7 de julho de 2015**. Aprova as regras a que obedece a constituição e o funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas. Diário da República, Ministério da Educação e Ciência, 2015. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2015-223267525. Acesso em: 10 jul 2024.

RODRIGUES, Ângela. Análise de necessidades de formação e formação contínua de professores. In: ALVES, Marta(Org.), **O tempo e o espaço da formação contínua de professores: Diagnóstico, processo e perspetivas**. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, 2019, p. 77-94. 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.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020 - Resumo: Inclusão e educação: todos, sem exceçã**o. Paris, UNESCO, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por/PDF/373721por.pdf.mu. Acesso em: 10 jul 2024.

_____. **Reimaginar os nossos Futuros Juntos - um novo Contrato Social para a Educação.** Paris, UNESCO, 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/search/f2043ac1-6bd6-470e-a4ac-b03e478c854d. Acesso em: 10 jul 2024.

Equipes de investigação

Equipe central

Luzia Lima-Rodrigues

Coordenadora desta pesquisa. Doutora em Educação pela Unicamp/Brasil. Em Portugal, é docente na formação inicial de professores, na pós-graduação em Educação Especial, no mestrado em Educação, Práticas Artísticas e Inclusão, e no mestrado em Gestão e Administração de Escolas do Instituto Politécnico de Setúbal. MÉ membro fundador e membro da comissão pedagógica do Centro de Formação da Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. É docente no mestrado em Educação Especial e investigadora do CeiED: Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona. *Peer reviewer* de diversas revistas internacionais de impacto na área da educação inclusiva e editora de seção da Revista Brasileira de Psicodrama. Sob o financiamento do projeto Erasmus+, atua na formação continuada de professores em países como Finlândia, Itália, Dinamarca, Escócia, Espanha e outros. É conferencista internacional e docente convidada em cursos de formação de professores em países como Argentina, Brasil, Cabo Verde, Canadá, Cazaquistão, China entre outros. É diretora executiva da Vindas Educação Internacional.

David Rodrigues

Coordenador desta pesquisa. Professor da Universidade de Lisboa, cessou a sua carreira docente como Professor Catedrático (Upt). É membro fundador da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial e diretor da Revista "Educação Inclusiva". Lecionou como Professor Convidado em várias universidades portuguesas e estrangeiras (KUL-Bélgica, UNICAMP, UDESC, UNESP e UFES-Brasil e USJ China) entre outras. Colaborou em iniciativas da UNESCO, da UNICEF e da Handicap International sobre temáticas de Direitos Humanos e Inclusão Social e Educativa. Representou Portugal em vários Projetos Europeus, nomeadamente Helios II e Tempus (na Ucrânia, Lituânia e Rússia). Integrou o Grupo de Peritos sobre Inclusão Social junto do Conselho da Europa e foi vice-presidente para a Europa da Sociedade Internacional para Estudos da Criança. Recebeu várias distinções nomeadamente o Prémio "União Latina", o Prémio de Excelência de Liderança Internacional pelo Council for Exceptional Children – DISES (EUA), a Medalha de Ouro dos Direitos Humanos pela Assembleia da República Portuguesa e a Ordem aa Instrução Pública (Grau de "Grande - Oficial") pelo Presidente da República.

Presentemente é Conselheiro Nacional de Educação e diretor científico da Vindas Educação Internacional.

Margarida Belchior

Investigadora e produtora executiva desta pesquisa. Doutorada em Educação pelo Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa, com a tese: "Aprender na Sociedade da Informação e do Conhecimento – entre o local e o global – uma contribuição para a Educação para a Paz" (2013). É licenciada em Ciências da Educação (Educação de Adultos) e é professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. É formadora de professores. Tem experiência na coordenação de projetos nacionais e internacionais (Ministério da Educação de Portugal). Desde dezembro de 2023 é "Trainer, Educator e Practioner" (TEP) de Sociodrama, pela Academia Sueca de Psicodrama e certificada como praticante do Instituto TELE'Drama Internacional (USA) (nível 2) (novembro 2023). Tem participado em várias Conferências nacionais e internacionais no âmbito dos Métodos Ativos e Criativos de Aprendizagem (Sociodrama). Tem participado em projetos internacionais, publicado artigos e editado livros neste âmbito. Atualmente é investigadora integrada no Centro de Estudos Interdisciplinares de Educação e Desenvolvimento (CeiED), da Universidade Lusófona. É docente convidada do Instituto de Educação da mesma Universidade, lecionando no Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor e na Licenciatura em Ciências da Educação – Educação Social.

Maria Adelina Manuel

Investigadora e produtora executiva desta pesquisa. Mestre na área de Gestão e Administração de Escolas, pelo Instituto Politécnico de Setúbal, com estudo na área das Lideranças e Inclusão. Doutoranda em Educação na Universidade Lusófona e investigadora em formação no Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED) da mesma Universidade. Pós-Graduada em Educação Especial, com especialização no domínio cognitivo e motor. Autora de artigos científicos publicados em revistas com revisão por pares e apresentações em diversos seminários e congressos. Desempenhou o cargo de liderança intermédia, nomeadamente de Coordenadora do Grupo de Educação Especial, assim como os cargos de Assessora da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e de membro efetivo do Conselho Pedagógico, lecionando atualmente como Docente de Educação Especial num Agrupamento de Escolas do Ministério da Educação.

Liliane Garcez

Investigadora e revisora técnica do relatório desta pesquisa. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, psicóloga pelo Instituto de Psicologia da mesma universidade e administradora pública pela Fundação Getúlio Vargas. Tem especialização em Políticas Públicas para a Igualdade na América Latina pelo Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais. Atuou na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação e na Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da Presidência da República. Desenvolve projetos internacionais para UNESCO, Banco Mundial e Unicef, com destaques à consultoria internacional para elaboração da Política Nacional de Educação Especial orientada para a Inclusão Escolar da República de Angola e seus Planos de Desenvolvimento e Disseminação; e à participação na elaboração de relatório sobre o progresso brasileiro em relação ao ODS 4 (GEM Report 2020). Realiza assessoria e formação continuada junto a redes de ensino, escolas e ONGs. É autora de artigos e capítulos em livros, com destaque para o livro "Educação Inclusiva de Bolso" pela Editora do Brasil. Em 2022, recebeu medalha de mérito da Pró-Inclusão (Portugal).

Marisa Carvalho

Investigadora desta pesquisa. Concluiu Licenciatura em Psicologia na Universidade do Porto, Mestrado em Psicologia Escolar e Doutoramento em Psicologia na Universidade do Minho e Doutoramento em Ciências de Educação na Universidade Católica Portuguesa. É, atualmente, Professora Auxiliar convidada na Universidade Católica Portuguesa, dedicando-se à docência e investigação em Educação e Psicologia, com especial interesse no tema da Educação Inclusiva. É membro integrado do Research Centre for Human Development, onde desenvolve atividades de investigação diversas tais como publicação de artigos científicos e relatórios, participação em congressos e revisão científica. Orienta dissertações de Mestrado e de Doutoramento em Psicologia e Ciências da Educação. Participou em projetos diversos, de que são exemplo o Inclusive Schools: Making a Difference for Roma Children do Conselho da Europa e o Inclusive Early Childhood Education project da European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Para além da docência e investigação, desenvolve atividades diversas de serviço à comunidade. No Centro Regional do Porto da Universidade Católica, ocupa o cargo de Provedora para a Igualdade e Inclusão. Ocupa, ainda, o cargo de Presidente do Conselho de Especialidades da Psicologia da Educação na Ordem dos Psicólogos Portugueses.

Sofia Santos

Investigadora desta pesquisa. Professora Auxiliar, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa. UIDEF, Instituto da Educação, Universidade de Lisboa. Áreas de interesse: Educação Inclusiva, Reabilitação Psicomotora particularmente com pessoas com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. Autora/co-autora de diversos artigos, manuais de avaliação, livros e capítulos, nacionais e internacionais. Preletora em eventos nacionais e internacionais. Orientadora de estudantes: 1º e 2º ciclo ao nível de estágios profissionais, e mestrado e doutoramento na investigação, na FMH e/ou em outras instituições do ensino superior nacionais e internacionais. Consultora em várias entidades nacionais. Membro do comité de especialistas do manual da American Association on Intellectual and Developmental Disability 2021. Membro da SIG (Supports International Group) da mesma Associação, bem como da IASSID. Ganhou vários prémios destacando-se: AAIDD International Award 2016, Prémio Científico CGD - Universidade de Lisboa 2017, e menção honrosa na 1ª edição do Prémio de Investigação Científica da área da Reabilitação Dra. Maria Lutegarda (AFID). 2019 Editor-chefe da revista A Psicomotricidade de 2003 a 2018.Editor Associado e Revisora de várias revistas de impacto na área.

Equipe local

Francisca Geny Lustosa

Pós-Doutora em Educação (PPGE/UERJ); Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-FACED/UFC); Membro da Associação Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (AIIIIPe); Líder do Grupo Pró-Inclusão: Pesquisa e Estudos sobre Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores/CNPq.

Inês Alves

Professora Associada em Educação Inclusiva na Universidade de Glasgow, onde lidera o Mestrado em Educação Inclusiva. É cocoordenadora da Rede de Educação Inclusiva da Associação Europeia de Investigação Educacional. Inês possui um doutoramento em Educação pela Universidade de Manchester, Mestrado em Educação Especial (Inclusão e Estudos de Deficiência) e em Língua, Etnicidade e Educação, Reino Unido. As áreas de investigação de Inês incluem Educação Inclusiva, Equidade e Justiça Social, Educação de Professores

para a Inclusão e as conceptualizações de diversidade e diferença em contextos educacionais.

Laura Ceretta Moreira

Professora Titular da Universidade Federal do Paraná. Doutora em Educação (USP/SP); Pós-doutora pela UFRJ; Líder do Grupo de Pesquisa: Educação Inclusiva/ Educação Especial: Políticas, Práticas e Processos de Desenvolvimento Humano; Membro do Comité Académico Accesibilidad y Discapacidad de la Asociación de Universidades Grupo Montevideu (AUGM); Membro da Comissão Assessora em Educação Especial do INEP; Fundadora e pesquisadora da Rede Latino-americana de Inclusão Docente (REVISo) e Pesquisadora do Phoenix International Research Group.

Luiz Conceição

Formado em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e mestre na área de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento pela mesma instituição. Dedica-se há mais de 15 anos a criar, planejar, acompanhar, executar e avaliar formações continuadas e em serviço nas modalidades presencial e à distância sobre Educação Inclusiva para diversas redes públicas municipais e estaduais. Atualmente desenvolve assessoria à Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul para subsidiar a implementação da Política Municipal de Educação Especial a serviço da Educação Inclusiva.

Odet Moliner García

Doutora em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Valência e é professora no Departamento de Pedagogia e Didática das Ciências Sociais, Língua e Literatura da Universitat Jaume I de Castellón. Lecciona educação inclusiva no Mestrado em Psicopedagogia e nas Licenciaturas em Educação de Infância e Ensino Básico. Coordenadora do Grupo de Investigação MEICRI (Melhoria Educativa e Cidadania Crítica) investiga sobre educação inclusiva, processos de transformação de centros do IAP e universidade inclusiva. É investigadora regular do LISIS (Laboratoire International sur l'inclusion scolaire).

Rocío Schiappapietra Gerez

Psicopedagoga, atua em projetos de impacto socioeducativo no Uruguai. Docente responsável pela inclusão educativa da cátedra UNESCO-UCU; Docente da Universidade Católica do Uruguai na disciplina Autorregulação e aprendizagem; Membro da equipe MACE que estuda processos motivacionais e autorregulados em contextos educacionais; Diretoria da Associação Uruguaia de Psicopedagogia e atualmente mestrando em Estudos Organizacionais com ênfase em mudança organizacional.

Sílvia Dubrovsky

Mestre em Psicologia Educacional pela Universidade de Buenos Aires (UBA); Professora Adjunta: Teoria sócio-histórica, aprendizagem e educação; Carreira em Ciências da Educação na UBA. Investigadora do Instituto de Investigação em Ciências da Educação, da UBA, nas temáticas: Apoio às trajetórias escolares, Práticas educativas inclusivas; Coordenadora da Pós-Graduação Atualização Acadêmica em Educação Inclusiva, no Instituto Superior de Educação Física Província de La Pampa; Coordenadora do Programa de Acessibilidade e Deficiência da Universidade Nacional de La Pampa.