



POLÍTICAS DE INCLUSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

INCLUSION POLICIES AND TEACHER TRAINING: A DOCUMENTARY ANALYSIS

Mariana Cândido de Souza¹
Ozaías Antonio Batista²

RESUMO: O artigo objetiva analisar como as políticas públicas de inclusão escolar têm sido estruturadas em um município do RN, com foco na formação continuada dos professores da rede pública. A partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental, busca-se compreender as estratégias adotadas e as limitações enfrentadas no processo de implementação da educação inclusiva no contexto municipal. A investigação centra-se na análise de documentos oficiais, como leis, planos e diretrizes educacionais, visando identificar a presença e a efetividade de ações voltadas à formação docente. Os resultados indicam uma incongruência entre as metas elencadas e as ações executadas, pois a formação docente, aspecto central para a consolidação de práticas educacionais inclusivas, ainda é realizada pontualmente e pouco sistematizada, com registros limitados de capacitações voltadas ao público-alvo da educação especial. Além do mais, a ausência de dados consolidados sobre o número de alunos com deficiência atendidos, a inexistência de salas de recursos multifuncionais e a limitação no acesso a documentos regulatórios como portarias, convênios e diretrizes operacionais, revelam fragilidades na estrutura institucional voltada à inclusão. Esses resultados indicam a importância da realização de novos estudos que continuem o processo de avaliação das políticas de inclusão em nível municipal.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Políticas públicas; Formação de professores; Educação municipal.

ABSTRACT: This article aims to analyze how school inclusion public policies have been structured in a municipality in Rio Grande do Norte (RN), focusing on the continuing education of public school teachers. Adopting a qualitative approach grounded in bibliographic and documentary research, the study seeks to understand the adopted strategies and the limitations faced during the implementation of inclusive education within the municipal context. The investigation centers on the analysis of official documents, such as laws, plans, and educational guidelines, aiming to identify the presence and effectiveness of teacher training initiatives. The results indicate an incongruity between the established goals and the actions executed; teacher training—a central aspect for consolidating inclusive educational practices—is still conducted sporadically and lacks systematization, with limited records of training specifically targeting the student population of special education. Furthermore, the lack of consolidated data on the number of students with disabilities served, the absence of multifunctional resource rooms, and limited access to regulatory documents—such as ordinances, agreements, and operational guidelines—reveal weaknesses in the institutional framework dedicated to inclusion. These findings highlight

¹Graduação em Pedagogia (Licenciatura Plena) – Universidade Vale do Acaraú (UVA). Graduação em Turismo – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica – Faculdade Maciço de Baturité. Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), marianacandidosdz@gmail.com.

²Doutor em Ciências Sociais (UFRN), ozaias@ufersa.edu.br.



the importance of further studies to continue the evaluation process of inclusion policies at the municipal level.

Keywords: School inclusion; Public policies; Teacher training; Municipal education.

1. INTRODUÇÃO

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige transformações profundas nas práticas pedagógicas, na gestão escolar e, especialmente, na formação dos professores. No processo de construção de uma educação inclusiva efetiva, a formação docente ocupa um lugar estratégico e indispensável. Nesse panorama, Castro e Alves (2018, p. 22) destacam que a formação dos professores é um dos pilares fundamentais na organização escolar, mas que, infelizmente, ainda não responde de forma satisfatória às demandas atuais do ensino inclusivo. A lacuna existente entre a formação inicial e as exigências práticas da inclusão revela a necessidade urgente de repensar os currículos dos cursos de licenciatura e de investir continuamente na formação continuada.

Para que seja possível potencializar a aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais, é essencial adotar novas técnicas pedagógicas, metodologias diferenciadas e, sobretudo, um compromisso institucional com a qualidade da educação para todos. De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2008), são considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações que requerem recursos pedagógicos e de acessibilidade específicos para seu pleno desenvolvimento educacional, o que inclui pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Como afirmam Mantoan e Prieto (2006), “a inclusão escolar implica a reorganização do ensino com base na diversidade dos alunos, o que requer mudanças profundas na maneira como o conhecimento é ensinado e aprendido” (p. 45). Essa abordagem ressalta que o sucesso da inclusão não está apenas na inserção física dos alunos na escola, mas na transformação efetiva das práticas pedagógicas, assegurando que todos tenham oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento.

A inclusão educacional, mais do que uma diretriz legal, constitui-se como um compromisso ético com o direito de todos os estudantes à aprendizagem, independentemente de suas diferenças. No entanto, para que essa proposta se efetive, é indispensável reconhecer a formação docente como elemento-chave. Castro e Alves (2018, p. 22) apontam que a formação de professores, tal como ocorre hoje, ainda não atende às necessidades do ensino inclusivo, sendo necessária a adoção de novas técnicas e o investimento contínuo na qualificação dos educadores.

No Brasil, embora marcos legais importantes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) reforcem esse princípio, a efetivação da inclusão ainda encontra obstáculos no cotidiano das escolas públicas e privadas, especialmente em contextos municipais. Castro (2018) observa que, apesar dos avanços legislativos, há uma distância



significativa entre o discurso das políticas e a realidade das práticas escolares. Segundo a autora, “muitas vezes, os sistemas educacionais adotam uma postura normativa de inclusão, sem oferecer os recursos e o apoio técnico necessários para a sua concretização” (CASTRO, 2018, p. 41).

Diante desse cenário, emerge a seguinte questão-problema: de que forma as políticas públicas educacionais de um município do Estado do Rio Grande do Norte³ têm contribuído para a efetivação da inclusão escolar, especialmente no que se refere à formação inicial e continuada dos professores da rede municipal de ensino?

Para respondê-la, o presente artigo tem como objetivo geral: analisar as políticas de inclusão e formação de professores no contexto da rede municipal de ensino, com base em documentos oficiais disponíveis, especialmente o Plano Municipal de Educação. Como objetivos específicos, destacam-se: a) identificar, nos documentos oficiais, as metas e estratégias voltadas à formação de professores para a educação inclusiva; b) verificar os avanços e desafios na implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de práticas pedagógicas inclusivas; c) avaliar as condições estruturais e formativas ofertadas aos profissionais da educação no município; d) discutir os limites e possibilidades da política educacional local à luz dos marcos legais da inclusão.

Considerando a relevância do tema e os desafios enfrentados pelas redes municipais no processo de efetivação da inclusão, esta pesquisa adota uma abordagem de natureza bibliográfica e documental. Foram analisados o Plano Municipal de Educação (PME), os dados disponíveis no Portal da Transparência da prefeitura e informações parciais fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação. A partir dessa análise, busca-se contribuir para o debate sobre o papel das políticas públicas locais na promoção de uma educação inclusiva de qualidade, com professores preparados para lidar com a diversidade humana.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica e documental. O objetivo central foi analisar como as políticas públicas de inclusão e formação docente se estruturam no contexto da rede municipal de ensino, tomando como base os instrumentos legais e institucionais disponíveis.

Segundo Gil (2008), a pesquisa documental consiste na análise de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, como leis, relatórios oficiais, planejamentos institucionais e bases de dados públicas. Já a pesquisa bibliográfica, conforme Lakatos e Marconi (2003), fundamenta-se na análise de obras científicas e acadêmicas já publicadas, permitindo o aprofundamento teórico sobre o tema investigado.

Para a realização do estudo, foram utilizados como fontes principais: O Plano Municipal de Educação (PME) vigente, instituído pela Lei Municipal nº 652/2015, com vigência de 2015 a 2025, informações públicas disponíveis no Portal da Transparência da

³ Por questões ético-políticas, optamos por suprimir o nome do município.



Prefeitura Municipal e Relatórios Parciais da Secretaria Municipal de Educação disponíveis *on-line*.

Foi realizada uma leitura crítica e sistemática do PME, com ênfase nas metas e estratégias relacionadas à educação inclusiva e à formação inicial e continuada dos professores. A análise dos dados seguiu a técnica da análise de conteúdo, segundo Bardin (2011).

Durante o processo de investigação, buscou-se também contato direto com a Secretaria Municipal de Educação para coleta de documentos complementares, como portarias, resoluções locais, relatórios de execução e registros de ações formativas. No entanto, houve limitações significativas no acesso a essas informações: não foi possível agendar um encontro com a coordenação pedagógica e a maioria dos documentos solicitados não foi fornecida. Essa ausência de dados e a escassez de registros sistemáticos representam, por si só, uma constatação relevante sobre a fragilidade do processo de gestão e transparência da política educacional inclusiva no município.

A metodologia adotada permitiu uma análise crítica dos documentos disponíveis e uma reflexão sobre os limites e possibilidades das políticas públicas de inclusão, especialmente no que se refere à formação dos profissionais da educação básica. As evidências levantadas foram discutidas à luz da legislação nacional e de autores que tratam da temática da inclusão escolar (ARAÚJO, 2023; CASTRO, 2018; GLAT, 2007; MITTLER, 2003; OLIVEIRA, 2011).

3. POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Nos últimos anos, o debate sobre a inclusão educacional no Brasil ganhou relevância significativa, impulsionado pela luta de movimentos sociais, mudanças legais e políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação para todos. No cerne desse debate está a figura do professor, cuja formação é peça-chave para a efetivação de práticas inclusivas. Assim, discutir políticas de inclusão e a formação docente é refletir sobre os avanços, desafios e contradições de um país marcado por profundas desigualdades sociais, culturais e econômicas.

A educação inclusiva fundamenta-se no princípio da valorização da diversidade e na garantia do direito de todos os alunos à aprendizagem em contextos educacionais comuns, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais ou culturais. No Brasil, esse princípio é respaldado por diversos marcos legais, entre eles a Constituição Federal de 1988, que assegura a igualdade de direitos e o acesso à educação, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a qual estabelece as bases para a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino regular (BRASIL, 1996).

Essa perspectiva foi fortalecida com a promulgação do Decreto nº 3.956/2001, que incorpora ao ordenamento jurídico brasileiro a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, reafirmando o compromisso do Estado brasileiro com a eliminação de barreiras e a promoção de uma educação inclusiva, equitativa e acessível a todos (BRASIL, 2001).



Com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com *status* de emenda constitucional, o país se comprometeu a assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Isso representou um marco importante na formulação de políticas públicas voltadas à inclusão, não apenas para pessoas com deficiência, mas também para outras populações historicamente marginalizadas, como indígenas, quilombolas, pessoas negras e populações em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Nas últimas décadas, o Brasil tem promovido avanços significativos no campo das políticas públicas de educação inclusiva, com destaque para a implementação das salas de recursos multifuncionais, a oferta de profissionais de apoio escolar e o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essas ações fazem parte de uma agenda voltada à valorização da diversidade e à garantia do direito à educação para todos, incluindo populações historicamente marginalizadas, como os povos indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência. Conforme aponta o Ministério da Educação (2008, p. 14), "a proposta da educação inclusiva implica em transformar a escola para que esta possa responder à diversidade dos alunos, garantindo a todos o acesso, a participação e a aprendizagem com qualidade". Tais medidas evidenciam o compromisso do Estado brasileiro com a construção de um sistema educacional mais justo, equitativo e acessível.

Entretanto, tais iniciativas ainda enfrentam inúmeros desafios. A precarização das condições de trabalho dos professores, a falta de infraestrutura nas escolas, a escassez de materiais didáticos acessíveis e a ausência de uma política educacional contínua e integrada dificultam a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Nesse contexto, Ainscow (1995) oferece uma perspectiva significativa ao afirmar que a inclusão não deve ser entendida apenas como uma estratégia para acomodar alunos com deficiência. Segundo o autor, trata-se de um processo mais amplo, que envolve a reformulação das práticas escolares, curriculares e administrativas, com o objetivo de construir um sistema educacional verdadeiramente justo e acessível a todos os estudantes, independentemente de suas características individuais.

3.1 A formação de professores para a educação inclusiva

Um dos maiores desafios para a consolidação da inclusão escolar no Brasil reside na formação de professores. A prática pedagógica inclusiva exige profissionais preparados para lidar com a heterogeneidade da sala de aula, compreendendo as especificidades de cada estudante e elaborando estratégias que promovam a aprendizagem de todos. No entanto, a realidade mostra uma lacuna significativa entre o discurso inclusivo e a prática efetiva nas escolas.

A formação inicial dos professores, em muitos casos, revela-se insuficiente no que se refere à inclusão de alunos com deficiência. Diversas licenciaturas ainda tratam a temática de forma superficial, muitas vezes relegando-a a disciplinas optativas ou abordagens teóricas desvinculadas das práticas escolares. Já no âmbito da formação continuada, embora haja iniciativas promovidas por secretarias de educação e instituições de ensino superior, os cursos frequentemente não alcançam todos os docentes ou



desconsideram as especificidades regionais e institucionais.

Como destaca Santos (2014, p. 184),

... a formação de professores, em sua maioria, não contempla uma abordagem crítica e contextualizada sobre as práticas inclusivas, sendo desenvolvida de forma fragmentada e desarticulada das demandas reais da escola pública.

Essa lacuna contribui para a perpetuação de práticas pedagógicas excludentes, que dificultam a consolidação de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Decreto nº 6.755/2009) e programas como o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), é uma ação da CAPES que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam. No entanto, a descontinuidade dessas políticas em diferentes governos comprometeu a criação de uma base sólida e sustentável.

Além disso, é preciso considerar que a inclusão não se faz apenas com presença física dos alunos nas escolas. É necessário garantir permanência, participação e aprendizagem com qualidade, o que implica uma mudança de mentalidade nas instituições escolares e, sobretudo, no sistema de formação docente. Sem uma política consistente e duradoura de valorização e capacitação dos professores, os ideais de inclusão tendem a se tornar meramente retóricos.

Segundo Ainscow (1995), a verdadeira inclusão exige uma mudança de mentalidade, em que as diferenças sejam compreendidas como parte natural da diversidade humana, e não como obstáculos ao processo de ensino-aprendizagem. Para que essa transformação ocorra, é essencial que as práticas pedagógicas sejam adaptadas às necessidades específicas de cada aluno, especialmente daqueles com deficiência. Tal perspectiva evidencia a urgência de uma formação docente mais ampla e sensível à inclusão, que prepare os professores para enfrentar os desafios cotidianos da diversidade na sala de aula, assim como para promover uma educação equitativa, acolhedora e de qualidade para todos.

As políticas de inclusão e a formação de professores no Brasil constituem dimensões interdependentes e fundamentais para a construção de uma escola democrática, equitativa e comprometida com os direitos humanos. Embora o país tenha avançado significativamente em termos legais e conceituais, ainda há um longo caminho a percorrer para que a inclusão seja uma realidade cotidiana nas escolas brasileiras. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva passa, necessariamente, pela qualificação dos profissionais da educação, especialmente no que se refere à formação docente.

Nesse sentido, Araújo (2023) aponta que uma formação voltada para a inclusão não deve se limitar ao domínio de metodologias adaptativas. Mais do que isso, ela deve contemplar uma dimensão ética e humana, baseada na sensibilização social, no reconhecimento das diferenças e no respeito à singularidade de cada estudante. Essa



abordagem amplia o entendimento de inclusão, evidenciando que práticas pedagógicas eficazes só são possíveis quando acompanhadas de uma mudança de postura por parte dos educadores, comprometida com a equidade e com a valorização da diversidade no ambiente escolar.

Investir na formação docente — inicial e continuada — com ênfase na diversidade, nas práticas pedagógicas inclusivas e no diálogo com as realidades locais, é um passo essencial. Mais do que preparar professores para lidar com as diferenças, trata-se de formar educadores comprometidos com a transformação social e com a construção de uma escola em que todos, sem exceção, tenham voz, vez e oportunidade de aprender.

3.1.1 Adaptações curriculares e práticas inclusivas na formação docente

A efetivação de uma educação inclusiva requer mais do que a presença física de alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais na escola regular. Ela demanda mudanças significativas no planejamento pedagógico, com foco na flexibilização do currículo, no uso de recursos acessíveis e na adoção de estratégias didáticas que respeitem os diferentes ritmos e formas de aprendizagem. Nesse contexto, as adaptações curriculares emergem como ferramentas essenciais para garantir a equidade no processo de ensino e aprendizagem.

Como afirma Glat (2007, p. 16),

a educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem.

Esse modelo pressupõe que o currículo escolar seja revisto constantemente à luz da diversidade, permitindo que todos os estudantes, com ou sem deficiência, tenham acesso ao conhecimento por meio de diferentes caminhos.

A implementação efetiva de adaptações curriculares requer uma mudança de paradigma na forma como concebemos o processo educativo. Não se trata apenas de ajustes pontuais, mas de uma reestruturação profunda do sistema escolar. Nesse sentido, Mendes (2010, p. 27) argumenta que

a inclusão estabelece que as diferenças humanas são normais, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à existência de diferenças de origem pessoal, social, cultural e política.

Essa prática exige dos professores não apenas sensibilidade, mas também formação específica e contínua, capaz de prepará-los para tomar decisões pedagógicas contextualizadas.

A formação docente deve, portanto, abordar com profundidade os princípios da



educação inclusiva, incluindo o planejamento de atividades diversificadas, a avaliação adaptada e o uso de tecnologias assistivas. Como apontam Glat e Blanco (2007, p. 34), “a capacitação do professor para atuar em contextos inclusivos deve incluir não só aspectos legais e conceituais, mas principalmente práticas pedagógicas que envolvam adaptações curriculares e metodológicas.” Essa preparação é indispensável para que os educadores consigam identificar barreiras à aprendizagem e implementar estratégias que promovam a participação de todos.

Nesse contexto, as novas tecnologias surgem como fortes aliadas na implementação de modificações curriculares. Ferramentas digitais possibilitam a personalização do ensino e a criação de materiais sob medida. Moran (2018, p. 10) afirma que a tecnologia tem impactado significativamente as nossas vidas, mudando a forma como nos comunicamos e interagimos com o mundo ao nosso redor. Destaca que “as tecnologias digitais tornam a aprendizagem colaborativa entre pares mais próxima da realidade”.

A proposta das práticas pedagógicas inclusivas pressupõe, ainda, o trabalho colaborativo entre professores da sala regular, profissionais de apoio e educadores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa articulação favorece a construção de ambientes escolares mais acolhedores e flexíveis, onde a aprendizagem é vista como um processo dinâmico e individualizado. Mantoan (2015, p. 56) argumenta que a inclusão educacional é fundamental para garantir o respeito à diversidade e promover uma sociedade mais justa e igualitária. Enfatiza que é necessário alocar recursos humanos e materiais de forma coordenada para oferecer apoio temporário ou prolongado aos alunos das escolas inclusivas.

Apesar dos avanços legais e programáticos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), ainda há desafios significativos. Muitas escolas carecem de infraestrutura adequada, materiais acessíveis e suporte técnico-pedagógico, o que limita a implementação efetiva das adaptações curriculares. Além disso, a ausência de formação continuada para os docentes contribui para a manutenção de práticas excludentes e conservadoras.

Dessa forma, refletir sobre as adaptações curriculares é também refletir sobre o papel da escola na construção de uma sociedade mais justa. Para que isso ocorra, é necessário romper com modelos tradicionais de ensino, e adotar uma pedagogia centrada na diversidade, que reconheça cada estudante como sujeito de direitos e potencialidades. Como bem sintetiza Mittler (2003, p. 67), “a escola inclusiva é aquela que aprende a ensinar a todos”.

4. A PÓLÍTICA DE INCLUSÃO EM UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RN

A consolidação de políticas públicas de inclusão educacional no Brasil tem se fortalecido a partir de um conjunto de normativas legais que asseguram o direito à educação para todos, em especial para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em nível nacional, instrumentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014) e a Lei



Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) representam marcos fundamentais no direcionamento de ações que visam garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem desses estudantes nas redes regulares de ensino.

Nesse contexto, os municípios desempenham papel estratégico na efetivação dessas políticas, pois são responsáveis pela educação básica e pela implementação de ações que concretizam os princípios da educação inclusiva. Como destaca Mantoan (2003), a inclusão escolar demanda a reorganização do ensino e das estruturas escolares, de modo a acolher a diversidade dos estudantes e criar condições pedagógicas e administrativas para a promoção da equidade.

A análise documental de uma rede municipal de ensino – com base no Plano Municipal de Educação (PME), Portarias e Diretrizes Curriculares Municipais – revela avanços importantes, mas também lacunas significativas.

O Plano Municipal de Educação 2015–2025, aprovado por meio da Lei nº 652/2015, contempla metas e estratégias alinhadas ao PNE, destacando-se a Meta 4, que prevê a universalização do atendimento escolar a estudantes com deficiência, com garantia de acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. No entanto, apesar do alinhamento formal às diretrizes nacionais, os documentos analisados evidenciam dificuldades na execução plena dessas metas, especialmente no que tange à formação continuada dos professores, estrutura física adequada e recursos pedagógicos específicos.

Por falta de um Projeto Político Pedagógico que evidencie a educação inclusiva como a importância real que a mesma nos impõe, evidenciamos a concepção de escola e, consequentemente, o compromisso da gestão com a educação inclusiva o que acaba dificultando todo o processo de organização do trabalho pedagógico, administrativo e técnico, passando ao não planejamento, a não garantia do currículo aberto e diversificado, não atende a diversidade do alunado, não consegue estabelecer redes de apoio entre professores e equipe pedagógica e administrativa através de momentos privilegiados onde os professores possam manifestar suas dúvidas e angústias (PME, 2015, p. 93).

O PME 2015–2025 reconhece a educação especial na perspectiva inclusiva e determina que o AEE seja integrado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada escola, indo além da matrícula e da acessibilidade física para abarcar recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente.

O documento aponta que, embora haja esforços de remoção de barreiras arquitetônicas, a inclusão exige compromisso de gestão, planejamento e redes de apoio envolvendo docentes, equipe pedagógica, famílias e profissionais da saúde. Nesse sentido, o próprio PME alerta que a ausência de um PPP que evidencie a educação inclusiva dificulta a organização do trabalho pedagógico, administrativo e técnico, compromete o currículo aberto e diversificado e impede a constituição de redes de apoio docentes e intersetoriais



Além disso, o PME registra que não haviam sido dados passos para implantar salas de AEE na rede municipal à época, concentrando o atendimento de estudantes público-alvo da educação especial no Centro de Atendimento Especializado (APAE), o que evidencia a necessidade de expandir a oferta de recursos multifuncionais e do serviço na rede regular.

Como diretriz de superação, o Plano estabelece estratégias explícitas: organizar processos formativos para professores das salas de AEE (com atuação como multiplicadores), desenvolver pesquisas e projetos sobre tecnologias de inclusão, promover campanhas de sensibilização e viabilizar recursos via PAR/FNDE para acessibilidade, permanência dos estudantes e condições de trabalho docente — inclusive prevendo salas de recursos multifuncionais e a política de educação bilíngue de surdos com formação específica.

Como enfatiza Glat (2007), a inclusão não se resume à inserção física do aluno na escola, mas exige a remoção de barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais para garantir a aprendizagem significativa. Embora exista menção à valorização da diversidade, poucas propostas pedagógicas são específicas no que diz respeito às estratégias de ensino diferenciadas para alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, o Plano Municipal de Educação destaca que “o município deverá garantir recursos de acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica, de forma a possibilitar a plena inclusão” (PME, 2015, p. 133). Segundo Mendes (2010), essa lacuna entre o discurso e a prática reflete a necessidade de um maior investimento na formação docente e na implementação de metodologias inclusivas que respeitem o ritmo e as especificidades de cada aluno.

Outro aspecto relevante identificado nos documentos analisados diz respeito à ausência de um sistema eficaz de monitoramento e avaliação das ações de inclusão. O acompanhamento dos dados sobre matrícula de estudantes público-alvo da educação especial, a presença de profissionais de apoio, bem como os resultados das aprendizagens desses estudantes, ainda é incipiente. Sem indicadores claros, torna-se difícil mensurar o impacto real das políticas implementadas, como também revisar estratégias e redefinir prioridades.

Mantoan (2015) reforça que uma política inclusiva exige mais do que boa vontade: requer investimento técnico, acompanhamento sistemático, compromisso político e participação da comunidade escolar. A experiência analisada, nesse sentido, espelha os desafios de muitos municípios brasileiros: há marcos legais e planos de ação formalizados, mas sua concretização esbarra em limitações orçamentárias, falta de formação adequada e ausência de avaliação contínua das práticas implementadas.

Dessa forma, a análise documental da rede municipal evidencia um esforço institucional em direção à inclusão, ainda que permeado por desafios. Os documentos consultados revelam uma política em construção, com importantes avanços normativos, mas com a necessidade de maior articulação entre as metas planejadas e as ações efetivas, sobretudo no que se refere à formação docente, infraestrutura escolar e acompanhamento dos indicadores de aprendizagem. Cabe à gestão pública e à comunidade escolar assumirem coletivamente o compromisso de transformar a escola em um espaço de pertencimento, aprendizado e equidade para todos.



4.1 Formação docente e implementação de práticas inclusivas

A efetivação de políticas de inclusão no contexto da educação básica depende, de maneira central, da qualificação dos profissionais da educação. O Plano Municipal de Educação (PME), aprovado pela Lei nº 652/2015, reconhece essa demanda ao prever, na Meta 4, a necessidade de “universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado” (PME, 2015, p. 34). Para que tal meta seja alcançada, o documento estabelece estratégias como a oferta de formação continuada aos professores do ensino comum e do AEE (Estratégia 4.7), bem como a promoção de ações inclusivas dentro da sala de aula.

Entretanto, a formação inicial dos professores ainda não contempla de forma suficiente as especificidades da educação inclusiva. Conforme aponta Glat e Fernandes (2005), muitas licenciaturas abordam o tema de maneira superficial ou optativa, o que contribui para a fragilidade das práticas pedagógicas voltadas à diversidade. Já a formação continuada, embora prevista no PME, enfrenta desafios de implementação.

Há iniciativas como a Portaria nº 568/2022, que homologou cursos de capacitação para gestores escolares, reforçam a presença de uma política de formação no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Embora a ação tenha foco na gestão, ela revela a existência de articulações formativas que podem ser estendidas aos docentes da rede. Essa conexão é essencial, considerando que o gestor escolar desempenha papel fundamental no fomento de uma cultura inclusiva nas unidades de ensino (Mendes, 2010).

Apesar desses avanços formais, há limitações significativas no que tange à sistematização das formações específicas em educação inclusiva. Não foram encontrados documentos públicos que detalhem o número de professores capacitados, a carga horária das formações, os temas abordados ou o impacto direto dessas ações no atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial. Também não há menções claras à inclusão de profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos programas formativos, o que pode comprometer a efetividade do atendimento especializado e interdisciplinar.

Como reforça Mantoan (2015), a inclusão não se concretiza apenas com a presença de estudantes com deficiência nas salas comuns, mas exige a qualificação dos profissionais para promover práticas pedagógicas acessíveis e equitativas. Nesse sentido, a ausência de uma política sistemática de formação continuada, voltada especificamente às demandas da educação inclusiva, configura um desafio considerável para a rede municipal.

Diante disso, é fundamental que as ações formativas da Secretaria de Educação avancem para além de diretrizes gerais, assumindo caráter institucionalizado, contínuo e alinhado às reais necessidades das escolas e dos professores. Somente por meio da valorização e capacitação dos profissionais será possível assegurar uma educação inclusiva que respeite a diversidade e promova o direito à aprendizagem para todos.

No que diz respeito às ações práticas, o PME também prevê medidas como a instalação de salas de recursos multifuncionais (Estratégia 4.5), a adequação dos espaços



escolares para acessibilidade (Estratégia 4.6) e a distribuição de materiais didáticos acessíveis. No entanto, a efetivação dessas ações depende de orçamento, gestão e infraestrutura, o que acaba por limitar seu alcance. Como ressalta Mendes (2010), a inclusão exige mais do que vontade política — é necessária uma reorganização da escola, do currículo e das práticas docentes para que os alunos tenham reais condições de participação e aprendizagem.

Mantoan (2006) também destaca que a educação inclusiva requer uma nova forma de conceber o ensino, em que a diversidade é assumida como condição inerente ao processo educativo. Isso significa que práticas pedagógicas inclusivas devem ser integradas ao planejamento escolar, com metodologias diferenciadas, uso de tecnologias assistivas, avaliação flexibilizada e trabalho colaborativo entre professores e outros profissionais da rede de apoio educacional.

A efetivação das políticas de inclusão não depende apenas de marcos legais e práticas pedagógicas; ela requer também uma infraestrutura escolar acessível e ambientes adaptados às necessidades dos alunos público-alvo da educação especial. Entre esses espaços, as Salas de Recursos Multifuncionais assumem papel central como ambiente pedagógico especializado para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme estabelece o Decreto nº 7.611/2011 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Em consonância com esses marcos normativos, a rede municipal de ensino analisada instituiu, por meio da Portaria nº 362/2024, o Centro Educacional de Tempo Integral, prevendo a implementação de uma Sala de Apoio multifuncional. Esse espaço, segundo o anexo da referida portaria, destina-se ao atendimento individualizado dos alunos, planejamento pedagógico e armazenamento de materiais didáticos, caracterizando-se como uma estrutura equivalente à Sala de Recursos Multifuncionais prevista na legislação federal. A norma também enfatiza a exigência de acessibilidade plena nos ambientes construídos ou adaptados, reforçando o compromisso com a inclusão de estudantes com deficiência.

Além da infraestrutura, a portaria prevê a atuação de uma equipe técnica local, articulada por meio de um comitê gestor, sugerindo a presença de uma lógica de funcionamento multidisciplinar no ambiente educacional. Embora o documento não apresente detalhamento sobre os perfis profissionais envolvidos, a proposta aponta para a necessidade de articulação entre professores, educadores do AEE, pedagogos, cuidadores e demais profissionais de apoio, conforme recomenda Mantoan (2015), para garantir uma prática educativa verdadeiramente inclusiva.

Essa medida representa um avanço na estruturação de políticas inclusivas em nível municipal. No entanto, observa-se ainda a ausência de dados consolidados sobre o número de escolas que efetivamente contam com esse tipo de ambiente multifuncional, tampouco há registros públicos sobre a composição completa da equipe técnica e sua formação continuada. Como destaca Glat (2007), a efetividade da inclusão educacional depende de condições físicas adequadas, mas também da qualificação e articulação entre os profissionais que operam essas estruturas.

Assim, embora a criação da Sala de Apoio represente uma importante iniciativa da gestão pública, a consolidação de sua função pedagógica inclusiva exige planejamento



contínuo, investimento em recursos humanos e um processo de avaliação constante. É fundamental garantir que esses espaços extrapolem a função meramente física e se tornem, de fato, ambientes de promoção da equidade, da aprendizagem e da valorização da diversidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito analisar, a partir de uma abordagem documental e bibliográfica, como as políticas públicas de inclusão educacional vêm sendo implementadas na rede municipal de ensino, com especial atenção à formação docente e à efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Com base na análise do Plano Municipal de Educação (PME 2015–2025) e de documentos disponíveis no Portal da Transparência, foi possível identificar a existência de metas formalizadas que dialogam com os princípios da educação inclusiva, especialmente no que diz respeito à universalização do atendimento a estudantes com deficiência e à necessidade de formação continuada dos professores.

Entretanto, os achados apontam para uma discrepância significativa entre as metas estabelecidas e as ações efetivamente executadas. A formação docente, elemento central para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, ainda ocorre de maneira pontual e pouco sistematizada, com poucos registros de capacitações específicas voltadas ao público-alvo da educação especial. Além disso, a ausência de dados consolidados sobre o número de alunos com deficiência atendidos, a inexistência de salas de recursos multifuncionais e a limitação no acesso a documentos regulatórios como portarias, convênios e diretrizes operacionais, revelam fragilidades na estrutura institucional voltada à inclusão.

A análise documental evidenciou também desafios relacionados à gestão e à transparência das políticas públicas educacionais. A dificuldade de acesso a informações por parte da pesquisadora, a ausência de respostas da coordenação pedagógica e a indisponibilidade de documentos essenciais para o aprofundamento da análise (como planos de formação, resoluções internas ou relatórios de avaliação de programas) limitam o alcance investigativo do estudo. Essa lacuna de acesso compromete não apenas o desenvolvimento da pesquisa, mas também a capacidade da sociedade civil e da comunidade acadêmica de acompanhar criticamente a implementação das políticas públicas locais.

Essas limitações, no entanto, reforçam a importância da realização de novos estudos que deem continuidade à avaliação das políticas de inclusão em nível municipal. Pesquisas de campo que envolvam entrevistas com professores, gestores e estudantes, bem como estudos comparativos entre municípios com perfis semelhantes, poderão oferecer uma visão mais abrangente e aprofundada sobre os avanços, desafios e práticas exitosas no contexto da inclusão escolar.



REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Érika Fernanda da Silva. **Educação inclusiva: desafios da formação continuada do professor na rede pública de ensino**. 2023. Monografia (Especialização em Pedagogia) – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, CE, 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 9 out. 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

CASTRO, Gleide Jane de Lima. Políticas públicas de formação docente e a inclusão escolar: desafios da contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 37–56, jan./mar. 2018.

CASTRO, Gleide Jane de Lima; ALVES, Cássia de Souza. Inclusão escolar: contribuições da formação de professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 15–27, jul./set. 2018.

GLAT, Rosana. Educação inclusiva: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 31, p. 16–22, 2007.

GLAT, Rosana; BLANCO, Ruth. Formação de professores para a educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 20, n. 30, p. 33–48, 2007.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Mônica. Formação de professores para o ensino inclusivo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 18, n. 28, p. 145–160, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A educação inclusiva como direito à educação. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 53–60, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosita Edler. **Diversidade e práticas pedagógicas na escola**. Campinas: Papirus, 2006.



MENDES, Enicéia Gonçalves. Educação inclusiva: construindo uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 25–36, maio/ago. 2010.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. São Paulo: Artmed, 2003.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1–25.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação inclusiva e formação de professores**: um diálogo necessário. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2014.

TOUROS (Município). **Plano Municipal de Educação de Touros 2015–2025**. Lei Municipal nº 652, de 23 de junho de 2015. Touros, RN, 2015.

TOUROS (Município). Portaria nº 362, de 27 de junho de 2024. Institui a Política de Escola em Tempo Integral e define diretrizes para sua implementação. **Diário Oficial do Município de Touros**, Touros, 27 jun. 2024. Disponível em: <https://touros.rn.gov.br/portaria-no-362-de-27-de-junho-de-2024/>. Acesso em: 22 jul. 2025.