

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL



TEACHER TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION IN THE MUNICIPAL NETWORK

CRISTIANE GONÇALVES SANTANA FERNANDES

Graduação em Pedagogia pela Universidade virtual do estado de São Paulo (Licenciatura), Segunda licenciatura em Educação Especial pelo centro Universitário Cidade Verde – Paraná, Pós Graduação "Latu Sensu" em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Eliseos, Pós Graduanda no curso de Educação especial com ênfase no Transtorno do espectro autista (TEA) pela Universidade estadual "Julio de Mesquita Filho" UNESP. Professora de ensino fundamental 1 e Professora de atendimento educacional especializado na EMEF Dr. Abrão Huck – PMSP.

RESUMO

O estudo analisou como a rede municipal estruturou a formação de professores para tornar exequível a educação inclusiva no cotidiano das escolas, convertendo prescrições legais e curriculares em rotinas profissionais observáveis. Descrever competências docentes indispensáveis, examinar desenhos de programas e políticas de formação e apontar desafios e perspectivas para sua sustentabilidade institucional. Realizou-se análise documental de marcos normativos e curriculares, articulada a uma matriz de evidências sobre práticas de sala e arranjos de governança, considerando indução de docentes iniciantes, formação continuada em ciclos e mecanismos simples de monitoramento. Identificaram-se núcleos de competência — planejamento por objetivos, avaliação a serviço da aprendizagem, variação de representações e integração proporcional de apoios — e elementos de política eficazes, como mentoria, observação com feedback, comunidades de prática e protocolos mínimos para adaptações e transferências entre apoios e sala comum. A coerência entre direito, currículo e prática dependeu de coordenação e de dados parcimoniosos que informaram decisões sem burocratizar; quando presentes, tais condições reduziram o hiato entre prescrição e prática e favoreceram a difusão de rotinas eficazes entre escolas. A formação operou como mecanismo de garantia do direito quando alinhou metas comuns, caminhos de acesso variados e

demonstrações equivalentes de aprendizagem, exigindo continuidade política, tempos protegidos e acompanhamento próximo para se manter estável em escala.

Palavras-chave: Formação; Inclusão; Currículo.

ABSTRACT

This study analyzed how the municipal school system structured teacher training to make inclusive education feasible in everyday school life, converting legal and curricular prescriptions into observable professional routines. It describes essential teaching competencies, examines program designs and training policies, and identifies challenges and prospects for institutional sustainability. A documentary analysis of regulatory and curricular frameworks was conducted, combined with a matrix of evidence on classroom practices and governance arrangements, considering induction of beginning teachers, continuous training in cycles, and simple monitoring mechanisms. Core competencies were identified—planning by objectives, assessment in the service of learning, variation in representation, and proportional integration of supports—and effective policy elements, such as mentoring, observation with feedback, communities of practice, and minimum protocols for adaptations and transfers between supports and the regular classroom. Coherence between law, curriculum, and practice depended on coordination and parsimonious data that informed decisions without bureaucratization; When present, these conditions reduced the gap between prescription and practice and favored the dissemination of effective routines among schools. Training served as a mechanism for guaranteeing rights when it aligned common goals, varied access paths, and equivalent demonstrations of learning, requiring policy continuity, protected time, and close monitoring to maintain stability at scale.

Keywords: Training; Inclusion; Curriculum.

INTRODUÇÃO

A pesquisa teve como objeto de estudo a formação de professores na rede municipal para a efetivação da educação inclusiva, entendida como um processo institucional que reorganizou políticas, práticas e culturas escolares para remover barreiras à participação e à aprendizagem. O foco recaiu sobre como programas, diretrizes e arranjos formativos puderam sustentar, no cotidiano das escolas, a transposição didática do currículo e a oferta de apoios sem soluções segregadoras, em diálogo com marcos internacionais e nacionais de garantia de direitos (United Nations, 2006; Brasil, 2015; Brasil, 2018).

A contextualização partiu do reconhecimento de que a formação docente ocupou lugar estratégico na passagem do compromisso jurídico-pedagógico para rotinas de sala e de gestão. A literatura de referência indicou que sistemas educacionais se tornaram tão inclusivos quanto a intencionalidade e a consistência de suas decisões formativas: quando políticas de desenvolvimento profissional articularam legislação, currículo e avaliação, as escolas criaram condições para planejar,

ensinar e avaliar com equidade e rigor; quando isso não ocorreu, o hiato entre a prescrição e a prática permaneceu (UNESCO, 2020; United Nations, 2006; Brasil, 2018). Esse enquadramento também considerou o alerta conceitual de que a inclusão exigiu deslocar o foco do “déficit” individual para as barreiras produzidas pelo ensino, convocando competências profissionais capazes de ler o currículo à luz da diversidade real e de intervir sem rebaixar expectativas (Mantoan, 2015).

A justificativa ancorou-se, portanto, na necessidade de consolidar uma base formativa que articulasse dois planos. No plano pedagógico, interessou reconhecer o papel do conhecimento pedagógico do conteúdo na tradução de objetivos curriculares em experiências acessíveis e exigentes, sustentadas por avaliação a serviço da aprendizagem e por rotinas de feedback e revisão (Shulman, 1987; Brasil, 2018). No plano político-institucional, importou relacionar formação a governança e responsabilização, tal como proposto no monitoramento internacional da agenda do ODS 4, que demandou evidências para orientar decisões e verificar resultados (UNESCO, 2020). A confluência desses planos justificou examinar como redes municipais poderiam estruturar programas de formação continuada, indução de professores iniciantes e comunidades de prática que dessem lastro às mudanças pedagógicas esperadas em escolas comuns (UNESCO, 2020; Brasil, 2018; Mantoan, 2015).

Derivaram daí os objetivos: (i) descrever competências profissionais indispensáveis à atuação docente em contextos inclusivos, com ênfase na articulação entre currículo, avaliação e apoios; (ii) analisar desenhos de programas e políticas de formação na rede municipal, destacando mecanismos de coordenação, acompanhamento e avaliação; e (iii) apontar perspectivas e desafios para a sustentabilidade dessas iniciativas à luz de diretrizes e recomendações consolidadas. A formulação dos objetivos preservou a coerência com o arcabouço de direitos e com os referenciais pedagógicos consultados, evitando sobreposição com análises de dados demográficos e operacionais já realizadas em outras partes do trabalho (United Nations, 2006; UNESCO, 2020; Brasil, 2018; Mantoan, 2015).

No plano metodológico, o estudo foi delineado como análise documental de marcos normativos internacionais e nacionais, diretrizes curriculares e referências teórico-pedagógicas, organizada em categorias previamente definidas (direitos e deveres; currículo e avaliação; competências docentes; governança e monitoramento). O percurso incluiu delimitação do corpus, critérios de extração e construção de uma matriz de evidências para cotejar prescrições com implicações formativas, em linha com orientações clássicas de elaboração e condução de pesquisa acadêmica (Gil, 2017). A ausência de estatísticas próprias neste artigo foi deliberada, uma vez que dados demográficos e administrativos já haviam sido explorados em outras seções do dossiê.

O enquadramento teórico-operativo combinou quatro eixos. O primeiro foi o direito à educação inclusiva, que posicionou a formação como obrigação derivada de princípios de não discriminação, acessibilidade e ajustes, transferindo para a rede e para as escolas a responsabilidade de desenvolver capacidades profissionais coerentes com tais deveres (United Nations, 2006; Brasil, 2015). O segundo foi o currículo como referência pública, que vinculou a qualidade da formação à

habilidade de planejar e avaliar por competências e objetivos claros, evitando tanto o rebaixamento de metas quanto a uniformização excludente (Brasil, 2018). O terceiro foi a ética da inclusão, que convocou o professor a interrogar práticas que terceirizaram dificuldades aos estudantes e a reconfigurar o ensino para ampliar oportunidades legítimas de aprendizagem (Mantoan, 2015). O quarto foi a base de conhecimento para o ensino, especialmente a noção de PCK, que justificou a centralidade da transposição didática e da variação de representações na redução de barreiras instrucionais (Shulman, 1987).

Por fim, a organização do artigo foi desenhada para evitar redundâncias e conduzir da fundamentação às implicações práticas para a rede municipal. O desenvolvimento iniciará discutindo a importância da formação continuada como política pública orientada à remoção de barreiras e à coerência entre currículo, avaliação e apoios; em seguida, sistematizará competências docentes compatíveis com tal agenda; depois, examinará programas e políticas de formação no âmbito da rede, com ênfase em coordenação, acompanhamento e avaliação; e, por último, discutirá desafios e perspectivas, mantendo o foco na sustentabilidade institucional das mudanças (UNESCO, 2020; Brasil, 2018; Mantoan, 2015; Shulman, 1987; Brasil, 2015). Essa trajetória preservou o fio entre direito, currículo e prática, destacando a formação como mecanismo decisivo para tornar verificável a promessa da educação inclusiva na escola pública.

DESENVOLVIMENTO

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada foi compreendida como política estruturante para tornar exequível o direito à educação inclusiva no cotidiano das escolas, pois conectou princípios jurídicos, orientações curriculares e práticas de sala a processos de desenvolvimento profissional com metas e acompanhamento. Em termos de direção estratégica, a agenda internacional de monitoramento do ODS 4 enfatizou que sistemas educacionais só avançaram quando organizaram programas de formação com foco explícito na remoção de barreiras — legais, de governança, curriculares e avaliativas — e quando alinharam financiamento, coleta de dados e avaliação de resultados ao propósito de inclusão para todos (UNESCO, 2020). Esse enquadramento exigiu da rede municipal a passagem de iniciativas episódicas para arranjos institucionalizados, com critérios de seleção de conteúdos formativos, ciclos de observação e feedback, e mecanismos de verificação de mudanças em práticas pedagógicas.

No plano normativo, o dever de oferecer educação inclusiva pressupôs profissionais capazes de garantir acessibilidade, adaptações razoáveis e apoios proporcionais, o que vinculou a formação a obrigações juridicamente exigíveis e não a ações discricionárias (United Nations, 2006). Em termos curriculares, a BNCC fixou um horizonte comum de aprendizagens essenciais e competências gerais, demandando que a formação desenvolvesse a habilidade docente de planejar por objetivos, avaliar para a aprendizagem e variar representações sem rebaixar o rigor acadêmico (Brasil, 2018). Na ética do trabalho pedagógico, a crítica à lógica integracionista convocou a formação a deslocar o foco do

“déficit do aluno” para a identificação e a redução de barreiras produzidas pelo ensino, o que implicou repertórios de análise de tarefa, desenho de andaimes e gestão fina de carga cognitiva (Mantoan, 2015).

A importância da formação continuada também se manifestou na coerência entre níveis: conteúdos formativos precisaram espelhar o que se cobraria na sala de aula. Assim, se o currículo demandou avaliação formativa, a formação previu experiências com rubricas, devolutivas orientadas a próximos passos e reentregas; se a rede requereu integração de recursos de acesso, a formação incluiu ensino explícito de como e quando utilizá-los, e de como transferir essas habilidades para as aulas regulares, evitando trilhas paralelas (Brasil, 2018; UNESCO, 2020). Ainda, a agenda de formação foi conectada à responsabilização inteligente: a rede precisou produzir evidências de implementação — não apenas registros de participação —, compatíveis com a lógica de prestação de contas e aprendizagem institucional proposta nos marcos internacionais (UNESCO, 2020).

A formação continuada se afirmou como eixo de tradução institucional: transformou direitos e currículos em repertórios docentes observáveis, organizou tempos de estudo e de codocência, e instalou ciclos de observação–feedback–replanejamento que estabilizaram mudanças pedagógicas nas escolas municipais (United Nations, 2006; Brasil, 2018; UNESCO, 2020; Mantoan, 2015).

COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO PROFESSOR INCLUSIVO

A análise das competências centrais partiu da base de conhecimento para o ensino. O professor inclusivo precisou mobilizar o conhecimento do conteúdo e, de modo distintivo, o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) para converter ideias disciplinares em explicações, exemplos, analogias e tarefas que oferecessem múltiplas portas de entrada ao mesmo conceito, sem diluir o patamar de exigência (Shulman, 1987). Essa competência permitiu antecipar dificuldades, diagnosticar mal-entendidos e selecionar representações alternativas com agilidade, ajustando a instrução com base em evidências de sala. Vinculado ao PCK, o domínio de avaliação para a aprendizagem compôs outra competência: tornar critérios transparentes, colher evidências frequentes e devolvê-las em forma de próximos passos acionáveis, oferecendo oportunidades de revisão e reentrega que efetivamente elevassem a qualidade do trabalho do estudante (Brasil, 2018; Shulman, 1987).

No plano ético-pedagógico, consolidou-se a competência de identificar e reduzir barreiras instrucionais. Em vez de naturalizar diferenças como atributos fixos, o professor aprendeu a reler o próprio ensino: desmontar tarefas, reduzir demandas acessórias que não eram objetivo de aprendizagem (por exemplo, velocidade de cópia), elevar a exigência cognitiva quando a turma operava com segurança e ensinar a linguagem acadêmica como conteúdo, para que definir, justificar, comparar modelos ou provar não dependessem de um capital discursivo prévio (Mantoan, 2015; Brasil, 2018). Tal competência implicou o uso intencional de imagem, modelagem e prática guiada, regulando a carga cognitiva e prevenindo exclusões por forma de apresentação, tempo ou formato único de resposta (Brasil, 2018; Shulman, 1987).

Outra competência estruturante foi a curadoria e integração de recursos de acesso. O professor precisou distinguir quando um ajuste era mínimo necessário (tempo estendido, formato alternativo de resposta, mediação de linguagem) e quando o objetivo de aprendizagem demandava ensino explícito de ferramentas (leitor de tela, organizador gráfico, pranchas de comunicação), sempre subordinando o recurso ao critério de proficiência do componente (Brasil, 2018). Essa competência incluiu a habilidade de planejar transferências: o que seria aprendido no apoio complementar deveria ser exigido e observado na classe comum, evitando que o suporte se tornasse uma trilha paralela desconectada da meta curricular (Brasil, 2018).

A competência de trabalho colaborativo completou o conjunto. O professor inclusivo operou em redes de cooperação: com pares da mesma área para calibrar critérios e compartilhar sequências; com docentes do AEE para pactuar barreiras-alvo, recursos e indicadores de transferência; e com a gestão para ajustar tempos, agrupamentos e rotinas que favorecessem pertencimento intelectual (Brasil, 2018). Essa cooperação exigiu linguagem comum: descrever práticas em termos de objetivos, evidências e ajustes, tal como sugerido pelos marcos que vinculam inclusão a dados e responsabilização (UNESCO, 2020).

Por fim, a competência de aprendizagem profissional reflexiva foi tratada como meta-processo: o professor precisou registrar decisões, analisar produções de estudantes, testar variações e institucionalizar soluções eficazes para que sobrevivessem à rotatividade e às contingências do calendário letivo. Esse ciclo, quando assumido como prática da escola, converteu a inclusão em processo verificável e cumulativo, no qual metas comuns, caminhos de acesso variados e demonstrações equivalentes de aprendizagem se mantiveram como norte, independentemente de mudanças de turma ou de equipe (UNESCO, 2020; Brasil, 2018; Shulman, 1987; Mantoan, 2015).

PROGRAMAS E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL

Os programas de formação, quando concebidos como política pública e não como conjunto de oficinas avulsas, articularam três camadas complementares: direitos e deveres, currículo e avaliação, e prática de sala. A primeira camada derivou do compromisso jurídico com educação inclusiva, que impôs às redes o dever de preparar profissionais para garantir acessibilidade, adaptações razoáveis e apoios proporcionais — obrigações que não podiam ficar sujeitas à vontade individual (United Nations, 2006; Brasil, 2015). A segunda ancorou-se no currículo comum e nas competências gerais, de modo que a formação capacitasse o professor a planejar por objetivos, avaliar para a aprendizagem e sustentar altas expectativas para todos (Brasil, 2018). A terceira deslocou-se para o cotidiano da escola, organizando repertórios concretos de transposição didática e de regulação da carga cognitiva, essenciais para que o que se prescreveu fosse efetivamente ensinado e aprendido em turmas heterogêneas (Shulman, 1987; Brasil, 2018).

Do ponto de vista do desenho, programas eficazes combinaram iniciação docente (indução) com formação continuada. A indução acolheu docentes iniciantes com mentoria, observação de aulas e feedback estruturado, encurtando a distância entre prescrição e prática. A formação continuada,

por sua vez, operou em ciclos, nos quais os professores estudaram o currículo, planejaram sequências, testaram estratégias e voltaram ao grupo com evidências de aprendizagem para refinar critérios e procedimentos — uma lógica coerente com a ideia de melhoria institucional que convoca revisão sistemática de resultados (UNESCO, 2020; Booth; Ainscow, 2011). Nesses ciclos, o conhecimento pedagógico do conteúdo funcionou como eixo, pois orientou escolhas de representações, exemplos e tarefas que tornaram conceitos acessíveis sem reduzir o rigor (Shulman, 1987).

No plano institucional, a rede precisou prover coordenação e monitoramento. Coordenação significou curadoria de conteúdos formativos alinhados ao currículo e às obrigações legais, calendário com tempos protegidos para estudo e observação, e articulação com serviços complementares para que habilidades de acesso ensinadas fora da sala comum fossem exigidas e observadas nas aulas regulares (Brasil, 2018; United Nations, 2006; Brasil, 2015). Monitoramento exigiu evidências que fossem além de listas de presença: rubricas de prática docente, amostras de produções de estudantes, registros de devolutivas e de reentregas, e indicadores de participação acadêmica, em sintonia com a lógica de responsabilização e aprendizagem institucional destacada internacionalmente (UNESCO, 2020).

A governança dos programas envolveu definir papéis e fluxos de decisão. À gestão escolar coube integrar o plano de formação ao projeto pedagógico, organizar observações entre pares e cuidar do clima profissional que sustenta trocas instrucionais. À secretaria coube garantir formação alinhada ao currículo, disponibilizar materiais e recursos de acesso, e manter um sistema simples de coleta e análise de dados para orientar decisões, evitando tanto a burocratização quanto a ausência de rastreabilidade (UNESCO, 2020; Brasil, 2018). Em redes com tradição de formação, comunidades de prática estáveis e agendas de estudo por componente curricular favoreceram a circulação de sabedoria da prática e a codificação de rotinas eficazes para o contexto local (Shulman, 1987).

A qualidade da formação inicial interferiu nesse arranjo. Diagnósticos sobre cursos de licenciatura apontaram fragmentação, ambiguidades normativas e insuficiências na preparação específica para o trabalho docente, especialmente no que se refere a estágios e à articulação entre teoria e prática (Gatti, 2010). Na rede municipal, políticas de formação continuada precisaram, portanto, compensar lacunas de ingresso e instalar padrões de prática que alinhassem currículo, avaliação e apoios, sem depender de trajetórias formativas anteriores (Gatti, 2010; Brasil, 2018).

Por fim, programas robustos incorporaram temas estruturantes da inclusão como conteúdos recorrentes, não episódicos: linguagem acadêmica como objeto de ensino em todas as áreas; avaliação formativa com contratos de devolutiva e reentrega; curadoria e uso pedagógico de tecnologias assistivas; e protocolos simples para adaptações razoáveis que preservem a habilidade-alvo e o nível de exigência. Tais temas foram revisitados em espiral, com estudo, aplicação em aula, análise de evidências e ajuste fino — um percurso coerente com marcos que pedem que sistemas sejam tão inclusivos quanto suas decisões práticas e os dados que as informam (UNESCO, 2020; Brasil, 2018; United Nations, 2006; Brasil, 2015).

DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS

A consolidação de uma formação docente que sustente a educação inclusiva na rede municipal enfrentou desafios de coerência, escala e sustentabilidade. No plano da coerência, persistiu o risco de desalinhamento entre o que a legislação exigiu, o que o currículo prescreveu e o que a formação ensinou. Quando a formação ignorou obrigações de acessibilidade, adaptações e apoios, a escola tendeu a responder por exceção e a personalizar decisões, criando assimetrias entre turmas e anos (United Nations, 2006; Brasil, 2015). A perspectiva futura impõe reforçar a formação como tradução institucional desses deveres, garantindo que protocolos mínimos sejam conhecidos, aplicados e revisados à luz de evidências (UNESCO, 2020).

No plano da escala, o desafio foi transformar práticas eficazes em padrões compartilhados. Em redes grandes, soluções instrucionais permaneceram confinadas a escolas ou equipes, sem difusão sistemática. A resposta apontada pelos referenciais passou por comunidades de prática permanentes, observação de aulas com foco em objetivos e evidências, e mecanismos de codificação que convertam experiências bem-sucedidas em rotinas reproduzíveis, ajustáveis ao contexto (UNESCO, 2020; Shulman, 1987). Tal codificação, articulada a metas curriculares claras, reduz a dependência de talentos individuais e aumenta a resiliência das mudanças frente à rotatividade.

A sustentabilidade da formação exigiu financiamento previsível, tempos institucionais protegidos e sistemas de informação enxutos. A agenda internacional enfatizou que inclusão demanda dados desagregados e uso ativo de informação para tomada de decisão; na rede municipal, isso se traduziu em painéis simples sobre participação acadêmica, uso de adaptação razoável e efeitos de rotinas de avaliação formativa, capazes de orientar correções de rota sem sobrecarregar escolas (UNESCO, 2020). A perspectiva futura recomenda investir em infraestruturas de apoio (materiais, recursos de acesso, manutenção) e em capacidade analítica nas escolas, para que equipe e gestão interpretem evidências de aprendizagem e acionem intervenções com agilidade (Brasil, 2018).

Outra frente de desafio repousou na ética da inclusão. Permaneceram práticas que, ao tentar “proteger” estudantes, acabaram por rebaixar metas ou retirar o aluno da experiência comum do componente. O horizonte desejável exige reafirmar que inclusão supõe metas comuns, caminhos de acesso variados e demonstrações equivalentes de aprendizagem, com apoio proporcional às necessidades — deslocamento conceitual que demanda formação que interpele crenças, analise tarefas e ensine linguagem acadêmica como conteúdo (Mantoan, 2015; Brasil, 2018).

No campo da formação inicial, a perspectiva é de articulação virtuosa com a rede. Diagnósticos de fragmentação e ambiguidades nos cursos reforçam a necessidade de convênios e residências pedagógicas que exponham licenciandos a contextos reais de inclusão, com supervisão e critérios de prática alinhados ao currículo e às obrigações legais (Gatti, 2010; Brasil, 2018). Essa aproximação tende a reduzir o hiato entre ingresso e exigências da rede, fortalecendo a base profissional desde o início.

Por fim, há a dimensão organizacional das escolas. A inclusão se fortalece quando equipes desenvolvem capacidade coletiva de identificar barreiras, planejar ajustes mínimos necessários, acompanhar efeitos e institucionalizar o que funcionou — um ciclo próximo das ideias de melhoria contínua aplicadas ao ambiente escolar (Booth; Ainscow, 2011). A perspectiva futura, portanto, combina decisões de política (financiamento, tempos, monitoramento) com decisões pedagógicas (currículo, avaliação, PCK) e de cultura profissional (cooperação e aprendizagem entre pares). Quando essas camadas se alinham, a formação deixa de ser um evento e torna-se mecanismo de garantia do direito, capaz de sustentar, no longo prazo, práticas de sala que ampliam oportunidades sem ceder no rigor acadêmico (UNESCO, 2020; United Nations, 2006; Brasil, 2015; Brasil, 2018; Shulman, 1987; Booth; Ainscow, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo demonstrou que a efetivação da educação inclusiva na rede municipal dependeu menos de iniciativas pontuais e mais da capacidade do sistema de transformar deveres jurídicos e prescrições curriculares em rotinas profissionais estáveis. Os objetivos propostos — identificar competências docentes, examinar programas e políticas de formação e apontar desafios e perspectivas — foram atendidos ao evidenciar que formação continuada com foco em sala de aula, avaliação para a aprendizagem e integração orgânica de apoios constituiu o eixo de tradução entre norma e prática.

Constatou-se que programas robustos alinharam três frentes: fundamentos ético-jurídicos da inclusão; referência curricular com metas e critérios explícitos; e repertórios didáticos que variaram representações, graduaram demandas e instituíram ciclos de feedback e revisão. Quando articulados a mentoria, observação de aulas e comunidades de prática, tais programas reduziram a distância entre o que se prescreveu e o que se ensinou, estabilizando mudanças em escala.

Os principais desafios residiram na coerência entre níveis (secretaria, escola e sala), na difusão sistemática do conhecimento instrucional e na sustentabilidade de tempos, recursos e sistemas de informação simples para orientar decisões. Perspectivas promissoras envolveram fortalecer a indução de docentes iniciantes, codificar rotinas eficazes para circulação interescolas e conectar formação a indicadores de participação e aprendizagem, sem burocratização.

A rede avançou quando assumiu a formação como mecanismo de garantia do direito: metas comuns para todos, caminhos de acesso variados e demonstrações equivalentes de aprendizagem guiadas por decisões didáticas informadas por evidências. A consolidação dessa arquitetura requer continuidade política e pedagógica, com monitoramento parcimonioso e apoio próximo às escolas, para que a inclusão permaneça verificável e cumulativa ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. 3. ed. Bristol: CSIE, 2011. Disponível em: https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/index_para_a_inclusao.pdf. Acesso 27 set. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso 27 set. 2025.

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso 27 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso 27 set. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

IBGE. **PNAD Contínua – Pessoas com Deficiência 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf. Acesso 27 set. 2025.

UNESCO. **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso 27 set. 2025.

UNITED NATIONS. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities**. New York: UN, 2006. Disponível em: https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf. Acesso 27 set. 2025.