



Eleomara Oliveira de Moraes Bordin

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO
ESTADO DE SC: FORMAÇÃO EM SERVIÇO DO
SEGUNDO PROFESSOR**

Passo Fundo

2025

Eleomara Oliveira de Moraes Bordin

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO
ESTADO DE SC: FORMAÇÃO EM SERVIÇO DO
SEGUNDO PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Luciane Spanhol Bordignon.

Passo Fundo

2025

CIP – Catalogação na Publicação

B729p Bordin, Eleomara Oliveira de Moraes
Política de educação especial no estado de Santa Catarina
[recurso eletrônico] : formação em serviço do segundo
professor / Eleomara Oliveira de Moraes Bordin. – 2025.
1.3 MB ; PDF.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Spanhol Bordignon.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
de Passo Fundo, 2025.

1. Educação especial - Santa Catarina. 2. Inclusão
escolar. 3. Política pública. 4. Professores de educação
especial - Formação. I. Bordignon, Luciane Spanhol,
orientadora. II. Título.

CDU: 376

Eleomara Oliveira de Moraes Bordin

Política de educação especial no estado de SC: formação em
serviço do segundo professor

A banca examinadora abaixo, APROVA em 21 de julho de 2025, a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Políticas Educacionais.

Dra. Luciane Spanhol Bordignon - Orientadora
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dra. Tânia Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Dra. Rosimar Serena Siqueira Squinsani
Universidade de Passo Fundo - UPF

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me concedido força, sabedoria e saúde para enfrentar cada etapa dessa caminhada.

À minha orientadora, Professora Luciane Spanhol Bordignon, pela dedicação, orientação cuidadosa e constante incentivo durante o desenvolvimento deste trabalho. Sua confiança e apoio foram fundamentais para a conclusão desta dissertação.

Aos professores que fizeram parte da minha formação acadêmica, agradeço pelos ensinamentos, pelas contribuições valiosas ao longo do curso e pelo compromisso com a educação. Cada um, à sua maneira, deixou uma marca importante nesta trajetória.

À minha família, meu alicerce em todos os momentos. Ao meu esposo, João Gabriel, pelo companheirismo, paciência e motivação incondicional. Aos meus filhos, Gabrielly, por entender minha ausência em tantos momentos, e ao Joaquim, que ainda estava em gestação no início deste processo e foi uma inspiração silenciosa e constante.

Aos meus pais, Maria de Fátima e Vilmar, por todo o amor, apoio e ensinamentos que carrego comigo. Vocês são a base de tudo que sou e conquistei.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa Prosuc II concedida para realização do Mestrado.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, deixo aqui meu mais sincero agradecimento.

“O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram”.

Jean Piaget (1973).

RESUMO

Este estudo analisa a política de educação especial e a formação em serviço no atendimento aos alunos da educação especial, no estado de Santa Catarina. O tema emergiu da necessidade de compreender a efetividade da formação continuada dos professores, especialmente do segundo professor, na inclusão escolar. A pergunta que orienta esta pesquisa é: Como a formação em serviço contribui para o ofício do segundo professor, na perspectiva da política de educação especial? A pesquisa discute a evolução histórica das políticas inclusivas e as normativas estaduais que orientam as práticas docentes na rede estadual de ensino de Santa Catarina. O objetivo geral centra-se em analisar a política de educação especial para o Estado de Santa Catarina e a formação em serviço, do segundo professor, no atendimento aos alunos da educação especial em Santa Catarina. Utiliza-se uma abordagem qualitativa, com pesquisa documental e estudo de caso, incluindo a aplicação de questionários elaborados para quinze professores que atuam como segundos(a) professores em três escolas da rede estadual de ensino que ficam situadas na região central na cidade de Chapecó, no estado de Santa Catarina. A análise será realizada com base em questionários aplicados a professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina. O estudo busca compreender como a formação em serviço contribui para a atuação do segundo professor, na perspectiva da política de educação especial. Os principais documentos analisados foram os Marcos Político-Legais da Educação Especial, Política de Educação Especial de SC (2017), e autores como Mazzota (2017), Mantoan (2006), Minetto (2008), Mittler (2003). Dessa forma, espera-se que esta pesquisa contribua para reflexões e aprimoramentos nas práticas formativas, fortalecendo o papel do segundo professor na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: políticas públicas; inclusão escolar; educação especial; formação em serviço; segundo professor.

ABSTRACT

This study analyzes the special education policy and in-service training in the provision of services to special education students in the state of Santa Catarina. The theme emerged from the need to understand the effectiveness of continuing education for teachers, especially second teachers, in school inclusion. The question that guides this research is: how does in-service training contribute to the role of second teachers, from the perspective of special education policy? The research discusses the historical evolution of inclusive policies and the state regulations that guide teaching practices in the state education system of Santa Catarina. The general objective is to analyze the special education policy for the state of Santa Catarina and the in-service training of second teachers in the provision of services to special education students in Santa Catarina. A qualitative approach is used, with documentary research and case study, including the application of questionnaires that were prepared for fifteen teachers who work as second teachers in three schools of the state education system that are located in the central region of the city of Chapecó, in the state of Santa Catarina. The analysis will be carried out based on questionnaires applied to teachers in the state education system of Santa Catarina. The study seeks to understand how in-service training contributes to the performance of the second teacher, from the perspective of special education policy. The main documents analyzed were the Political-Legal Frameworks for Special Education, Special Education Policy of SC (2017), and authors such as Mazzota (2017), Mantoan (2006), Minetto (2008), Mittler (2003). Therefore, it is expected that this research will contribute to reflections and improvements in training practices, strengthening the role of the second teacher in the construction of a truly inclusive school.

Keywords: public policies; school inclusion; special education; in-service training; second teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa das 36 Coordenadorias Regionais de Educação de Santa Catarina	23
Figura 2 - Marcos legais de implantação do sistema educacional inclusivo no Brasil e em Santa Catarina (2006-2010)	26
Figura 3 - Marcos legais de implantação do sistema educacional inclusivo no Brasil e em Santa Catarina (2011-2016)	27
Figura 4 - Estudantes da educação especial matriculados na rede estadual de ensino de SC, no período de 10/2024	29
Figura 5 - Organograma do Caminho Metodológico	50

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1 - Total de alunos matriculados na Educação Básica de SC, por tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação no período de 10/2024	30
Quadro 1 - Informações sobre os PPPs	46

LISTA DE SIGLAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo
ADEVOSC	Associação de Deficientes Visuais do Oeste de Santa Catarina
ADR	Agência de Desenvolvimento Regional
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASCR	Associação Santa Catarina de Reabilitação
CAE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPP	Centro de Aprendizagem Pró-Menor de Passos
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEE	Conselho Estadual de Educação
CERPT	Centro de Pesquisa e Recursos Tecnológicos
CID's	Classificação Internacional de Doenças
CNESP	Centro Nacional de Educação Especial
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DI	Deficiência Intelectual
DV	Deficiência Visual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB/LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SC	Santa Catarina
SED	Secretaria Estadual de Educação
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TO	Terapia Ocupacional

UCEFF	Centro Universitário de Chapecó
UCREs	Unidades de Coordenação Regional de Educação
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO CONTEXTO GLOBAL E NO BRASIL	17
2.1	O desenvolvimento da educação especial e inclusiva no Brasil	17
2.2	Políticas públicas e marcos legais da educação inclusiva.....	19
2.3	Políticas de inclusão no estado de SC.....	22
<i>2.3.1</i>	<i>Contextualizando Santa Catarina e suas Políticas de Inclusão</i>	<i>22</i>
<i>2.3.2</i>	<i>A inclusão educacional em Santa Catarina na contemporaneidade.....</i>	<i>28</i>
3	FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	31
3.1	Formação em serviço: conceito e importância	31
3.2	Educação especial e inclusão.....	34
3.3	O papel do segundo professor na Política de Educação Especial em Santa Catarina	39
4	CONTEXTUALIZANDO AS ESCOLAS	44
4.1	A importância do segundo professor na educação inclusiva em Santa Catarina	44
4.2	Análise comparativa dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas pesquisadas	45
4.3	Procedimentos de coletas de dados	49
4.4	Análise dos dados.....	51
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
	REFERÊNCIAS	61
	APÊNDICE A – Questionário	67
	ANEXO A - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).....	71

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho é fruto da pesquisa realizada no Mestrado em Educação, linha de pesquisa Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo.

Em 2020, ao concluir meu curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, dei início a minha formação continuada e entre tantas opções me despertou o interesse em fazer uma pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado (AEE), já pelo fato que durante os estágios obrigatórios, me deparei com diversos alunos com necessidades especiais e com diversos professores que demonstravam não ter uma formação adequada para estar exercendo a devida função. Em meados de 2021, passei por um processo seletivo do Estado de Santa Catarina (SC) e comecei a trabalhar no município de Chapecó - SC em uma escola pública da rede estadual como segunda professora de turma, ao qual se entende como Segundo Professor de Turma¹ o profissional da área de educação especial que acompanha e atua em conjunto com o professor titular em sala de aula, a fim de atender aos alunos com deficiência matriculados nas etapas e modalidade da educação básica regular das escolas públicas do Estado de SC, cada turma que possui aluno com deficiência tem direito a uma segunda professora, no qual vai estar adaptando as atividades conforme a necessidade desses alunos e mediando-os no processo de aprendizagem.

Neste ano, trabalhei no turno da manhã, com uma turma do primeiro ano do ensino médio, ao qual a aluna era diagnosticada com deficiente intelectual e no turno da tarde com um aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e foi então que me deparei com os desafios específicos para trabalhar com alunos da educação especial, porque cada um tem suas particularidades, dificuldades e habilidades diferentes e conversando com as demais colegas percebemos que até os alunos com diagnóstico igual à diferença entre um aluno e outro era muito grande e o quanto era importante as estratégias de adaptação para cada aluno e o quanto a formação em serviço poderia contribuir para que isso ocorresse.

A formação em serviço é uma ferramenta de extrema importância para que o professor esteja aprimorando seus conhecimentos, professores com uma formação continuada podem melhorar a experiência e a aprendizagem dos alunos, promovendo mais participação e instigando a curiosidade dos alunos, foi com esse olhar e com algumas inquietações sobre a

¹ SANTA CATARINA. **Lei n.º 17.143, de 15 de maio de 2017.** Disponível em: <http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2017/017143-011-0-2017-001.htm>. Acesso em: 4 fev. 2025.

formação do professor para trabalhar com esses alunos me despertou o interesse em pesquisar se de fato a formação do segundo professor ocorre.

Foi então que procurei o Programa de Mestrado em Educação, da Universidade de Passo Fundo, porque tenho interesse em estudar como a Política de Educação Especial se materializa aplicada em Santa Catarina. A reputação do programa e a qualidade dos professores me motivaram a escolher esta instituição, para ampliar meus conhecimentos e habilidades. Acredito que este programa oferece uma oportunidade única para desenvolver novas ideias que possam beneficiar tanto educadores quanto alunos na educação atual.

Neste contexto, é fundamental refletir acerca das políticas educacionais que abordam a educação especial e como é possível a materialização das políticas no cotidiano escolar. A cidade de Chapecó é um importante polo industrial do oeste catarinense e possui muitos estudantes com deficiência. Realizar essa pesquisa possibilitou compreender o trabalho realizado pelos profissionais atuantes na educação básica como segundo professor.

A participação de alunos com necessidades educacionais especiais, na rede regular de ensino, requer mudanças no ambiente escolar, ou seja, por práticas pedagógicas adequadas à singularidade dos alunos, envolvimento da família, apoio de profissionais como psicólogos, entre outros, ações que podem melhorar a socialização, a autoestima, a autonomia a linguagem o pensamento importantes para a formação do aluno. Os professores necessitam ter formação, bem como manifestar amor, dedicação, paciência, falar suavemente e usar diferentes recursos para auxiliar os alunos a compreender os conteúdos e despertar a atenção com delicadeza. Diante do exposto, é possível abordar a problemática da pesquisa: Como a formação em serviço contribui para o ofício do segundo professor, na perspectiva da política de educação especial?

O objetivo geral centra-se em analisar a política de educação especial para o Estado de Santa Catarina e a formação em serviço, do segundo professor, no atendimento aos alunos da educação especial em Santa Catarina. E os objetivos específicos visam: a) examinar as políticas de inclusão no contexto global e no Brasil, identificando marcos históricos e diretrizes que orientam a educação especial; b) compreender as políticas de inclusão no Estado de Santa Catarina, destacando regulamentações específicas e sua implementação na rede pública de ensino estadual; c) investigar a formação em serviço na educação especial, compreendendo seu impacto na prática pedagógica do segundo professor; e d) contextualizar as escolas pesquisadas, identificando desafios e estratégias adotadas para a inclusão escolar e a atuação do segundo professor.

A presente pesquisa caracteriza-se, pelos seus objetivos, como uma pesquisa descritiva. Para Gil (2019, p. 29), as pesquisas de cunho descritivo pretendem principal a descrição das

características de determinada população ou fenômeno, ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. As pesquisas descritivas, juntamente com as exploratórias, são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, sendo de natureza documental, ao utilizar normativas, decretos e diretrizes educacionais como fontes primárias; e estudo de caso, ao investigar a implementação das políticas inclusivas em escolas estaduais de Santa Catarina, por meio da aplicação de questionários com professores atuantes na educação especial.

O método a ser adotado na pesquisa é de suma importância para se imprimir o caráter científico do estudo a ser desenvolvido. Sendo assim, adotou-se a pesquisa documental. A pesquisa documental foi adotada devido ao grande número de documentos produzidos nos vários contextos em que as políticas educacionais se desenvolvem. Segundo Mainardes (2006, p. 52), “[...] os textos políticos representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc.”.

Os documentos são fontes que auxiliam na compreensão das políticas educacionais, independente do contexto no qual elas surgem e se desenvolvem (Estado, Ministério da Educação, secretarias estaduais, universidades, escolas, arredores das escolas, etc.). Por esse motivo, a pesquisa documental assume significativa relevância, enquanto se constitui como um procedimento que permite compreender aspectos importantes das políticas educacionais, estejam elas implementadas ou ainda em fase de construção.

Quanto ao delineamento da pesquisa, trata-se de um estudo de caso, que realça a interpretação no contexto e usa uma variedade de fontes de dados, concede generalizações naturalísticas. Os relatórios de estudo de caso usam uma linguagem mais fácil de compreender do que outros relatórios de investigação. O estudo de caso que se apresenta neste projeto de pesquisa buscará uma explanação acerca do tema para a compreensão do problema e dos objetivos da pesquisa.

Como instrumento de pesquisa para coleta de dados, será operacionalizada no município de Chapecó, especialmente, nas escolas estaduais no período correspondente ao programa de mestrado, com início no segundo semestre de 2023, ao qual as perguntas para a coleta de dados serão disponibilizadas via um formulário do Google, acessível por meio de um link que será enviado aos participantes por e-mail. Esse formulário será projetado para coletar informações de maneira organizada e eficiente, garantindo a confidencialidade das respostas e facilitando a

análise dos dados posteriormente. O questionário será aplicado para 15 docentes, sendo 5 em cada escola, de três escolas públicas da rede estadual, sendo elas descritas como A, B e C. Para garantir a confidencialidade, as escolas estão situadas na região mais central com 15 segundos professores.

A abordagem da pesquisa trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois “[...] geralmente, essas atividades servem para primeiro descobrir quais são as perguntas mais importantes, e depois para aprimorá-las e respondê-las é um processo mais circular no qual a sequência nem sempre é a mesma, ela varia de acordo com cada estudo específico” (Hernández, 2013, p. 33). Estudos com abordagem qualitativa são mais maleáveis do que as quantitativas, pois analisam o fenômeno de estudo mais detalhadamente, conseqüentemente atendendo assim um público menor, oriundo de observações interpretativas do comportamento principalmente humano (Hernández, 2013). O refinamento de pesquisa será constituído pela busca de descritores, que incluem os termos escolarização dos estudantes com necessidades educacionais especiais, políticas contemporâneas, desafios didático-pedagógicos, práticas educacionais e espaços educacionais inclusivos.

A presente dissertação está organizada em três capítulos. O Capítulo 2 aborda as políticas de inclusão, no contexto global e nacional, destacando os principais marcos históricos legais da educação inclusiva, bem como documentos como a Declaração de Jomtien, a Declaração de Salamanca, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), com ênfase na Meta 4. Também são apresentados e discutidos dados do Censo Escolar de 2022, referentes ao percentual de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns.

O Capítulo 3 foca nas políticas de inclusão no Estado de Santa Catarina, apresentando o histórico da educação especial no estado, os marcos legais estaduais (como as resoluções do Conselho Estadual de Educação (CEE), as diretrizes da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e ações da Secretaria Estadual de Educação (SED) e os avanços e desafios contemporâneos enfrentados pelas instituições educacionais. Também são utilizados dados do Censo Escolar de 2024, que ilustram a realidade da inclusão no estado. O Capítulo 4 trata da formação em serviço dos professores que atuam na educação especial, com destaque para a formação continuada oferecida em Santa Catarina e para o papel do segundo professor de turma. Além da fundamentação teórica sobre o tema, este capítulo apresenta e analisa os dados obtidos a partir da aplicação de questionário com professores da rede estadual, buscando compreender

como ocorre a formação em serviço e se ela tem sido suficiente para responder às demandas da inclusão escolar.

2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO CONTEXTO GLOBAL E NO BRASIL

Primeiramente foi abordado o que é a política de inclusão posteriormente como se deu início a educação especial no Brasil, com uma breve abordagem sobre o que fala a Declaração de Salamanca bem como a LDB, neste capítulo também será feito uma abordagem da meta 4 do PNE, juntamente com uma análise do censo 2022 sobre o percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

A política de inclusão é um conjunto de medidas que garante que todas as pessoas tenham oportunidades e direitos iguais, independentemente de raça, gênero, deficiência ou classe social.

2.1 O desenvolvimento da educação especial e inclusiva no Brasil

A educação especial no Brasil, até a década de 50, pouco se ouvia falar e muito menos era o alvo em uma pauta de discussão, foi a partir de 1970 que ela ganhou força, quando os governos começaram a se preocupar e discutir sobre o assunto, foi só então que eles começaram a pensar em instituições públicas e privadas de classes especiais².

O atendimento³ às pessoas com deficiência no Brasil iniciou na época do império, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), os dois institutos foram fundados no Rio de Janeiro. No início do século XX, no ano de 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, que era especializado em atendimento a pessoas com deficiência mental. Em 1945 foi dado início ao primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff, e na sequência, em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), hoje nossa atual LDB. O Ministério da Educação (MEC) cria em 1973 o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) responsável pela educação especial do Brasil ao qual impulsionava as ações

² Elaborado com base em artigo histórico do surgimento da educação especial da autora, Solange Menin Rogalski (2010).

³ Elaborado com base na cartilha Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação Secretaria da Educação Especial (2010).

educativas voltadas a esse público, nesse período descrito acima não tinha uma política pública de acesso universal à educação, era utilizado o termo “políticas especiais” ao que se referia a assuntos sobre alunos com deficiência.

A Constituição Federal de 1988 traz em seu art.3º, inciso IV, como um de seus objetivos, “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. No seu artigo 205, define a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, e no seu artigo 206, inciso I fala sobre a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um de seus princípios e garante, como dever do estado, a oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 208) (Brasil, 1988). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº8.069/90, no seu artigo 55, reforça que os “pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino” (Brasil, 1990).

Nessa mesma década um marco muito importante foi a Declaração de Salamanca, em 1994, documento que destaca a importância da inclusão na escola especialmente para aquelas com necessidades especiais, ela também destaca que todas as escolas têm que acolher todas as crianças independentemente de suas especificidades, o documento cita a importância de políticas e práticas que promovam a diversidade a equidade e o respeito às diferenças (World Conference on Special Needs Education, 1994).

Após a Declaração de Salamanca foi dado início a caminhada pela educação inclusiva, a educação inclusiva garante o direito de todos os alunos incluindo os com deficiências a ter acesso e permanência a educação em ensino regular, ela merece uma atenção especial, onde precisamos ter mais, solidariedade e sermos acolhedores, respeitando as diferenças.

Entre muitas lutas, a educação inclusiva começa a tomar forma por meio de muitas leis que garantem o direito à educação especial e inclusiva, entre elas, além da Declaração de Salamanca, tem a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996.

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1500, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do BR, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (Januzzi, 2004, p. 34).

Conforme diz o autor, o governo não assumia esse tipo de educação, mas contribuía com as entidades que se movimentavam para que isso acontecesse. Em 1930, o governo contribui em São Paulo para o Instituto Padre Chico, para cegos e para o livro do cego no Brasil em 1946. Em 1954, com o surgimento da APAE, aumenta consideravelmente a quantidade de escolas especiais.

2.2 Políticas públicas e marcos legais da educação inclusiva

No ano de 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) (Brasil, 1994) que orientava o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum no mesmo ritmo dos alunos ditos “normais”, já em 1999, o decreto nº 3.298 (Brasil, 1999), que regulamenta a Lei nº 7.853/89 (Brasil, 1989), ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Acompanhando o processo de mudança as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº2/2001, no seu artigo 2º, determina que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001).

A Lei nº10.436/03 (Brasil, 2002) reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar o seu uso e também a inclusão de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores, também têm a portaria nº 2.678/02 do MEC (Brasil, 2002), ao qual aprova diretrizes e normas para o ensino do sistema Braile em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto de Grafia Braile para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional. No ano de 2003, é implementado pelo MEC o programa Educação Inclusiva ao qual visa o direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade e já no ano de 2004 o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” (Fávero *et*

al., 2004), visando disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Em 2005, com a implementação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva para garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

Um avanço significativo foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), que foi adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 13 de dezembro de 2006 e entrou em vigor em 3 de maio de 2008. Essa convenção é um marco importante na proteção dos direitos humanos das pessoas com deficiência, buscando garantir sua igualdade de oportunidades e sua plena participação na sociedade, estimulando os países a adotarem legislações e políticas públicas que assegurem esses direitos.

Entre as diversas políticas voltadas para a inclusão, a qual pretende promover uma igualdade de direitos e de acesso à educação para todos, temos a Lei n.º 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), cujo objetivo é assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

A LDBN (Lei n.º 9.394/1996), comumente referida como LDB, é uma das leis mais importantes do sistema educacional brasileiro, ela assegura em seu Art. 4º parágrafo III atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Declaração de Salamanca destaca:

O princípio fundamental desta linha de ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas (1994, p. 17-18).

Observa-se que o interesse pela escola inclusiva não é somente no Brasil, mas sim internacionalmente. A educação inclusiva iniciou nos Estados Unidos através da lei pública

94.142, de 1975, que ocorreu por uma mobilização de pais e alunos com deficiências que reivindicaram o acesso de seus filhos em escolas de qualidade (Stainbak; Stainbak, 1999, p. 36).

Com a preocupação em garantir os direitos para os alunos com deficiência, ampliaram-se os movimentos em favor da inclusão.

Enquanto este movimento crescia na América do Norte, ao mesmo tempo, o movimento reconhecia a diversidade e o multiculturalismo como essências humanas, começaram a tomar e ganhar força na Europa em decorrência das mudanças geopolíticas ocorridas nos últimos 40 anos do século XX. Uma das consequências deste último movimento foi em 1990, o Congresso de educação para todos em Jantien na Tailândia que tinha como propósito a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental tornaram-se objetivos e compromissos oficiais do poder público perante a comunidade internacional (Stainbak; Stainbak, 1999, p. 36).

Diante disso, os profissionais se movimentaram em promover o objetivo de educação para todos, tendo como eixo norteador a Declaração de Salamanca. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas com deficiência, tanto mental quanto física, os superdotados e também acolhe todos que, por um motivo ou outro, são excluídos pela sociedade.

A meta 4 do PNE (2014 - 2024)⁴ destaca que a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou 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, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Essa meta apresenta algumas estratégias: a) Promover a formação inicial e continuada de professores para a educação inclusiva, capacitando-os para atender às necessidades educacionais de todos os alunos, independentemente de suas características individuais; b) Garantir o acesso à educação inclusiva por meio da eliminação de barreiras físicas, arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais nas escolas; c) Ampliar o acesso a recursos pedagógicos, tecnológicos, materiais didáticos e de acessibilidade necessários para o atendimento adequado dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; d) Estabelecer sistemas de avaliação educacional que considerem as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo que eles participem das

⁴ BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 4 fev. 2025.

avaliações de forma inclusiva e acessível. Essa meta visa garantir que todos os estudantes tenham um ensino de qualidade em um ambiente inclusivo onde há um respeito com a diversidade e a igualdade de condições (Brasil, 2014).

Segundo o censo de 2022,⁵ no indicador sobre o percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (4B) chegou a 94,2%, com uma variação de 8,9% a mais que no censo de 2013. Com isso, percebemos que o índice de alunos com necessidades especiais tem aumentado consideravelmente no Brasil.

2.3 Políticas de inclusão no estado de SC

Este capítulo, apresenta uma análise das políticas de inclusão em Santa Catarina. Primeiramente, foi contextualizado o cenário atual da educação inclusiva no estado, juntamente com suas políticas específicas. Em seguida, serão abordados os marcos legais relacionados à educação especial e o número de alunos atendidos nessa modalidade em Santa Catarina. Este capítulo é de extrema importância para compreender os avanços e desafios da inclusão educacional na região.

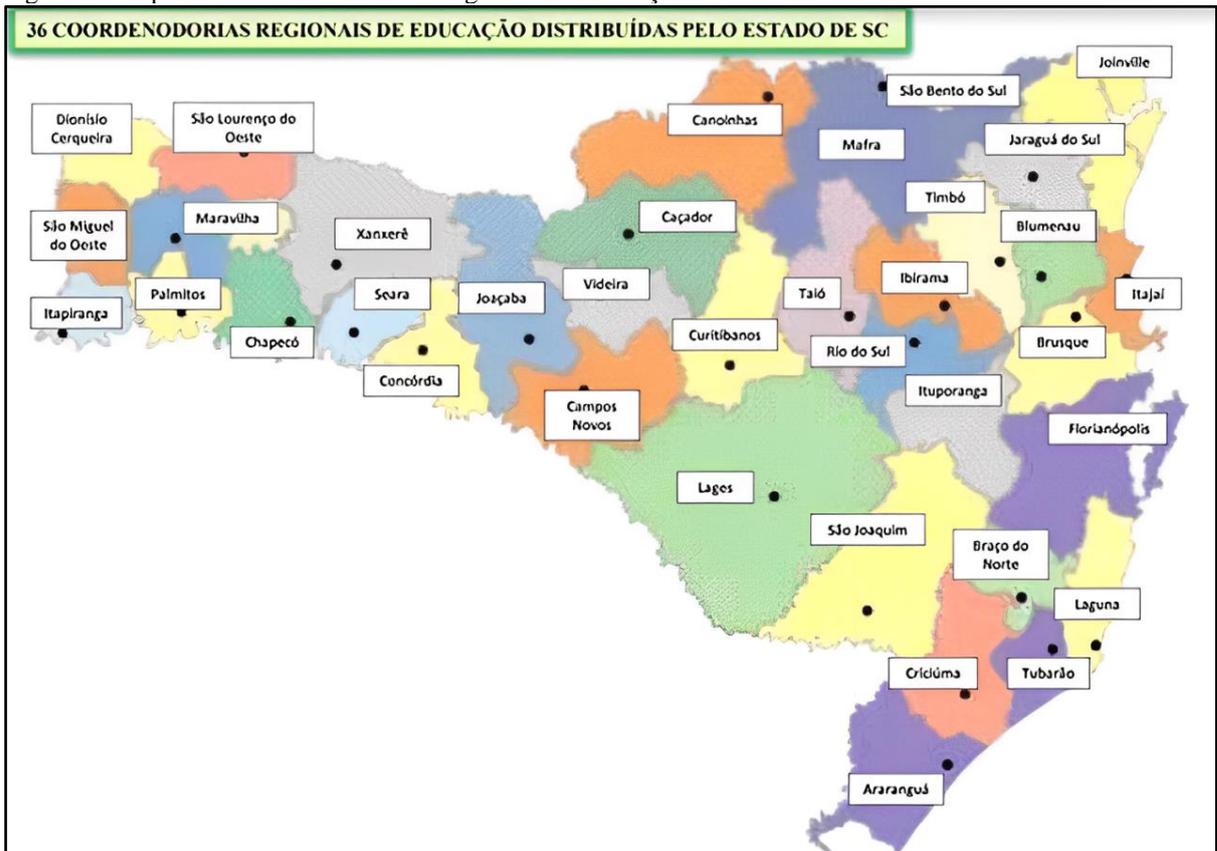
2.3.1 Contextualizando Santa Catarina e suas Políticas de Inclusão

Santa Catarina é um estado localizado na região Sul do Brasil, fazendo divisa com o Paraná ao sul e com o Rio Grande do Sul ao norte. Na rede estadual de educação de Santa Catarina, em 2024, há 36 coordenadorias regionais de educação (Figura 1), 1.262⁶ unidades escolares, 530.434 matrículas na educação básica e 26.508 turmas na educação básica.

⁵ SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Educação Especial - Rede Estadual de Ensino. Painel interativo. Power BI, 2024. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiOTE3YjBjMGI0NTAwZS00MTFhLWI4ZTUtZmJiMGFmMDFiZWY3IiwidCI6ImExN2QwM2ZjLTRiYWVtNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJiYzRlNiJ9>. Acesso em: 4 fev. 2025.

⁶ SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Educação na palma da mão: Rede Estadual de Ensino. Power BI, 2024. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZTUzZDNkMGMtNzI5Ni00MThjLTlkZWVtY2NiOGZhOWM1ZGRmIiwidCI6ImExN2QwM2ZjLTRiYWVtNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJiYzRlNiJ9>. Acesso em: 4 fev. 2025.

Figura 1 - Mapa das 36 Coordenadorias Regionais de Educação de Santa Catarina



Fonte: Santa Catarina (2022).

Segundo o censo⁷ de 2024, no indicador sobre o percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação chegou a 99,9%.

Como descrito no capítulo anterior, em 1954 surge a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) APAE)⁸. Instituída na cidade do Rio de Janeiro, em Santa Catarina, a primeira APAE foi organizada em 1955, no município de Brusque. No entanto, a iniciativa pioneira na implantação de serviço, voltado ao atendimento da pessoa com deficiência mental, ocorreu no ano de 1926, com a Sociedade Pestalozzi, na cidade de Canoas, Rio Grande do Sul.

⁷ SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Educação Especial - Rede Estadual de Ensino. Painel interativo. Power BI, 2024. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoieTE3YjBjMGItNTAwZS00MTFhLWlW4ZTUtZmJiMGFmMDFIZWY3IiwidCI6ImExN2QwM2ZjLTRiYWVtNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJlYzRlNiJ9>. Acesso em: 4 fev. 2025.

⁸ O contexto histórico da política de inclusão de Santa Catarina foi elaborado com base em: SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina. São José: FCEE, 2009. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/downloads/legislacao/politica-de-educacao-especial/447-politica-de-educacao-especial-do-estado-de-santa-catarina-em-pdf/file>. Acesso em: 4 fev. 2025.

Oficialmente, a primeira classe para alunos com deficiência em Santa Catarina iniciou-se em 1957 no Grupo Escolar Dias Velho, posteriormente denominado Grupo Escolar Barreiros Filho, no ano de 1961 foi criada a Divisão de Ensino Especial da Secretaria da Educação que, também coordenaria o atendimento aos deficientes visuais e da audiocomunicação, já no ano de 1963, por intermédio do Decreto n.º 692, o Governo do Estado determinou o funcionamento dos serviços de educação especial em parceria com a iniciativa privada. Com a expansão dos serviços de educação especial em Santa Catarina, surgiu a necessidade da criação de uma instituição pública cujo propósito fosse definir as diretrizes de funcionamento da educação especial em âmbito estadual e promovesse a capacitação de recursos humanos e a realização de estudos e pesquisas ligadas à prevenção, assistência e integração da pessoa com deficiência. Com esses objetivos, foi criada, em 6 de maio de 1968, a FCEE, objeto da Lei n.º 4.156, regulamentada pelo Decreto n.º 7.443, de 2 de dezembro do mesmo ano (Santa Catarina, 2009).

Em 1977, em Santa Catarina, o FCEE em parceria com o CENESP, elaborou e executou um projeto chamado “Montagem de currículo para educação especial: criação de classes especiais”, para implantar a educação especial no ensino regular. Foram muitos marcos históricos que ocorreram no tempo de 1972 até 1980, como o projeto citado no início do parágrafo que foi aprovado pelo CEE em 1978, em 1979 foi criado a sala de recursos multimeios para deficientes sensoriais, também os atendimentos a pessoas com deficiências físicas ou com comprometimento mental que era feito pelo Centro de Reabilitação Neurológica, passou a ser feito pela Associação Santa Catarina de Reabilitação – ASCR.

Em Santa Catarina a SED, em 1987, constatou que aproximadamente 200.000 crianças em idade escolar não tinham acesso à escola. Isso desencadeou o estabelecimento do Plano de Ação da SED para o quadriênio 1988–1991, com vistas à garantia de escolarização básica para toda a população dessa faixa etária (Santa Catarina, 2009). Esse plano estabeleceu 5 diretrizes para o atendimento aos alunos com deficiências, como:

- a) Acesso ao ensino regular de educandos com deficiência, assegurado pela matrícula compulsória;
- b) Permanência mediante a expansão das modalidades alternativas de atendimento (salas de recursos para deficientes sensoriais, salas de apoio pedagógico para a pessoa com deficiência mental leve e salas de atendimento alternativo para deficientes mentais moderados, severos e profundo, nas localidades onde não houvesse escolas especiais);
- c) Descentralização administrativa com a implementação das equipes regionais de educação especial;
- d) Reorganização curricular para a elaboração da proposta curricular do Estado;
- e) Pesquisa e extensão para a capacitação de educadores e desenvolvimento de ajudas técnicas (Santa Catarina, 2009).

Mesmo com a garantia de matrícula compulsória e com às modalidades alternativas a Proposta Curricular de Santa Catarina de 1991⁹, não contemplou a educação especial, e a descentralização foi prejudicada pela reorganização da Secretaria da Educação, que fechou as Unidades de Coordenação Regional de Educação (UCREs) em 1992, acabando com as equipes regionais. O investimento significativo na capacitação de professores de educação especial não teve sucesso em aumentar o número de professores, principalmente devido à alta rotatividade dos profissionais. Quanto às ajudas técnicas, a FCEE elaborou um plano para implantar o Centro de Pesquisa e Recursos Tecnológicos (CERPT) no Campus da FCEE.

No ano de 1996, foi instituída a resolução n.º 01 do Conselho Estadual de Educação CEE, que fixou as normas para a educação especial e em 1998 foram publicados os cadernos da Proposta Curricular de Santa Catarina, que fala a maneira como o estado pensa a educação, e no ano de 2001 o estado de SC elaborou o documento Política de Educação inclusivas de Santa Catarina, “fundamentado nos princípios constitucionais da cidadania, democracia e participação social, visando à educação pública, gratuita e de qualidade a todos, referendado pela ‘Carta de Pirenópolis’, cujo compromisso é a efetivação de uma política de educação inclusiva” (Santa Catarina, 2009).

Os marcos legais relacionados à implantação do sistema educacional inclusivo no Brasil e em Santa Catarina entre 2006 e 2010 representam avanços significativos para a consolidação de uma educação mais equitativa e acessível. Esses marcos foram fundamentais para a estruturação de políticas e programas que garantissem o direito à educação inclusiva, estabelecendo diretrizes específicas e promovendo a adaptação curricular, a formação docente e o atendimento educacional especializado. Na Figura 2, apresentam-se os principais marcos legais de 2006 a 2010, que reforçam a relevância da inclusão como princípio norteador das políticas educacionais.

⁹ SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2009. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/downloads/legislacao/politica-de-educacao-especial/447-politica-de-educacao-especial-do-estado-de-santa-catarina-em-pdf/file>. Acesso em: 4 fev. 2025.

Figura 2 - Marcos legais de implantação do sistema educacional inclusivo no Brasil e em Santa Catarina (2006-2010)



Fonte: Caderno - Política de Educação Especial – NEESP (2018) (Caderno-Politica-de-Educacao-Especial-NEESP.pdf).

Conforme o marco legal em 2006, por intermédio da SED e FCEE, com base nos preceitos legais, instituiu este Documento que define a Política de Educação Especial do Estado, tendo como fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana, conforme preconiza a Constituição Estadual de 1989 (Santa Catarina, 2009). No estado de Santa Catarina, a Política de Educação Especial, aprovada em 2006, foi regulamentada pela Resolução n.º 112, de 12 de dezembro de 2006, do CEE. Com isso, a FCEE começou a implementar programas de atendimento para pessoas com deficiência, dificuldades de aprendizado e altas habilidades/superdotação, em colaboração com as diversas Secretarias do Estado. Entre esses programas, estão o de Proteção Social, Reabilitação, Profissionalização e Apoio Pedagógico.

Na Figura 3, são apresentados os marcos legais de 2011 a 2016, que consolidam avanços significativos na implementação de políticas educacionais inclusivas no Brasil e em Santa Catarina. Esse período foi marcado pela aprovação de importantes legislações e diretrizes que fortaleceram a inclusão como um direito fundamental, promovendo a acessibilidade, a diversidade e a igualdade de oportunidades no âmbito educacional. Tais iniciativas reforçam o compromisso das políticas públicas com a ampliação do acesso à educação especial e inclusiva.

Figura 3 - Marcos legais de implantação do sistema educacional inclusivo no Brasil e em Santa Catarina (2011-2016)



Fonte: Caderno – Política de Educação Especial – NEESP (2018). (Caderno-Politica-de-Educacao-Especial-NEESP.pdf).

Conforme o marco legal no conjunto de normas aprovadas em Santa Catarina, destaca-se também a atualização da Proposta Curricular do Estado em 2014. Essa proposta está alinhada com os princípios da Proposta Curricular de 1998 e com os documentos da Política de Educação Especial de 2009. Nela, a diversidade é vista como um princípio importante para a atualização

curricular. A Proposta Curricular de Santa Catarina reconhece a diversidade como parte da experiência humana, em que cada pessoa tem sua própria história e cultura. Isso significa que as pessoas diferem e têm o direito de viver livremente e buscar sua própria autodeterminação, lutando por seus direitos humanos. Com base nessas normas, o CEE aprovou a Resolução CEE/SC n.º 100, de 13 de dezembro de 2016 (Santa Catarina, 2016), que substituiu a Resolução n.º 112/2006. Essa resolução estabelece regras para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Ela considera a Educação Especial como uma forma de educação oferecida principalmente na rede regular de ensino para atender às necessidades de alunos com deficiência, TEA, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e altas habilidades/superdotação. A análise das normas da Educação Especial nos últimos anos mostra muitos documentos que reforçam a ideia de que a Educação Especial deve ser integrada à Educação Básica, reconhecendo a luta pela igualdade de oportunidades, o acesso ao conhecimento e o respeito às diversidades.

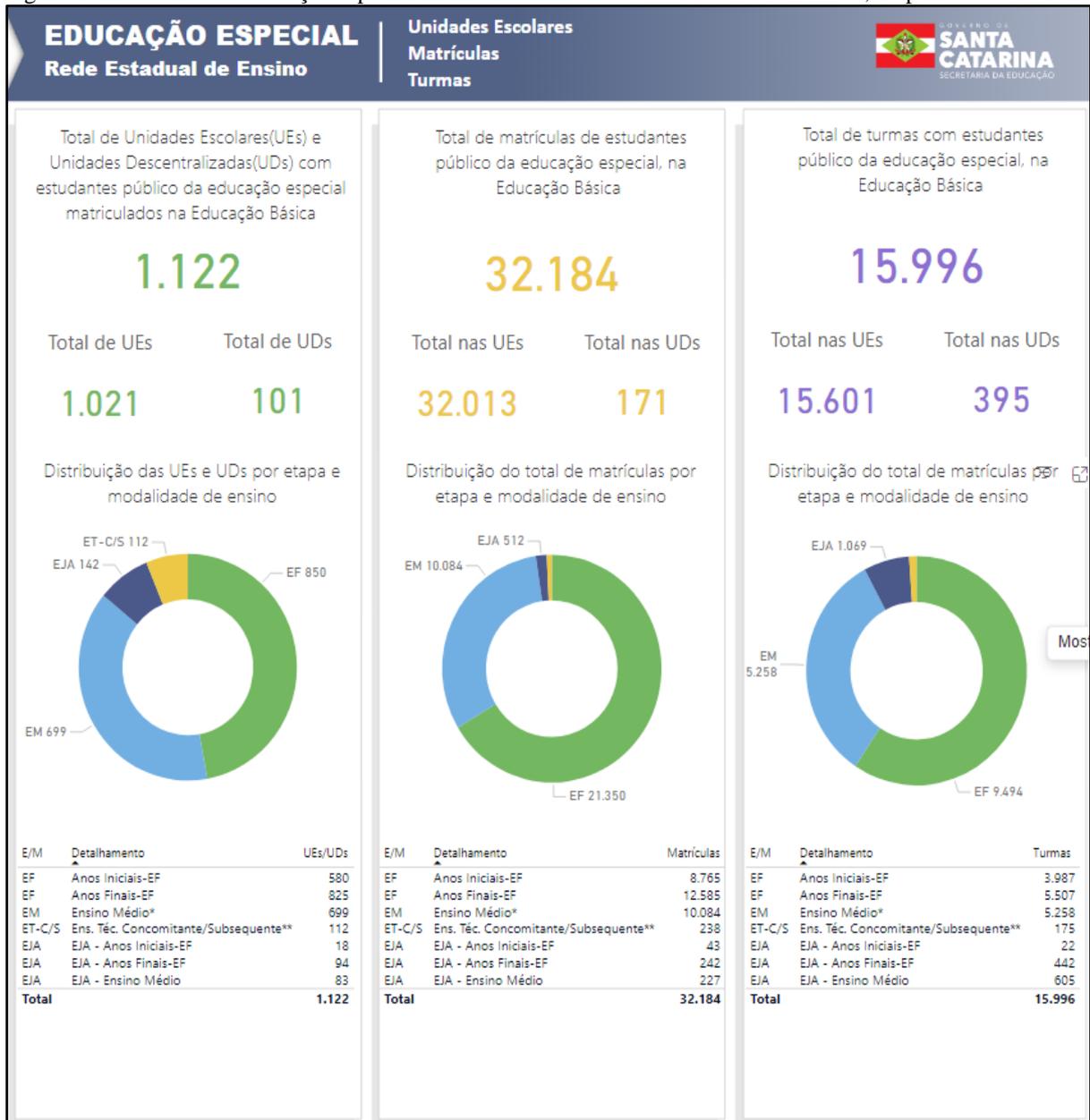
2.3.2 A inclusão educacional em Santa Catarina na contemporaneidade

O Estado de Santa Catarina, por meio da FCEE, adota a Política de Educação Especial pautada na perspectiva da inclusão, sendo que “sempre se destacou ao promover ações e políticas na área da educação especial, sendo considerado um dos estados mais inclusivos do Brasil” (FCEE, 2020, p. 4).

Como explanado acima são diversas as políticas e diretrizes de inclusão no estado de SC, uma das leis de suma importância é a Lei n.º 17.292, de 19 de outubro de 2017, cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público do Estado de Santa Catarina assegurar à pessoa com deficiência o pleno exercício de seus direitos sociais, à educação, à saúde, ao trabalho, ao esporte, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. Incluindo como política de capacitação de profissionais especializados a formação e qualificação de professores que atuam na educação básica e superior em educação especial (Santa Catarina, 2017).

A rede estadual de ensino de Santa Catarina, tem um número considerável de alunos da educação especial matriculados na rede, para uma melhor visualização o estado disponibiliza um sistema de inteligência ao qual se chama “Educação na Palma da Mão”, em que é possível ver corretamente o número de alunos matriculados na rede (Figura 4).

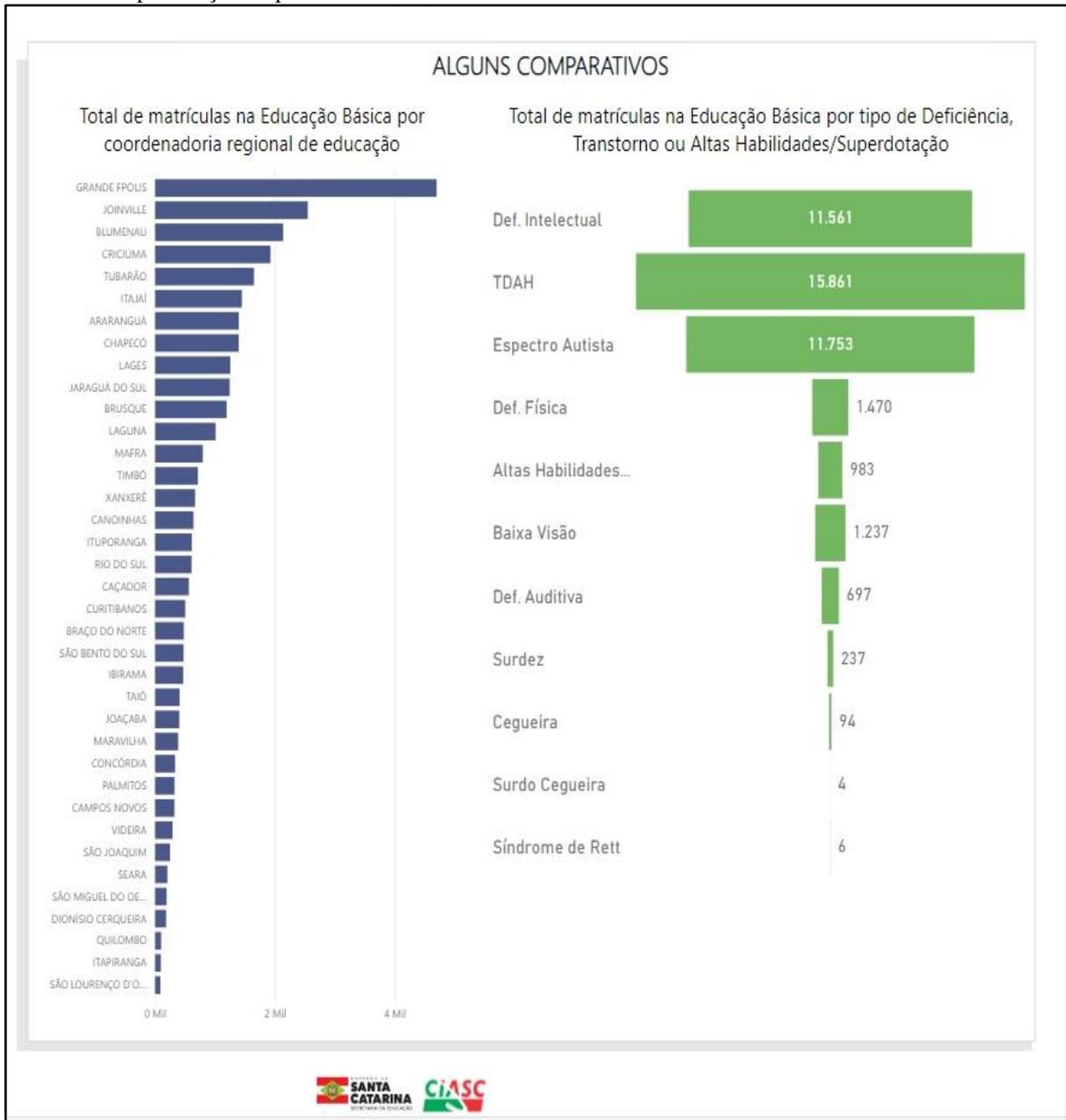
Figura 4 - Estudantes da educação especial matriculados na rede estadual de ensino de SC, no período de 10/2024



Fonte: Santa Catarina (2024). (Microsoft Power BI).

No gráfico 1, é possível observar o total de alunos da Educação Especial matriculados na educação básica de Santa Catarina. Em outubro de 2024, o número de alunos da Educação Especial alcançou 32.184, o que demonstra uma significativa presença dessa modalidade de ensino. Esses alunos estão distribuídos em 1.122 unidades escolares e organizados em 15.996 turmas. Esses dados refletem a importância e a expansão da Educação Especial no estado, evidenciando um compromisso com a inclusão e o atendimento das necessidades educacionais específicas.

Gráfico 1 - Total de alunos matriculados na Educação Básica de SC, por tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação no período de 10/2024



Fonte: Santa Catarina (2024). (Microsoft Power BI).

Diante dos dados apresentados no gráfico, é possível analisar as matrículas por tipo de deficiência na educação especial em Santa Catarina. Observa-se que a Deficiência Intelectual concentra 11.561 alunos, enquanto o TDAH conta com 15.861 matrículas. O TEA registra 11.753 alunos. Outras categorias incluem a deficiência física, com 1.470 alunos; altas habilidades/superdotação, com 983; baixa visão, com 1.237; deficiência auditiva, com 697; surdez, com 238; cegueira, com 94; surdo-cegueira, com 4; e a síndrome de Rett, com 6. Esses números mostram a diversidade das necessidades educacionais e ressaltam a importância de políticas públicas que garantam inclusão e suporte adequado a todos os estudantes.

3 FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A formação em serviço, na Educação Especial, é uma prática essencial para garantir que os profissionais da educação estejam adequadamente preparados para atender às necessidades específicas de alunos com deficiência. Este capítulo visa discutir a relevância da formação continuada dos professores que atuam nas escolas do estado de Santa Catarina, abordando as estratégias de capacitação e desenvolvimento profissional que visam melhorar a qualidade da educação inclusiva. Além disso, serão explorados os desafios e as oportunidades enfrentados pelos educadores no processo de adaptação às demandas pedagógicas da Educação Especial, destacando a importância de uma formação contínua que seja alinhada às políticas educacionais e às necessidades individuais dos alunos.

Segundo Lins (2002), a formação em serviço refere-se ao processo de desenvolvimento profissional contínuo que os professores e outros educadores recebem enquanto estão em exercício de suas funções. Complementa Gadotti (2010), que sua importância reside no fato de que a educação está em constante transformação, especialmente quando se trata de inclusão escolar.

Aleixo (2011) nos traz, que a necessidade de atualização constante dos conhecimentos e práticas pedagógicas é fundamental para garantir que os profissionais estejam preparados para lidar com a diversidade e proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos.

Assim, a formação em serviço oferece aos educadores ferramentas para aprimorar suas metodologias, desenvolver práticas mais inclusivas e adquirir novos conhecimentos sobre as peculiaridades da Educação Especial.

3.1 Formação em serviço: conceito e importância

A formação em serviço é uma prática consolidada no campo educacional, sendo essencial para o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, especialmente no contexto da Educação Especial e se refere ao processo de capacitação e atualização de professores e outros profissionais enquanto desempenham suas funções, buscando aprimorar suas habilidades e conhecimentos de forma contínua.

Historicamente, a formação em serviço surgiu como uma resposta à necessidade de acompanhar as constantes transformações educacionais e sociais, e se estabeleceu como uma estratégia central para garantir que os educadores estivessem aptos a enfrentar os desafios da

sala de aula, especialmente no que diz respeito à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (Aleixo, 2011).

O conceito de formação em serviço surgiu com as mudanças educacionais do século XX, particularmente com o advento das teorias pedagógicas que defendiam a necessidade de uma educação centrada no aluno e adaptada às suas individualidades. No Brasil, o movimento pela formação continuada ganhou força a partir das décadas de 1980 e 1990, com a promulgação da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, que estabeleciam a importância de uma educação inclusiva e de qualidade para todos (Campos, 2018).

Almeida (2006) salienta, que essas legislações impulsionaram a criação de programas e políticas voltados para a formação contínua dos profissionais da educação, reconhecendo que o desenvolvimento do professor é um processo que deve acompanhar as transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas.

Particularmente, no campo da Educação Especial, a formação em serviço tornou-se ainda mais relevante com a inclusão escolar, ganhando espaço nas políticas públicas. A PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a CDPD (2009), da Organização das Nações Unidas (ONU, 2007), reforçaram a necessidade de que os sistemas educacionais fossem adaptados para incluir alunos com deficiência em escolas regulares.

Nesse contexto, os professores passaram a ser desafiados a rever suas práticas pedagógicas, o que demandou uma formação continuada capaz de oferecer subsídios para a efetivação de uma educação inclusiva.

A formação em serviço é o processo contínuo de aprendizado e aprimoramento profissional realizado por professores durante o exercício de suas atividades docentes. Diferente da formação inicial, que ocorre nos cursos de graduação, a formação em serviço tem caráter permanente e é realizada ao longo de toda a carreira do educador, possibilitando o desenvolvimento de novas competências e a atualização de conhecimentos diante das exigências contemporâneas da educação. Essa formação pode ocorrer de diversas formas, como por meio de cursos, palestras, workshops, programas de capacitação oferecidos pelas redes de ensino, ou até mesmo através de iniciativas autônomas dos próprios educadores (Glat; Nogueira, 2003).

Na Educação Especial, a formação em serviço é fundamental para que os professores compreendam e atendam às especificidades de seus alunos, que necessitam muitas vezes de abordagens pedagógicas diferenciadas. De acordo com Mazzota (2017), ela engloba o estudo das diversas deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, e outras condições que requerem adaptações no currículo, nas metodologias de ensino e nas práticas avaliativas. O objetivo principal da formação em serviço, neste caso, é preparar o professor para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, capaz de

promover o desenvolvimento integral de todos os alunos, respeitando suas particularidades e potencializando suas capacidades.

A importância da formação em serviço está diretamente ligada à necessidade de os educadores estarem constantemente atualizados em relação às novas demandas pedagógicas, tecnológicas e sociais. No contexto da Educação Especial, essa necessidade é ainda mais premente, uma vez que os avanços científicos e pedagógicos em relação às deficiências e às metodologias inclusivas são constantes (Mazzota, 2017).

A formação contínua oferece aos professores as ferramentas necessárias para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, permitindo que eles façam adaptações curriculares e utilizem tecnologias assistivas que favoreçam a aprendizagem dos alunos com deficiência (Martins *et al.*, 2025).

Além disso, a formação em serviço contribui para o desenvolvimento profissional dos educadores, proporcionando-lhes uma base sólida para a reflexão crítica sobre suas práticas, oferecendo momentos de troca de experiências e construção de novos conhecimentos, o que contribui para a melhoria da prática pedagógica. Ao capacitar os professores para lidar com as diversas demandas da Educação Especial, a formação em serviço também promove a valorização do profissional da educação, reconhecendo sua importância no processo de inclusão escolar e incentivando o aprimoramento contínuo (Mittler, 2003).

No contexto das políticas de inclusão, a formação em serviço possui uma relevância inquestionável. De acordo com Dias (2015), a escola inclusiva requer que todos os alunos, independentemente de suas características ou condições, tenham acesso a uma educação de qualidade. Para que isso aconteça, os professores precisam estar preparados para adaptar o currículo e criar ambientes de aprendizagem que sejam acessíveis a todos.

Nesse sentido, a formação continuada oferece o suporte necessário para que os educadores desenvolvam estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão de alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou outras necessidades educacionais especiais.

A formação em serviço também desempenha um papel de importância na promoção da equidade educacional. Ao capacitar os professores para identificar e responder às necessidades individuais de seus alunos, ela contribui para a redução das desigualdades educacionais e sociais, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor (Glat; Nogueira, 2003).

Além disso, a formação contínua é fundamental para que os professores possam acompanhar as mudanças nas legislações e políticas educacionais, como a implementação de diretrizes para a Educação Especial e o uso de novas tecnologias e recursos didáticos que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem (Golfetti, 2021).

Outro aspecto relevante da formação em serviço apontado por Campos (2018) é a sua capacidade de promover o bem-estar dos educadores. O trabalho com alunos que possuem necessidades educacionais especiais pode ser desafiador e exigente, e a formação contínua proporciona momentos de reflexão, apoio e desenvolvimento de novas habilidades, o que contribui para o fortalecimento emocional e profissional dos professores.

Nas escolas do estado de Santa Catarina, a formação em serviço tem desempenhado um papel importante no fortalecimento da Educação Especial. O governo estadual, em parceria com instituições de ensino superior e outros órgãos, tem promovido diversas iniciativas de formação continuada voltadas para a inclusão escolar, que visam proporcionar aos professores o suporte necessário para implementar práticas pedagógicas inclusivas, alinhadas às diretrizes nacionais e às especificidades regionais (Santa Catarina, 2024).

As iniciativas de formação em serviço em Santa Catarina incluem cursos de capacitação sobre metodologias inclusivas, uso de tecnologias assistivas e adaptações curriculares, além de oficinas práticas para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão de alunos com deficiência.

Entende-se, portanto, que a formação em serviço é um elemento-chave para o sucesso da inclusão escolar, especialmente no contexto da Educação Especial e oferece aos professores as ferramentas e o conhecimento necessário para enfrentar os desafios da inclusão, promovendo uma educação de qualidade e equitativa para todos os alunos. No estado de Santa Catarina, a formação continuada tem desempenhado um papel crucial na preparação dos educadores para atender às demandas da Educação Especial, contribuindo para o fortalecimento de uma cultura inclusiva nas escolas públicas.

3.2 Educação especial e inclusão

A educação especial e a inclusão escolar constituem campos fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equitativa, oferecendo a todos os indivíduos, independentemente de suas características ou necessidades específicas, o direito à educação de qualidade (Glat; Blanco, 2007).

A inclusão e a educação especial, que historicamente evoluíram sob diferentes abordagens e paradigmas, visam promover a participação ativa e o desenvolvimento integral de pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais no ambiente escolar e na sociedade em geral.

O conceito de educação especial possui uma trajetória marcada por transformações profundas, que refletem a evolução da sociedade em relação à aceitação e à valorização da diversidade. Até o início do século XX, as pessoas com deficiência eram, em sua maioria, marginalizadas e excluídas do sistema educacional regular, relegadas a instituições especializadas ou, muitas vezes, mantidas afastadas de qualquer forma de ensino formal. A ideia dominante era a de que essas pessoas não tinham condições de participar das atividades educacionais convencionais, perpetuando uma visão segregacionista que limitava as oportunidades de desenvolvimento e integração social (Ferreira; Glat, 2003).

Mantoan (2015) nos traz que, nas décadas de 1950 e 1960, uma série de movimentos sociais, especialmente nos Estados Unidos e na Europa, começou a reivindicar os direitos das pessoas com deficiência, impulsionando mudanças significativas na maneira como a educação especial era entendida. A Declaração de Direitos Humanos da ONU (ONU, 1948) e a Declaração de Salamanca (World Conference on Special Needs Education, 1994) foram marcos históricos, afirmando o direito de todos os indivíduos à educação e impulsionando a ideia de que as escolas deveriam se adaptar para atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas características pessoais ou limitações. A Declaração de Salamanca, em particular, enfatizou a importância da educação inclusiva, defendendo que a educação deveria ocorrer preferencialmente em escolas regulares, com recursos adequados para atender às necessidades especiais.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 foi o primeiro documento legal a reconhecer o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva, marcando um avanço significativo na construção de um sistema educacional mais justo e acessível. A partir da década de 1990, a inclusão escolar passou a ser fortalecida por políticas públicas, como a LDB de 1996 e a PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.

Art. 4º: O dever do Estado com educação escolar pública será (inserir e comentar) efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Art. 58: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 59: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; [...] III - professores com especialização adequada ao nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996).

A LDB, ao estabelecer o papel do Estado na garantia da educação escolar pública, reforça a necessidade de assegurar um ensino acessível e inclusivo para todos os alunos, independentemente de suas condições individuais. No contexto da educação especial, essa determinação implica a criação de políticas e ações concretas que possibilitem não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Para que esse direito seja efetivado, torna-se essencial a implementação de estratégias que garantam um atendimento educacional especializado e adequado às necessidades de cada aluno. Isso inclui investimentos em infraestrutura acessível, metodologias pedagógicas diferenciadas, recursos didáticos adaptados e formação continuada para os professores. Além disso, essa diretriz exige que o poder público atue ativamente na eliminação de barreiras que possam dificultar a inclusão desses estudantes, promovendo um ambiente escolar que favoreça sua aprendizagem, autonomia e participação social.

Dessa forma, a legislação não apenas reconhece o direito à educação para todos, mas também responsabiliza o Estado pela construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo. O compromisso com a equidade e com a diversidade deve refletir-se na prática pedagógica cotidiana, garantindo que cada aluno tenha as condições necessárias para alcançar seu pleno potencial.

A implementação da LBI, em 2015, reforçou ainda mais a importância da educação inclusiva, exigindo que instituições educacionais de todos os níveis promovam acessibilidade e garantam a adaptação de currículo e metodologia para atender às necessidades dos alunos com deficiência. De acordo com Prieto (2006), com essas mudanças, a educação especial deixou de ser vista como um sistema paralelo e segregado, e passou a ser incorporada ao sistema regular de ensino, com foco na construção de uma sociedade inclusiva e democrática.

A educação especial e a inclusão são fundamentais para garantir o direito à educação para todos os indivíduos, especialmente aqueles com deficiência ou necessidades educacionais especiais. Ao promover a inclusão, o sistema educacional possibilita que todas as crianças e adolescentes convivam e aprendam juntos, independentemente de suas diferenças, fomentando uma cultura de respeito e valorização da diversidade (Rodrigues, 2000).

A importância da educação especial e da inclusão vai além do acesso à educação: trata-se de criar ambientes educacionais que favoreçam o desenvolvimento pleno de cada indivíduo, respeitando suas potencialidades e limitações. Estudos indicam que a convivência entre alunos

com e sem deficiência contribui para a formação de uma sociedade mais inclusiva e empática, na qual a diversidade é vista como um valor positivo e não como um obstáculo (Rogers, 1995).

Além disso, Ropoli *et al.* (2010) pontua que a educação inclusiva possibilita que os alunos com necessidades especiais desenvolvam suas habilidades sociais e emocionais, ao mesmo tempo, em que promovem o desenvolvimento acadêmico. Ao serem incluídos em turmas regulares, esses alunos têm a oportunidade de interagir com seus pares, estabelecendo vínculos e aprendendo a lidar com desafios e a superar obstáculos, o que contribui para a construção de uma autoestima saudável e para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida em sociedade.

A inclusão escolar também é importante para que os professores e demais profissionais da educação compreendam a diversidade como uma característica inerente à sala de aula, e não como uma exceção. Nesse contexto, a formação em serviço, mencionada anteriormente, torna-se indispensável, pois capacita os educadores a desenvolverem práticas pedagógicas inclusivas e a adaptarem o currículo e as metodologias de ensino para atender às necessidades de todos os alunos.

A relevância da educação especial e da inclusão se manifesta diretamente na prática pedagógica e no desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva. A inclusão escolar, quando efetivamente implementada, transforma as escolas em ambientes acolhedores e acessíveis, nos quais todos os alunos podem participar ativamente das atividades e do processo de aprendizagem (Sasaki, 1997). Para que isso seja possível, é necessário que as escolas estejam preparadas para oferecer recursos e apoios específicos, como materiais adaptados, tecnologias assistivas e equipes multidisciplinares de apoio.

No âmbito da prática docente, a inclusão demanda uma reestruturação das metodologias e abordagens pedagógicas, exigindo dos professores uma postura de constante aprendizado e adaptação. A diversidade de perfis de aprendizagem nas salas de aula inclusivas incentiva os educadores a adotarem estratégias diversificadas e flexíveis, que possam atender às necessidades de cada aluno de maneira personalizada (Mantoan, 2015). O processo de adaptação e inovação pedagógica é essencial para o desenvolvimento de um ensino de qualidade e para a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Outro aspecto relevante da educação especial e da inclusão é a promoção de uma cultura de respeito e empatia entre os alunos. Ao conviverem com colegas que possuem características e necessidades diferentes, os estudantes aprendem a valorizar a diversidade e a desenvolver habilidades sociais e emocionais, como a paciência, a empatia e a cooperação, uma vez que os valores são fundamentais para a construção de uma sociedade inclusiva e democrática, na qual

todos os indivíduos tenham as mesmas oportunidades de participação e desenvolvimento (Mendes, 2006).

Apesar dos avanços nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas, a Mazzota (2017) salienta que a inclusão escolar ainda enfrenta uma série de desafios. A falta de recursos adequados, a ausência de formação específica para os professores e a escassez de materiais e tecnologias adaptadas são alguns dos principais obstáculos para a implementação plena da educação inclusiva. Além disso, muitas escolas ainda não estão preparadas para lidar com a diversidade e acabam reproduzindo práticas excludentes, que dificultam a participação dos alunos com deficiência.

Para superar esses desafios, é essencial que as políticas educacionais continuem promovendo o investimento em formação contínua para os professores, capacitando-os para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas às necessidades de cada aluno. Também é fundamental que as escolas contem com equipes multidisciplinares de apoio, formadas por profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, que possam auxiliar no desenvolvimento de estratégias individualizadas de ensino e apoio (Mazzota, 2017).

Outro aspecto de importância para o fortalecimento da educação inclusiva é o envolvimento da comunidade escolar e das famílias no processo de inclusão. A participação ativa de pais, alunos, professores e gestores é fundamental para a criação de uma cultura inclusiva na escola, em que todos os indivíduos sejam valorizados e respeitados (Mittler, 2003).

A educação especial e a inclusão são aspectos essenciais para a construção de um sistema educacional equitativo e democrático, no qual todos os alunos possam ter acesso à educação de qualidade. Ao promover a convivência entre alunos com e sem deficiência, a educação inclusiva contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais empática e inclusiva, na qual a diversidade é valorizada. Contudo, para que a inclusão seja efetiva, é necessário enfrentar os desafios que ainda persistem, como a falta de recursos e a necessidade de formação continuada para os professores.

Portanto, a educação especial e a inclusão representam não apenas um direito dos indivíduos com deficiência, mas também um compromisso de toda a sociedade na promoção de uma educação acessível, acolhedora e de qualidade para todos.

3.3 O papel do segundo professor na Política de Educação Especial em Santa Catarina

A inclusão de um segundo professor no ambiente escolar, especialmente em turmas que integram estudantes com deficiência, é uma iniciativa indispensável para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e adaptado às necessidades de todos. No estado de Santa Catarina, essa questão ganhou suporte legal com a Lei 17.143, de 15 de maio de 2017, que institui e regulamenta a presença do segundo professor como uma medida de apoio especializado em salas de aula inclusivas.

A Lei define, em seu Artigo 1º, que a presença desse profissional visa o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, respeitando as particularidades de cada caso. Dessa forma, a legislação reforça o princípio da equidade na educação, reconhecendo que alguns alunos necessitam de apoio adicional para garantir sua plena participação no processo de ensino-aprendizagem.

No Artigo 2º, é enfatizado que a atuação do segundo professor deve ser complementar e de suporte ao professor titular, oferecendo acompanhamento pedagógico especializado. Esse ponto é fundamental para a organização escolar, pois destaca que o segundo professor não substitui o professor regente, mas sim trabalha em conjunto com ele para potencializar a aprendizagem dos alunos com deficiência.

O Artigo 3º ressalta a importância da formação específica desse profissional, garantindo que ele esteja devidamente capacitado para lidar com os desafios do ensino inclusivo. Isso significa que sua atuação deve ir além do apoio convencional, exigindo conhecimento técnico sobre adaptações curriculares, metodologias diferenciadas e estratégias pedagógicas adequadas ao público-alvo da educação especial.

Já o Artigo 4º atribui ao poder público a responsabilidade de contratar e capacitar esses profissionais, assegurando que todas as escolas da rede estadual estejam preparadas para oferecer um ensino verdadeiramente inclusivo. Esse ponto reforça a necessidade de políticas públicas eficientes e investimentos contínuos na formação docente, evitando que a inclusão escolar seja apenas uma diretriz teórica sem aplicação prática.

Por fim, o Artigo 5º estabelece que a Lei entra em vigor a partir da sua publicação, consolidando o compromisso do Estado com a implementação dessas diretrizes. No entanto, a efetividade dessa legislação depende de sua aplicação prática, o que demanda fiscalização, alocação de recursos e acompanhamento pedagógico contínuo.

Esta lei representa um avanço no campo da educação especial e visa assegurar a qualidade e a equidade no ensino para estudantes com deficiência, promovendo práticas inclusivas e adaptativas que respeitem as particularidades de cada aluno.

A Lei 17.143/2017 foi promulgada em um cenário de crescente demanda por políticas públicas que garantam uma educação inclusiva, acessível e de qualidade para alunos com necessidades educacionais especiais. Esse movimento reflete os compromissos do Brasil e de Santa Catarina com a CDPD da ONU e com a PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva. Historicamente, a educação especial no Brasil passou por fases distintas, que foram desde a segregação total dos alunos com deficiência até o modelo atual de inclusão, onde todos os estudantes são incentivados a aprender e a crescer juntos em ambientes compartilhados e adaptados.

A inclusão de um segundo professor na sala de aula representa a concretização de princípios de equidade e de respeito à diversidade. Santa Catarina, ao instituir essa lei, reconhece a necessidade de apoio especializado em sala de aula e o direito dos alunos com deficiência a uma educação com suporte adequado para seu pleno desenvolvimento (Morales, 2001). A Lei 17.143/2017 regulamenta o papel do segundo professor, especificando sua função de apoio direto ao professor titular, garantindo a adaptação curricular e metodológica necessária, e promovendo a autonomia e a integração dos alunos com deficiência.

Para compreender melhor o papel desempenhado, pelo segundo professor, na prática, escolar, é importante destacar que, para cada turma com alunos do público-alvo da educação especial, é contratado um(a) docente com formação em Pedagogia e especialização em Educação Especial que fez o processo seletivo do estado de Santa Catarina. Esse profissional atua diretamente dentro da sala de aula, apoiando toda a turma, mas com foco principal na flexibilização curricular e nas adaptações pedagógicas necessárias para atender às especificidades dos alunos com deficiência. O segundo professor pode acompanhar até cinco alunos com necessidades educacionais especiais.

Para que as atividades escolares sejam devidamente adaptadas, o professor regente (nos anos iniciais) ou o professor de área (do 6º ano ao 3º ano do ensino médio) deve encaminhar, previamente, seu plano de aula ao segundo professor. Com base nesse plano, o segundo professor realiza as adaptações necessárias, considerando as particularidades de cada aluno, de modo a garantir um processo de aprendizagem mais consistente. Além disso, o segundo professor elabora seu próprio plano de aula, alinhado ao conteúdo proposto e ajustado às necessidades individuais dos estudantes que acompanha.

A avaliação dos alunos da educação especial, é feita de forma conjunta: o professor regente realiza a avaliação regular, enquanto o segundo professor contribui com uma avaliação descritiva, destacando os avanços e o desenvolvimento do aluno ao longo do período.

O segundo professor, tem direito a 9 horas de atividades destinadas ao planejamento, que pode ser realizado na sala específica para esse fim. Durante os demais períodos, permanece em sala de aula, acompanhando diretamente os alunos. Em relação à remuneração, o segundo professor recebe o mesmo salário que os professores dos anos iniciais e professores de área.

Para Minetto (2008), o segundo professor tem como principal função colaborar com o professor regente no planejamento e na execução de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos alunos com deficiência, facilitando sua participação e integração no ambiente escolar. Esse apoio é especialmente importante para garantir que o processo de ensino-aprendizagem seja inclusivo e adaptado às diferentes formas de aprendizado presentes em sala de aula.

Conforme Bessa (2011), as responsabilidades do segundo professor incluem, entre outras, a adaptação de atividades e materiais didáticos, a observação contínua do desenvolvimento do aluno com deficiência e a implementação de estratégias pedagógicas que promovam a autonomia e a interação social. A presença desse profissional possibilita uma divisão de responsabilidades que beneficia todo o grupo, uma vez que o professor titular pode dedicar mais tempo ao desenvolvimento global da turma, enquanto o segundo professor atende diretamente as demandas individuais dos estudantes que necessitam de apoio especializado.

Além disso, o segundo professor atua como um facilitador para a inclusão social dos alunos com deficiência, incentivando a interação entre todos os alunos e promovendo a construção de um ambiente colaborativo e respeitoso. Este apoio contribui para que o aluno com deficiência não se sinta isolado e para que sua participação nas atividades escolares ocorra de maneira natural e inclusiva. Ao mesmo tempo, o segundo professor é um ponto de apoio para o professor titular, que muitas vezes enfrenta dificuldades para atender de forma individualizada a cada aluno em uma sala de aula diversa (Fernandes, 2011).

A inclusão de um segundo professor na sala de aula é essencial para a qualidade da educação inclusiva, pois permite que as necessidades de cada aluno sejam atendidas de forma mais específica e personalizada. A presença desse profissional é fundamental para que a escola se torne um ambiente acolhedor e adaptável, onde todos os alunos, independentemente de suas habilidades e limitações, possam aprender e se desenvolver plenamente (Minetto, 2008).

Bessa (2011) menciona, ainda, que o segundo professor também desempenha um papel vital na adaptação curricular e na implementação de práticas pedagógicas diversificadas, que

atendam aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos. O citado autor pontua que essa adaptação é necessária para que o currículo regular possa ser acessível e significativo para todos, garantindo que cada aluno tenha a oportunidade de participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o segundo professor não apenas promove a inclusão dos alunos com deficiência, mas também contribui para o desenvolvimento de uma cultura educacional inclusiva, na qual a diversidade é valorizada e respeitada.

A Lei 17.143/2017 reconhece essa importância ao instituir a figura do segundo professor como uma medida fundamental para assegurar uma educação inclusiva de qualidade em Santa Catarina. A presença do segundo professor permite que as práticas pedagógicas sejam mais dinâmicas e que o ambiente escolar seja ajustado às especificidades dos alunos com deficiência, promovendo seu bem-estar e seu sucesso acadêmico (Santa Catarina, 2017).

Embora a Lei 17.143/2017 represente um avanço, sua implementação enfrenta alguns desafios práticos. A escassez de profissionais capacitados para atuar como segundo professor é um dos principais obstáculos, uma vez que o perfil desse profissional exige não apenas formação em educação, mas também conhecimento específico sobre as diversas deficiências e necessidades educacionais especiais.

Além disso, a formação contínua dos professores é fundamental para que eles possam oferecer um apoio adequado e eficiente, alinhado com as práticas pedagógicas mais recentes e inclusivas.

Outro desafio é a integração do segundo professor com a equipe pedagógica e a criação de uma colaboração eficaz entre o professor titular e o segundo professor. Para que a inclusão escolar seja realmente eficiente, é necessário que ambos os profissionais trabalhem em sintonia, compartilhando informações e estratégias, e mantendo um diálogo constante sobre o progresso e as necessidades do aluno com deficiência (Nóvoa, 1992).

Em relação às perspectivas, o fortalecimento da educação inclusiva em Santa Catarina depende da ampliação e do aprimoramento das políticas públicas voltadas para a formação e a valorização do segundo professor. A valorização desse profissional, por meio de programas de capacitação e do reconhecimento de sua importância, é fundamental para garantir que a inclusão escolar aconteça de maneira eficaz e sustentável (Santa Catarina, 2017).

A inclusão do segundo professor no contexto da educação especial em Santa Catarina, conforme estabelecido pela Lei 17.143/2017, é um passo necessário na construção de um sistema educacional mais inclusivo, que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento integral de todos os alunos. O profissional desempenha um papel essencial ao atuar diretamente

no apoio às necessidades individuais dos alunos com deficiência, proporcionando a adaptação curricular e a integração desses alunos ao ambiente escolar.

A implementação efetiva da lei depende, no entanto, de esforços contínuos para enfrentar os desafios de formação e integração dos profissionais envolvidos. A presença do segundo professor não apenas contribui para a qualidade do ensino, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todos os indivíduos possam exercer seu direito à educação com igualdade e dignidade.

Portanto, a Lei 17.143/2017 é uma conquista para a educação especial em Santa Catarina, que precisa ser valorizada e aperfeiçoada continuamente para garantir que a inclusão escolar seja uma realidade acessível e efetiva para todos os alunos.

4 CONTEXTUALIZANDO AS ESCOLAS

O presente capítulo apresenta uma análise detalhada sobre a implementação das políticas de inclusão no âmbito escolar, com foco nos PPPs das escolas pesquisadas e nas práticas adotadas para atender às demandas da educação inclusiva. Serão discutidos os principais desafios enfrentados pelas instituições, como a capacitação docente, o papel do segundo professor e as estratégias utilizadas para promover a inclusão efetiva. Este capítulo busca evidenciar as lacunas existentes e apontar as boas práticas que contribuem para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

4.1 A importância do segundo professor na educação inclusiva em Santa Catarina

A Lei Nº 17.143/2017, sancionada pelo estado de Santa Catarina, representa um marco significativo na educação inclusiva, estabelecendo a obrigatoriedade da presença de um Segundo Professor de Turma em salas que acolhem alunos com necessidades educacionais especiais específicas. Essa medida visa proporcionar um ambiente de aprendizado mais adaptado e eficiente para alunos que enfrentam desafios distintos, tais como deficiência múltipla associada à deficiência mental, deficiência mental com dependência em atividades de vida prática, condições associadas a transtornos psiquiátricos, deficiências motoras ou físicas com comprometimentos severos, Transtorno do Espectro do Autismo com sintomatologia exacerbada e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade com impulsividade exacerbada. Essa perspectiva não apenas amplia o suporte pedagógico necessário, mas também promove uma educação mais personalizada e atenta às necessidades individuais de cada aluno, facilitando não só o acesso ao currículo, mas também a integração social dentro do ambiente escolar.

A implementação desta lei evidencia o reconhecimento do governo estadual sobre a importância de um suporte educacional especializado que possa atender às demandas de alunos com condições variadas que impactam significativamente sua capacidade de aprendizagem e interação. O papel do Segundo Professor de Turma é indispensável, pois além de auxiliar diretamente no processo educacional, este profissional atua como um facilitador que adapta as atividades curriculares de modo a torná-las acessíveis, envolvendo o aluno com o conteúdo de maneira mais efetiva. Esta abordagem colaborativa e inclusiva fortalece o desenvolvimento educacional e emocional do aluno, proporcionando-lhe uma experiência de aprendizado que

respeita seu ritmo e capacidades, enquanto promove a equidade dentro do sistema de educação público.

Além de oferecer benefícios diretos aos alunos, a presença de um segundo educador em sala de aula traz vantagens para o ambiente educacional na totalidade. Professores podem compartilhar estratégias e responsabilidades, enriquecendo o processo pedagógico com diferentes perspectivas e competências. Este modelo de co-docência permite uma melhor gestão de sala de aula e um planejamento mais eficiente das atividades, assegurando que todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas, possam se beneficiar de uma educação de qualidade.

Ademais, esse suporte extra ajuda a prevenir o esgotamento dos professores, frequentemente desafiados pelo elevado volume de trabalho e pela complexidade das demandas de alunos com necessidades especiais. Assim, a Lei N° 17.143/2017 não só reforça o compromisso com uma educação inclusiva e equitativa, mas também proporciona um sistema de suporte para educadores, facilitando o cumprimento de seus objetivos pedagógicos com maior apoio e recursos.

A inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino é um desafio complexo que demanda uma reconfiguração significativa do ambiente escolar, abrangendo desde as práticas pedagógicas até o envolvimento da família e o suporte de profissionais especializados.

Segundo Santiago e Tolezani (2011), é imprescindível desenvolver ações que não só favoreçam a socialização e a autonomia, mas também aprimorem a linguagem, o pensamento e a autoestima dos alunos. Tais ações são fundamentais para o desenvolvimento integral do estudante e sua formação como cidadão. Isso implica na implementação de estratégias pedagógicas que respeitem a singularidade de cada aluno, adaptando métodos e materiais didáticos para atender às suas necessidades específicas. Além disso, a colaboração entre a escola e os profissionais de áreas como psicologia, fonoaudiologia e neurologia é essencial para fornecer um suporte abrangente que vá além do estudantil, abordando aspectos emocionais e sociais que influenciam o aprendizado.

4.2 Análise comparativa dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas pesquisadas

Dentro do contexto das escolas analisadas na pesquisa referida, designadas como Escola A, B e C, observou-se que, embora todas enfatizem a importância da inclusão em seus PPPs,

existem variações significativas em como cada instituição aborda a formação continuada e a capacitação profissional, conforme Quadro 1:

Quadro 1 - Informações sobre os PPPs

INCLUSÃO	
ESCOLA A	<ol style="list-style-type: none"> 1. A escola demonstra compromisso com a inclusão, mas reconhece a necessidade de investimentos financeiros para aprimorar a infraestrutura e a acessibilidade, que ainda são insuficientes. 2. A instituição já conta com a atuação de segundos professores, que colaboram com os professores titulares no atendimento a estudantes com dificuldades de aprendizagem, conforme diagnóstico médico. 3. Há planos para tornar o pavimento superior mais acessível, com a instalação de banheiros adaptados e rampas de acesso para alunos com necessidades especiais. 4. A escola dispõe de uma Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com 37,21 m², equipada para atender diferentes tipos de deficiência, embora a estrutura física geral ainda seja inadequada quanto à acessibilidade. 5. Alunos com TDAH, mesmo sem direito legal a um segundo professor, recebem apoio no AEE em salas de recursos multifuncionais fora do horário regular. 6. A instituição adapta conteúdos e avaliações para garantir que todos os alunos inclusos acompanhem as aulas com a turma regular. 7. A escola se orienta pela legislação vigente, especialmente pela LDB (Lei n.º 9.394/1996, art. 4º, II, com alteração da Lei n.º 12.796/2013) e pela Resolução CEE/SC n.º 100/2016, que normatiza a oferta de serviços especializados, como segundo professor e AEE. 8. A principal dificuldade enfrentada pela escola é a ausência de materiais didáticos e tecnologias assistivas adaptadas aos diferentes tipos de deficiência. 9. Os professores encontram desafios em suas práticas pedagógicas devido à falta de formação específica e continuada sobre as deficiências e transtornos. 10. A escola busca apoio de instituições como ADEVOSC, APAE, CAPP e ADR, que oferecem palestras e orientações para contribuir com o processo de inclusão. 11. Diante da escassez de recursos, os professores se empenham em se qualificar e planejar atividades adaptadas, recorrendo à criatividade para atender às necessidades dos alunos com inclusão eficaz.
ESCOLA B	<ol style="list-style-type: none"> 1. A Educação Especial é um dever estatal, conforme estabelece a Lei n.º 9.394/1996 (LDB), artigo 4º, II, modificada pela Lei n.º 12.796/2013. 2. A Resolução CEE/SC n.º 100/2016 determina que as escolas da rede estadual devem oferecer serviços especializados em Educação Especial sempre que necessário. 3. Os serviços especializados previstos incluem intérpretes de Libras, professores bilíngues, guias, intérpretes, segundos, professores de turma, instrutores de Libras, profissionais de apoio escolar e Atendimento Educacional Especializado (AEE). 4. A mesma resolução determina a presença de um segundo professor nas turmas com alunos com deficiência intelectual, autismo, deficiência múltipla com comprometimento significativo, ou deficiência física com dependência em atividades de vida prática. 5. A principal dificuldade enfrentada pelas escolas é a ausência de material didático e tecnologias assistivas adaptadas a diferentes deficiências. 6. Os professores enfrentam desafios para conduzir o ensino e a aprendizagem, devido à falta de formação específica e continuada. 7. Para enfrentar essas dificuldades, as escolas formam parcerias com instituições como ADEVOSC, APAE, CAPP e ADR, por meio da consultoria da Educação Especial. 8. Os professores se esforçam para planejar atividades adaptadas, mesmo com escassez de materiais e recursos. 9. A falta de materiais desafia os educadores a buscar soluções criativas que garantam uma abordagem inclusiva e eficaz para todos os alunos.
ESCOLA C	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observa-se uma crescente inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino. 2. As escolas enfrentam o desafio de criar ambientes acolhedores, livres de discriminação, que promovam aprendizado, desenvolvimento e interação. 3. A inclusão efetiva exige mudanças significativas em atitudes e na organização escolar, abrangendo aspectos teóricos e práticos.

	<ol style="list-style-type: none"> 4. O modelo educacional adotado baseia-se no reconhecimento da diversidade humana e em uma pedagogia centrada nas potencialidades de cada aluno. 5. A escola assegura o suporte de um Segundo Professor de Turma para oferecer assistência, monitoramento e apoio no planejamento e nas adaptações curriculares. 6. O atendimento é direcionado a alunos com Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Física, TDAH e surdez, que apresentam desafios nas interações sociais e na aprendizagem. 7. O Estado de Santa Catarina, em conformidade com a legislação sobre Política de Educação Inclusiva, compromete-se a desenvolver práticas que atendam às necessidades específicas de cada deficiência ou transtorno. 8. Os educadores da instituição têm implementado estratégias de ensino personalizadas, visando uma abordagem mais efetiva e inclusiva.
FORMAÇÃO CONTINUADA (CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL)	
ESCOLA A	<ol style="list-style-type: none"> 1. A capacitação profissional ocorre durante o ano letivo. 2. São ofertados minicursos e cursos de extensão como forma de formação continuada. 3. As formações são organizadas pela 4ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE). 4. As capacitações ocorrem em parceria com instituições de ensino superior. 5. As universidades parceiras são UNOCHAPECÓ, UNOESC, UCEFF e UFFS.
ESCOLA B	<ol style="list-style-type: none"> 1. A formação continuada é uma das metas da instituição. 2. A escola busca oportunizar formação a todos os profissionais da educação. 3. As formações são ofertadas por meio de cursos, seminários e palestras.
ESCOLA C	<ol style="list-style-type: none"> 1. A escola promove formação continuada aos profissionais da educação. 2. Uma das ações realizadas é o Curso de Capacitação nas Áreas de Conhecimento.

Fonte: PPPs das escolas da autora Eleomara (2024).

Essa capacitação é importante para que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios da educação inclusiva, adaptando suas práticas para promover um ambiente de aprendizado eficaz e acolhedor para todos os alunos.

A análise comparativa dos PPPs dessas escolas revela a necessidade de um compromisso mais robusto com programas de formação que equipem os professores com as competências necessárias para implementar estratégias de ensino adaptadas e inovadoras que possam responder às necessidades de um corpo discente diversificado.

Além disso, a eficácia da inclusão escolar não se limita apenas às ações internas das instituições educacionais; ela requer também um envolvimento ativo e consciente das famílias. A parceria entre escola e família é indispensável para o sucesso da inclusão, pois garante um suporte consistente e uma compreensão mais profunda das necessidades específicas de cada estudante. O apoio familiar, quando alinhado aos esforços educacionais, fortalece a autoestima e a segurança emocional do aluno, aspectos fundamentais para o desenvolvimento de sua autonomia e competências sociais. Assim, para que a inclusão seja realmente efetiva, as políticas e práticas institucionais devem ser complementadas por um forte sistema de apoio que inclua não apenas os profissionais da educação, mas também os familiares, criando uma rede de suporte que abrace o aluno em todas as suas necessidades e potencialidades.

A análise dos PPPs das escolas A, B e C revela uma preocupação comum com a inclusão de estudantes com necessidades especiais, porém diferem significativamente em termos de

recursos, estratégias e implementação. A Escola A ressalta a necessidade de investimentos para melhorar a infraestrutura e a acessibilidade, enquanto a Escola B está mais alinhada com a legislação vigente, proporcionando uma variedade de serviços especializados como intérpretes de libras e guias intérpretes. A Escola C foca no desenvolvimento de um ambiente acolhedor que promove a aprendizagem e a interação sem discriminação, destacando a importância de mudanças atitudinais e organizacionais.

Em termos de adaptações práticas, a Escola A planeja melhorar o acesso físico para alunos com necessidades especiais e já implementa o suporte de segundos professores para auxiliar alunos com diferentes deficiências, enquanto a Escola B enfatiza a disponibilização de profissionais especializados conforme as necessidades dos alunos, incluindo a elaboração de planejamentos e adequações curriculares. A Escola C procura focar em estratégias pedagógicas adaptadas para atender à diversidade de seu corpo discente, integrando ações teóricas e práticas para melhorar a inclusão efetiva dos alunos.

Quanto à formação continuada, todas as escolas reconhecem sua importância, mas variam em suas abordagens para implementação. A Escola A utiliza parcerias com instituições de ensino superior locais para oferecer minicursos e cursos de extensão, enquanto a Escola B e C também promovem capacitações, mas a Escola C destaca especificamente o oferecimento de capacitação contínua em várias áreas do conhecimento. Essas iniciativas se tornam importantes para equipar os educadores com as competências necessárias para atender às demandas de um ambiente educacional inclusivo, destacando a necessidade de um compromisso contínuo com o desenvolvimento profissional dos professores para melhorar a qualidade da educação inclusiva.

O processo de inclusão educacional no Brasil tem avançado nos últimos anos, especialmente em relação ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, ainda existem desafios significativos que precisam ser superados para que o objetivo de uma educação verdadeiramente inclusiva seja alcançado. Esse processo exige um esforço coletivo por parte das escolas, educadores, famílias e do poder público, de forma que sejam garantidas condições adequadas para o desenvolvimento integral de todos os alunos. As questões relacionadas à acessibilidade, capacitação docente, infraestrutura e políticas públicas inclusivas são pontos centrais desse debate e refletem a complexidade de integrar o tema no cotidiano escolar.

4.3 Procedimentos de coletas de dados

Neste capítulo, será abordado o caminho metodológico adotado para a realização da pesquisa. Serão apresentados o tipo de pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, o local e o período em que o estudo foi realizado. Além disso, será explicado o motivo da escolha da pesquisa documental e do estudo de caso como abordagem principal, destacando sua relevância para a compreensão das políticas educacionais no contexto da inclusão escolar. Também será descrito o processo de aplicação do questionário, a forma de organização das respostas.

O método ao qual foi adotado foi pesquisa documental. A pesquisa documental foi adotada devido ao grande número de documentos produzidos nos vários contextos em que as políticas educacionais se desenvolvem. Segundo Mainardes (2006, p. 52), “[...] os textos políticos representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc.”.

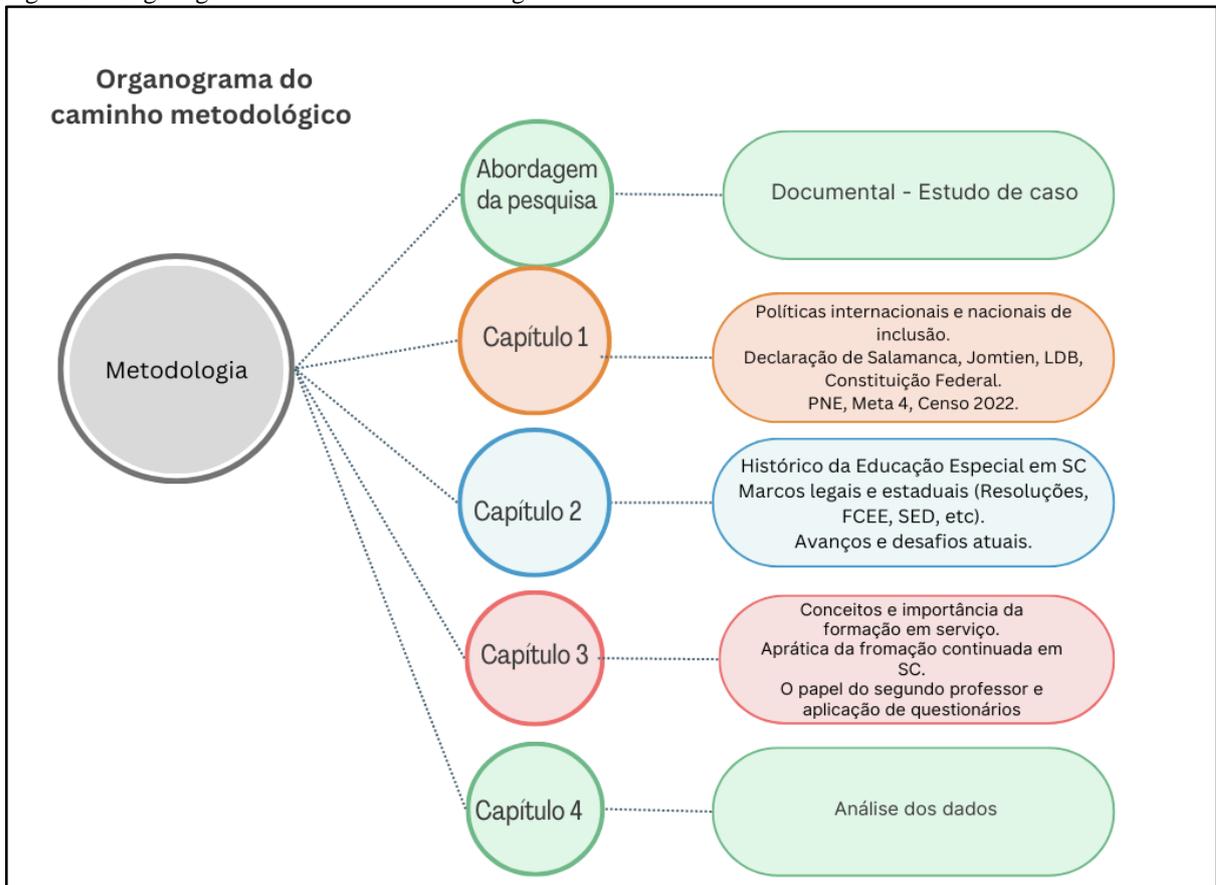
Os documentos são fontes que auxiliam na compreensão das políticas educacionais, independente do contexto no qual elas surgem e se desenvolvem (Estado, Ministério da Educação, secretarias estaduais, universidades, escolas, arredores das escolas, etc.). Por esse motivo, a pesquisa documental assume significativa relevância, enquanto se constitui como um procedimento que permite compreender aspectos importantes das políticas educacionais, estejam elas implementadas ou ainda em fase de construção.

Quanto ao delineamento da pesquisa, trata-se de um estudo de caso, que realça a interpretação no contexto e usa uma variedade de fontes de dados, concede generalizações naturalísticas. Os relatórios de estudo de caso usam uma linguagem mais fácil de compreender do que outros relatórios de investigação. O estudo de caso que se apresenta nesta pesquisa, busca uma explanação acerca do tema para a compreensão do problema e dos objetivos da pesquisa.

Como instrumento de pesquisa para coleta de dados, foi operacionalizada no município de Chapecó, especialmente, nas escolas estaduais no período correspondente ao programa de mestrado, com início no segundo semestre de 2023, ao qual as perguntas para a coleta de dados foram disponibilizadas por um formulário do Google, acessível por meio de um link enviado aos participantes por e-mail. Esse formulário foi projetado para coletar informações de maneira organizada e eficiente, garantindo a confidencialidade das respostas e facilitando a análise dos dados posteriormente.

Para uma melhor visualização, foi organizado um gráfico com os caminhos metodológicos aos quais a pesquisa abordou.

Figura 5 - Organograma do Caminho Metodológico



Fonte: Autora (2025).

Para a coleta dos dados, foi elaborado um questionário com perguntas fechadas e abertas, aplicado a quinze professores da rede estadual de ensino que atuam como segundo professor em turmas com alunos da educação especial. A aplicação ocorreu no segundo semestre de 2024, por meio de um formulário digital, disponibilizado via link enviado por e-mail aos participantes. A participação foi voluntária, e todos os dados foram coletados de forma anônima, garantindo a confidencialidade das informações.

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme parecer substanciado n.º 6.878.423, em conformidade com as diretrizes da Resolução CNS n.º 466/2012. O questionário utilizado encontra-se integralmente disponível no Apêndice A, localizado na página 66, nele constam todas as perguntas aplicadas aos participantes. Evidencio que foi obtido cem por cento das respostas.

4.4 Análise dos dados

Esta pesquisa foi realizada em três escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina, todas localizadas na cidade de Chapecó. O questionário foi respondido por 15 professores que atuam como segundo professor no atendimento a alunos da Educação Especial. A partir das respostas obtidas e com base nos estudos de Mantoan (2006), foram definidas três categorias de análise: prática pedagógica, acolhimento e trabalho pedagógico coletivo.

Ao analisar os questionários referente à identidade de gênero dos participantes, nota-se que a maioria se identificou como sendo do gênero feminino, totalizando 93,3% dos participantes e apenas 7,7% dos participantes se identificou como do gênero masculino. Diante do exposto, percebe-se que a maioria dos participantes da pesquisa é do gênero feminino.

No que diz respeito a idade dos participantes, percebe-se que a maioria está na faixa etária entre 31 a 40 anos, totalizando 46,7% dos participantes, na sequência temos 33,3% de 20 a 30 anos e apenas 20% de 41 a 50 anos, o que podemos observar é que a maioria dos participantes entrevistados atuando na educação especial já estão em uma fase adulta, mas também temos uma porcentagem considerável de profissionais mais jovens que estão iniciando sua carreira.

Quanto à formação dos participantes, 100% destacam sua formação em Pedagogia, sendo que apenas uma das participantes destacou sua formação em Pedagogia e Ciências Biológicas, visto que é uma das exigências para a contratação do segundo professor, a formação em Pedagogia bem como em educação especial.

As especializações mais mencionadas pelos participantes foram a Educação Especial, à qual aparecem sete respostas, de 15 respondentes. A Psicopedagogia teve duas menções, Análise do Comportamento Aplicada (ABA) somente uma resposta, outras áreas mencionadas foram a Gestão Escolar, Currículo e Coordenação, que obteve um total de três menções, e Surdez/Libras somente uma menção.

No que diz respeito ao tempo de experiência, na Educação Especial, atuando como segundo professor, somente dois professores responderam ter mais de dez anos de experiência na área, outros seis professores relataram ter entre 4 a 10 anos, enquanto quatro professores destacaram ter em média de 2 a 3 anos de experiência. Os outros três participantes estão iniciando na Educação Especial recentemente com menos de um ano de experiência. Diante dos dados, podemos perceber que, por mais que tenha profissionais mais experientes na rede estadual, também tem profissionais na fase inicial de atuação, o que reforça ainda mais a necessidade de uma formação em serviço.

Na pergunta: em sua opinião, o que é uma política inclusiva? Os participantes demonstraram uma ampla compreensão. Em dez respostas, foi destacada a Garantia de Direitos e Equidade, o que evidencia que os professores reconhecem a política inclusiva. Como evidenciou uma das respostas: *Uma política onde se forneça equidade. Olhe cada indivíduo com suas particularidades e singularidades, bem como consiga fornecer meios de convivência em harmonia dessas especificidades (P2)*¹⁰.

Nove participantes evidenciaram a inclusão, no ambiente educacional, como principal elemento para garantir de fato uma educação inclusiva, oito participantes deram ênfase sobre o acesso e participação de todos e cinco participantes destacaram respeito à diversidade e valorização pessoal aos estudantes.

Essas respostas se alinham à definição de políticas inclusivas apresentada por Mantoan (2006), para quem a inclusão escolar não é apenas o acesso físico à escola, mas sim a transformação da cultura, da prática e das políticas educacionais, para que todos os alunos se sintam valorizados e aprendam juntos.

Analisando as respostas, pode-se observar que há uma compreensão dos professores de que a política inclusiva deve garantir direitos, promover a equidade, ampliar o acesso e proporcionar condições para a participação plena de todos os estudantes no ambiente educacional.

Na pergunta sobre as considerações da Política de Educação Especial, do Estado de Santa Catarina, os professores destacaram o avanço da política. Parte significativa reconheceu que o estado tem progredido em relação a outras regiões do país no que se refere à garantia de direitos e oferta de suporte profissional. Nesse sentido, assim se expressam os professores: *perantemuitos outros estados, está progredindo, se destacando ao abranger a categoria e abraçá-la, trazendo a oportunidade de inclusão e direitos ao suporte, mediação e adaptações escolares (P1)*.

Outro participante também afirma: *na perspectiva de Inclusão o Estado de Santa Catarina está um passo a mais dos demais estados, sendo que este realmente faz cumprir o direito de todos que consta na Constituição Federal, oferecendo um suporte de profissional da educação (p11)*.

Entretanto, os professores criticam a implementação, na prática, ressaltando a falta de valorização do segundo professor e destacando a ausência de formação e de colaboração entre educadores, salientando que o aluno com deficiência, ainda é visto como responsabilidade

¹⁰ Ao retratar as respostas, utilizamos o itálico e as siglas P1, P2, e assim sucessivamente, para expressar Professor 1, Professor 2, e assim sucessivamente.

exclusiva do segundo professor, o que contraria os princípios da inclusão escolar, conforme destaca: *Observa-se também que, em algumas instituições, os professores de áreas específicas tratam os alunos com necessidades especiais como se fosse exclusivamente responsabilidade da professora de educação especial, o que não é o ideal. A inclusão exige colaboração e responsabilidade compartilhada entre todos os educadores envolvidos, garantindo que cada aluno receba o suporte necessário de forma integrada e eficaz P14.*

Essas respostas refletem as considerações de Mantoan (2003), que defende que a educação inclusiva não deve ser um setor à parte, mas um compromisso coletivo de toda a escola. A autora destaca que a inclusão desafia as escolas a repensarem suas práticas pedagógicas e organizacionais de modo a atender à diversidade de todos os alunos outras duas respostas a serem destacadas: *embora algumas escolas já disponham de acessibilidade adequada para alunos cadeirantes, outras ainda carecem dessas condições. Além disso, a capacitação dos profissionais, muitas vezes, é limitada, sendo essencial um treinamento mais aprofundado para os novos professores que ingressam na área P13.* Outra resposta foi: *a meu ver, muitas vezes não acontece o ato de incluir P8.*

Diante das respostas obtidas, pode-se concluir que, apesar dos avanços identificados na política estadual de Santa Catarina, as respostas destacam a necessidade de um maior investimento em formação, infraestrutura e integração entre os profissionais, a fim de que a inclusão aconteça de forma efetiva.

Quando questionados sobre a quantidade de cursos de formação continuada, em serviço, relacionados à educação especial, realizados entre os anos de 2016 e o primeiro semestre de 2024, a maioria dos professores (60%) informou ter participado de 1 a 3 cursos nesse período. Já 26,7% afirmaram ter realizado de 4 a 6 cursos, enquanto 13,3% disseram ter participado de 7 a 10 cursos. Esses dados indicam que a maioria dos docentes teve acesso à formação continuada na área.

Sobre os principais temas elencados nos cursos de formação continuada, as respostas obtidas pelos participantes foram sobre temas relacionados ao aprofundamento teórico e prático sobre as deficiências mais recorrentes no ambiente escolar, especialmente o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a Deficiência Intelectual (DI) e os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Além disso, foram recorrentes cursos voltados a práticas pedagógicas adaptadas e inclusivas, orientações sobre o funcionamento e o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como sobre o uso de tecnologias assistivas e recursos acessíveis como suporte no processo de ensino e aprendizagem. Também foram mencionados cursos que ensinam sobre como adaptar práticas pedagógicas, como funciona o Atendimento

Educacional Especializado (AEE), além de como, usar tecnologias para ajudar na aprendizagem de forma acessível. Muitos cursos também abordaram a legislação e os direitos das pessoas com deficiência, para orientar melhor o trabalho dos educadores.

Essas temáticas estão consoante o que dizem autores como Mantoan (2006) e com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que destacam a importância de preparar os professores, para lidar com a diversidade e promover uma escola mais acessível, em que todos possam aprender juntos.

Segundo as respostas dos professores, os cursos de formação continuada tiveram um impacto positivo em sua prática profissional, principalmente no que diz respeito à ampliação do conhecimento teórico e à melhoria das estratégias pedagógicas utilizadas no atendimento a alunos da Educação Especial.

As formações proporcionaram maior segurança para atuar com os estudantes, como afirma o participante: *conhecimento e facilidade para atender melhor o educando que tanto necessita de nosso direcionamento P3*. Outros docentes, ressaltaram que os cursos contribuíram diretamente para entender melhor como trabalhar com os alunos, como destaca: *o mais importante nesses cursos foi a forma em como devemos trabalhar com os alunos P6*. Além disso, os profissionais perceberam que, ao se aprofundarem nos estudos sobre inclusão, novas formas de atuação foram surgindo, como aponta: *as contribuições são inúmeras, cada vez que se estuda esse assunto são ofertadas maneiras de realmente se fazer inclusão no contexto escolar e social do aluno P13*. Essas respostas evidenciam que a formação continuada é essencial para que os educadores, se sintam mais preparados e para conseguirem atender com mais qualidade às necessidades dos estudantes. Conforme Mantoan (2006), a inclusão exige transformação contínua da prática docente e atualização constante do profissional da educação.

Na análise das respostas, sobre as possibilidades presentes no atendimento aos alunos da educação especial, os professores relataram que há uma variedade de recursos e estratégias que podem ser utilizados, sendo a flexibilização e adaptação curricular. Além disso, mencionaram a disponibilidade de materiais pedagógicos diversificados, tecnologias assistivas e práticas diferenciadas que favorecem o desenvolvimento dos estudantes. Outro ponto importante ressaltado, foi a participação da família, vista como essencial para o processo educativo, ao qual alguns docentes relataram a ausência dessa participação, o que dificulta a efetividade do atendimento. Também foi mencionada a falta de estrutura física adequada nas escolas, o que dificulta a aplicação das práticas inclusivas de forma plena. Esses pontos foram destacados nas respostas de alguns participantes: *as possibilidades são amplas, temos muito material para usar, devemos saber a forma correta de utilizar P7*.

Flexibilização e Adaptações Curriculares; Acessibilidade; Tecnologias Assistivas; Recursos didáticos diferenciados adequados ao desenvolvimento dos estudantes P9. Temos todas as possibilidades, mas muitas vezes somos barrados quando se refere a um trabalho com as famílias P10. Essas observações reforçam o que apontam autores como Mantoan (2003, 2006), ao destacar que a inclusão escolar demanda condições adequadas de infraestrutura, formação continuada dos profissionais e um trabalho colaborativo entre escola e família.

Nas respostas sobre os desafios enfrentados no atendimento a alunos da Educação Especial, os professores destacaram uma série de dificuldades que comprometem a efetivação da inclusão escolar. Entre os aspectos mais mencionados estão: a precariedade da estrutura física das escolas, a escassez de materiais pedagógicos adequados, a ausência de formação específica e contínua dos docentes, bem como a falta de sensibilidade para lidar com as especificidades dos alunos com deficiência.

É importante destacar que algumas respostas apresentaram certa contradição, o que pode ser explicado pelo fato de o questionário ter sido aplicado em três escolas diferentes. Cada escola possui sua própria realidade, estrutura e forma de organização, o que influencia diretamente nas percepções e experiências dos profissionais. Por isso, é natural haver divergência em alguns pontos.

Outro ponto recorrente que se observa nas falas dos participantes, foi a ausência de envolvimento familiar e a dificuldade de colaboração entre os professores da sala regular e o segundo professor. O trabalho pedagógico inclusivo exige a interação constante entre os professores, a troca de experiências, o planejamento conjunto e o compartilhamento de responsabilidades sobre todos os alunos, Mantoan (2006). O autor também enfatiza que a família é parceira fundamental da escola na construção de uma proposta educacional inclusiva. Sem o envolvimento da família, não é possível garantir o direito à educação de qualidade para todos, Mantoan (2006).

Além disso, muitos relataram dificuldades relacionadas às questões cognitivas e comportamentais dos próprios alunos, e a inexistência de uma equipe multidisciplinar de apoio, composta por profissionais como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos. Essas questões aparecem com clareza nas respostas: *o maior desafio para mim como professora é garantir um ambiente acolhedor para esses alunos, pois na minha opinião a escola ainda não está preparada para isso, P7.* De forma semelhante, a resposta a seguir revela: *dificuldades de acessibilidade de acesso no ambiente escolar, como: portas, passagens, escadas e rampas que impossibilita a entrada de alguns alunos com deficiência; falta de conhecimento de alguns professores e funcionários do ambiente escolar em relação às particularidades de cada*

deficiência e um olhar flexível em relação às dificuldades que os educandos apresentam em sala de aula; mais envolvimento e colaboração das famílias, P10. Já outro participante aponta que: conhecimento dos demais professores a respeito da Educação Especial é um grande desafio. Família, compreensão, mobiliário, materiais básicos muitas vezes P12. E por fim, outro participante expressa: os desafios no atendimento a alunos com necessidades especiais incluem a falta de recursos e infraestrutura adequada, a necessidade de capacitação contínua para os professores, dificuldades na adaptação curricular e metodológica, resistência à inclusão, e a necessidade de maior colaboração entre escola e família P14. Esses relatos vão ao encontro das discussões apresentadas por Mantoan (2006), que enfatiza que a inclusão exige mudanças profundas na estrutura escolar, na formação dos profissionais e na cultura da escola, especialmente no que diz respeito à corresponsabilidade e ao trabalho coletivo entre todos os envolvidos no processo educativo.

As temáticas de estudo mais sugeridas pelo segundo professor, para serem abordadas nas formações em serviço, refletem as demandas práticas do cotidiano escolar e a busca por uma atuação mais efetiva na Educação Especial. Dentre os temas mais sugeridos, destacam-se: a compreensão dos transtornos e deficiências mais frequentes no ambiente escolar, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a Deficiência Intelectual (DI) e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); a adaptação curricular, na prática; o uso de metodologias de ensino inclusivo; e a importância da formação voltada para toda a comunidade escolar, e não apenas para os professores da Educação Especial. Também foram apontadas como relevantes a discussão sobre a saúde mental dos docentes, o fortalecimento das trocas de experiências entre profissionais, estratégias para o envolvimento das famílias, a utilização de tecnologias assistivas e jogos educativos, bem como o aprofundamento sobre a legislação educacional e os direitos dos alunos com deficiência. Essas sugestões demonstram a necessidade de uma formação continuada em serviço, além da teoria, contemplando práticas pedagógicas efetivas e o fortalecimento de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva, conforme defendem autores como Mantoan (2006) e Oliveira (2011), que ressaltam a importância de formar toda a equipe escolar para o acolhimento e a valorização da diversidade no espaço educacional.

A última questão, do questionário, foi palavra aberta, para que os professores pudessem expressar considerações que não foram contempladas nas questões. As respostas obtidas revelam preocupações significativas em relação à inclusão escolar. Alguns participantes relataram que, embora haja avanços, a inclusão ainda é pouco compreendida pela sociedade, como destaca um participante ao relatar que: *a inclusão continua sendo, lentamente, vista pela sociedade, existindo muita resistência quanto às personalidades, dificuldades e atitudes dessas*

peessoas nos espaços. Não compreendem estendendo as mãos, mas, infelizmente, apontando como “mal” mal-educados e falta de pai e mãe P1. Essa percepção reforça o que destaca Mantoan (2003) ao afirmar que a inclusão não depende apenas de legislação ou estrutura física, mas também de uma mudança cultural na forma como as diferenças são percebidas no ambiente escolar e social.

Outros professores destacam que *seria pertinente a presença de equipe multidisciplinar em cada escola no atendimento de contraturno (psicólogo, fonoaudiólogo, etc.) e também considerar na inclusão os estudantes que são estrangeiros P2.* O que amplia a noção de diversidade no ambiente escolar. Outro participante aponta que *o aluno com Deficiência ou Transtorno não é aluno somente do segundo professor, ele tem que ser visto pelos professores de área. As escolas de SC, principalmente Chapecó, não têm acessibilidade adequada para cadeirantes e alunos com Deficiência Visual DV P3.* Oliveira (2011) ressalta que a acessibilidade vai além das estruturas físicas e envolve também as práticas pedagógicas e a atitude dos educadores diante da diversidade. Além disso, foi sugerido por um participante: *elaborar projetos que envolvam todos os profissionais da educação, não somente os que fazem parte da educação especial P4.* Também foi ressaltada a ideia de: *incentivar todos os estados, que alunos com necessidades especiais precisam ser auxiliados por alguém preparado, profissional da educação e não por cuidadores P5.*

Com base nas respostas analisadas e fundamentando-se nas contribuições de Mantoan (2003), as categorias identificadas foram: prática pedagógica, acolhimento e trabalho pedagógico coletivo. Essas categorias evidenciam que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, ainda demanda avanços significativos em diversas dimensões, tais como as estruturais, formativas, culturais e colaborativas. Como destaca Mantoan (2003), a inclusão escolar não se resume à simples inserção de alunos com deficiência no ambiente escolar, mas requer a transformação das práticas educativas e das concepções que sustentam o trabalho pedagógico, promovendo uma educação de qualidade para todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a política de Educação Especial e a formação em serviço, no atendimento aos alunos da Educação Especial. Ao longo do estudo, buscou-se compreender como as diretrizes e normativas são aplicadas na prática, bem como os impactos da capacitação continuada dos docentes na inclusão escolar.

Os principais pontos abordados nessa pesquisa envolveram a contextualização da política de educação especial no Brasil e em Santa Catarina, destacando a evolução histórica e as legislações pertinentes. Além disso, discutiu-se a formação em serviço, como um elemento central para o desenvolvimento profissional dos professores que atuam na educação inclusiva, analisando sua efetividade e desafios. Foram investigadas também as práticas pedagógicas voltadas à inclusão, o papel do segundo professor e a importância de estratégias adaptativas para o ensino de alunos com deficiência. A análise das escolas pesquisadas, demonstrou que, embora existam avanços na formação e no suporte docente, a implementação da política ainda enfrenta barreiras estruturais e pedagógicas.

Os achados revelam que, apesar dos avanços nas políticas públicas e na implementação da formação em serviço, ainda existem desafios na efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Entre as principais lacunas identificadas, destaca-se a necessidade de um acompanhamento mais sistemático das formações oferecidas aos professores, garantindo que as temáticas elencadas sejam aplicadas de forma prática no ambiente escolar. Além disso, constatou-se a carência de recursos didáticos acessíveis e de apoio contínuo aos docentes que atuam na educação especial, bem como a falta de uma equipe multidisciplinar formada por profissionais como psicólogo, assistente social, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e psicopedagogo. Esses profissionais atuam em conjunto para identificar e atender às necessidades dos alunos, especialmente da educação especial. Sua presença nas escolas, contribui para um suporte mais completo, favorecendo a inclusão.

O segundo professor representa um avanço importante, mas sozinho não consegue dar conta de todas as necessidades. Por isso, a pesquisa sugere a criação de núcleos interdisciplinares que possam atender grupos de escolas em diferentes regiões do estado, com profissionais de várias áreas trabalhando coletivamente.

Outro ponto importante diz respeito à formação em serviço, na maioria das vezes, é oferecida apenas para o segundo professor. Isso é uma limitação, pois toda a equipe escolar precisa estar preparada para trabalhar com inclusão, como professores, regentes, gestores e outros funcionários. A formação deve ser contínua, processual, prática e feita de forma coletiva,

envolvendo também a comunidade escolar e as famílias. A inclusão não deve ser vista apenas como uma obrigação, mas como uma mudança necessária que garante os direitos e a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Ao destacar os avanços, o estudo reforça a importância da formação continuada como ferramenta para aprimorar a prática pedagógica e garantir um ensino mais equitativo.

Dessa forma, pode-se afirmar que o objetivo geral foi atendido, enquanto a pesquisa trouxe reflexões críticas sobre o tema e apontou caminhos para o aprimoramento da formação docente no contexto da educação especial.

As implicações práticas deste estudo estão ligadas principalmente à qualificação dos professores e à aplicação efetiva das políticas de inclusão. A pesquisa mostra que os docentes, ainda precisam de apoio e formação contínua, que agregue teoria e atividades práticas e oportunidades de trabalho em equipe. Dentro desse contexto, a pesquisa buscou responder à pergunta: Como a formação em serviço contribui para o trabalho do segundo professor, na perspectiva da política de educação especial? A resposta encontrada aponta que, a formação continuada em serviço, contribui para o trabalho do segundo professor. Cabe ressaltar que a formação continuada necessita ser organizada de forma processual. Quando bem planejada, essa formação contribui com o segundo professor a desempenhar melhor sua função, oferecendo ferramentas para adaptar o currículo e apoiar os alunos e garantindo o direito de aprendizagem.

As categorias analisadas na pesquisa, prática pedagógica, acolhimento e trabalho pedagógico coletivo, mostram que o papel do segundo professor vai além do apoio individual, sendo necessário um trabalho conjunto com o professor regente e com toda a equipe escolar. Para que a inclusão realmente aconteça, é essencial que as escolas tenham recursos acessíveis e valorizem uma cultura inclusiva. A formação continuada em serviço proporciona a interlocução da teoria com a prática, possibilitando o direito de aprendizagem a esses alunos. Além disso, a formação continuada promove a construção de conhecimentos sobre os processos de inclusão e, dessa forma, conduz ao trabalho coletivo.

Assim, o estudo alcançou seu objetivo ao trazer reflexões importantes sobre a formação em serviço e propor caminhos para melhorar o atendimento aos alunos da educação especial. Ele contribui para o debate sobre a inclusão escolar e mostra que, para que a escola seja um lugar justo e acessível para todos, é preciso garantir uma formação de qualidade para todos os profissionais, recursos adequados, trabalho em equipe e o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Sugere-se que pesquisas futuras, aprofundem a relação entre a formação em serviço e a prática pedagógica, analisando como diferentes metodologias podem impactar a inclusão e o desempenho dos alunos. Estudos comparativos entre diferentes estados, também poderiam trazer informações importantes sobre políticas mais eficazes e modelos de formação mais alinhados às necessidades dos professores e estudantes.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, José Carlos da Costa. **A formação inicial e continuada do professor dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Nova Iguaçu**. 2011. 109 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2011.

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. Educação especial na formação de professores das universidades de Mato Grosso do Sul. **UNIREVISTA**, v. 1, n. 2, 2006.

BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida normas de proteção e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 4 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, institui a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 4 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 4 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 4 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 4 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 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, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 4 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 set. 2002. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PORTARIA_N__2_678__DE_24_DE_SETEMBRO_DE_2002_15247494267694_7091.pdf. Acesso em: 4 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/downloads/biblioteca-virtual/educacao-especial/temas-gerais/464-marcos-politico-legais-da-educacao-especial/file>. Acesso em: 4 fev. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/wp-content/uploads/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2025.

CAMPOS, Daniela Maria Ferreira. **Formação continuada na perspectiva da consultoria colaborativa: contribuições no contexto da inclusão escolar**. 2018. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, 2018.

DIAS, Fabiana Pereira. **O papel da bidocência na inclusão do aluno com deficiência na rede regular**. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL; FUNDAÇÃO Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs.). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM_2008_cartilha_acesso_alunos_com_deficiencia.pdf. Acesso em: 4 fev. 2025.

FERNANDES, Sueli. **Metodologia da Educação Especial**. Curitiba: IBPEX, 2011.

FERREIRA, Júlio Romero; GLAT, Rosana. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. *In*: SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de (Orgs.). **Descentralização, municipalização e financiamento da educação no Brasil pós-LDB**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 372-390.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Documento sobre educação especial**. Florianópolis, SC: FCEE, 2020. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/>. Acesso em: 5 de fev. 2025.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *In*: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2007. p. 15-35.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações: Caderno do Programa de Pós-Graduação**, v. 10, n. 1, jun. 2003.

GOLFETTI, Juliana Benitez. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): formação continuada de professores em foco**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4354>. Acesso em: 4 fev. 2025.

HERNÁNDEZ, Roberto Sampieri; COLLADO, María del Pilar Baptista Lucio. **Metodologia da pesquisa**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

JANUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. O educador na concepção de Durmeval Trigueiro Mendes. *In*: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal, RN. **Anais [...]**. Natal: SBHE, 2002.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCJFyhsJ/>. Acesso em: 4 fev. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva: em construção**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARTINS, Márcia Thallita Nunes; SILVA, Anderson José; AMORIM, Angela Hese Rodrigues de; GOMES, Dinamar de Oliveira dos Santos; SOUSA, Gilson Pereira de; SIMIÃO, Jaqueline Aparecida Gomes Cardoso; SOUZA, Lucas Vinícios Silveira de; MENEZES, Orleane de Sousa Fernandes. Práticas pedagógicas inclusivas: estratégias para atender à diversidade. **ARACÊ**, v. 7, n. 2, p. 5084-5101, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3141>. Acesso em: 4 abr. 2025.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MINETTO, Maria de Fátima. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

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

MORALES, Pedro V. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. São Paulo: Editorial y distribuidora, 2001.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Rosita Edler. **Educação inclusiva: construindo sistemas educacionais inclusivos**. Brasília: UNESCO, 2011.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Nova York: Organização das Nações Unidas, 2007.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 4 fev. 2025.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar**. 5. ed. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, David António. O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. **Inclusão**, v. 1, p. 7-13, 2000.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 5, n. 12, p. 1-13, jul./dez. 2010. Disponível em: https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files_mf/eca97c3f3c5bda644479e4c6a858f556168_1.pdf. Acesso em: 4 fev. 2025.

ROGERS, Andre. **Estratégias de Inclusão no Ambiente Escolar**. São Paulo: Editora Educação e Futuro, 1995.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** a escola comum inclusiva, o projeto político-pedagógico, autonomia e gestão democrática. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará; Ministério da Educação, 2010.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC n.º 100, de 13 de dezembro de 2016.** Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1606-resolucao-2016-100-cee-sc> Acesso em: 4 fev. 2025.

SANTA CATARINA. **Educação de SC capacita profissionais para a primeira etapa do Censo Escolar 2024.** Portal do Governo do Estado de Santa Catarina, 2024. Disponível em: <https://estado.sc.gov.br/noticias/educacao-de-sc-capacita-profissionais-para-a-primeira-etapa-do-censo-escolar-2024/#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20SC%20capacita%20profissionais%20para%20a%20primeira%20etapa%20do%20Censo%20Escolar%202024,-Por%20ASCOM%20%7C%20SED&text=Santa%20Catarina%20promoveu%20o%20Curso,e%20nvolvidos%20na%20pesquisa%20no%20Estado>. Acesso em: 4 fev. 2025.

SANTA CATARINA. **Lei n.º 17.143, de 15 de maio de 2017.** Disponível em: <http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2017/017143-011-0-2017-001.htm>. Acesso em: 4 fev. 2025.

SANTA CATARINA. **Lei n.º 17.292, de 17 de outubro de 2017.** Diário Oficial do Estado de Santa Catarina: seção 1, Florianópolis, SC, 17 out. 2017. Disponível em: https://leis.alesc.sc.gov.br/html/2017/17292_2017_lei.html. Acesso em: 4 fev. 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Especial - Rede Estadual de Ensino.** Painel interativo. Power BI, 2024. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiOTY3YjBjMGItNTAwZS00MTFhLWI4ZTUtZmJiMGFmMDFiZWY3IiwidCI6ImExN2QwM2ZjLTRiYWVtNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJlYzRlNiJ9>. Acesso em: 4 fev. 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Educação na palma da mão:** Rede Estadual de Ensino. Power BI, 2024. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZTUzZDNkMGMtNzI5Ni00MThjLTlkZWVtY2NiOGZhOWM1ZGRmIiwidCI6ImExN2QwM2ZjLTRiYWVtNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJlYzRlNiJ9>. Acesso em: 4 fev. 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina.** São José: FCEE, 2009. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/downloads/legislacao/politica-de-educacao-especial/447-politica-de-educacao-especial-do-estado-de-santa-catarina-em-pdf/file>. Acesso em: 4 fev. 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de implementação do Novo Ensino Médio.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2022. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.gov.br%2Fmec%2Fpt->

br%2Fново-ensino-medio-descontinuado%2Fpdfs%2Fcopy_of_PLISC.pdf&psig=AOvVaw3uVi4bZLjh1bLfe4ZY64n6&ust=1738762861832000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CBcQjhxqFwoTCKiK8tCSqosDFQAAAAAdAAAAABAE. Acesso em: 4 fev. 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Política de Educação Especial. Núcleo de Educação Especial (NEESP)**. Florianópolis, 2020.

SANTIAGO, Juliana Alves; TOLEZANI, Mariana. Encorajando a criança a desenvolver habilidades sociais no Programa Son-Rise. **Revista Autismo: informação gerando ação**, São Paulo, v. 1, p. 14-16, abr. 2011. Disponível em: <http://www.revistaautimo.com.br/RevistaAutismo001.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TEACCH. **TEACCH Autism Program**. Disponível em: <https://teacch.com/>. Acesso em: 4 fev. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994. Genebra: UNESCO, 1994.

WORLD CONFERENCE ON SPECIAL NEEDS EDUCATION. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 4 fev. 2025.

APÊNDICE A – Questionário

Questionário para professores

B *I* U ↻ ✕

Este questionário integra a pesquisa sobre Política de Educação Especial no Estado de Santa Catarina e formação em serviço no atendimento a alunos da Educação Especial, cujo objetivo geral é analisar a política de educação especial e a formação em serviço. Sua participação é fundamental, e garantimos o anonimato das respostas.

Acerca da identidade *

1. Informe seu gênero?

- Feminino
- Masculino
- Outros

2. Qual sua idade? *

- 20 a 30 anos
- 31 a 40
- 41 a 50
- 51 a 60

3. Qual seu curso de graduação? *

Texto de resposta curta

4. Você tem alguma especialização? Qual *

Texto de resposta curta

5. Há quanto tempo você trabalha com alunos da Educação Especial? *

Texto de resposta longa

6. Em sua opinião o que é uma Política Inclusiva? *

Texto de resposta longa

7. Quais as suas considerações sobre a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina? *

Texto de resposta longa

8. Quantos cursos de formação continuada em serviço, você já realizou, de 2016 a 2024/1, relacionados a Educação Especial? *

- 1 a 3 cursos
- 4 a 6 cursos
- 7 a 10 cursos

9. Escreva as temáticas elencadas nos cursos: *

Texto de resposta longa

10. De que forma estes cursos contribuíram para o seu ofício? *

Texto de resposta longa

11. Quais as possibilidades presentes no atendimento aos alunos? *

Texto de resposta longa

12. Quais os desafios enfrentados no atendimento com alunos? *

Texto de resposta longa

13. Que temáticas e estudos você apresenta como sugestão, para serem discutidas na formação em serviço?

Parágrafo

Texto de resposta longa

Obrigatória

14. Palavra aberta: se achar oportuno, expresse aqui, considerações que não foram contempladas nas questões acima.

Texto de resposta longa

ANEXO A - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

<p>UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO / PRÓREITORIA ACADÊMICA-PROACAD/UPF</p> 
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA
Título da Pesquisa: Política de Educação Especial no estado de SC e a formação em serviço no atendimento de alunos com TEA
Pesquisador: ELEOMARA OLIVEIRA DE MORAES BORDIN
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 79360424.9.0000.5342
Instituição Proponente: Universidade de Passo Fundo/Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
DADOS DO PARECER
Número do Parecer: 6.878.423
<p>UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO / PRÓREITORIA ACADÊMICA-PROACAD/UPF</p> 
<small>Continuação do Parecer: 6.878.423</small>
Situação do Parecer: Aprovado