

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NA AMAZÔNIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

DOI: 10.5281/zenodo.18528758

Claudio Afonso Soares¹

Elivaldo Serrão Custódio²

RESUMO

Este artigo analisa criticamente as estratégias de formação continuada previstas na Meta 4 do Plano Municipal de Educação de Macapá (PME/MCP 2015–2025), com foco na promoção da educação inclusiva. Teve como objetivos: (i) identificar como a formação docente é concebida no documento; (ii) verificar se as ações previstas atendem aos princípios contemporâneos da educação inclusiva; e (iii) analisar em que medida tais estratégias favorecem práticas colaborativas entre o AEE e a sala comum. A partir da pergunta: em que medida as ações formativas do PME/Macapá reforçam práticas inclusivas ou mantêm uma lógica restrita ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)?, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de natureza documental, com análise de conteúdo (Bardin, 2016). Examinaram-se as 31 estratégias da Meta 4, considerando as categorias: formação continuada inclusiva; relação entre AEE e sala comum; paradigma da

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

deficiência; e equidade. Os resultados evidenciam avanços normativos e estruturais para o AEE, porém revelam a predominância de uma lógica técnico-assistencialista, com foco exclusivo nos docentes do AEE e ausência de ações formativas sistemáticas para professores da sala comum. Constatou-se a ausência de dispositivos de planejamento colaborativo e (co)ensino, essenciais para práticas inclusivas. Conclui-se que o plano reforça um paradigma clínico e fragmentado, indicando a necessidade de reorientação das políticas formativas com base na colaboração docente e nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Sugere-se que futuras pesquisas incluam dados de campo para ampliar a análise sobre sua implementação.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação docente. Políticas públicas. Atendimento Educacional Especializado. Desenho Universal para a Aprendizagem.

ABSTRACT

This article presents a critical analysis of the continuing education strategies outlined in Goal 4 of the Municipal Education Plan of Macapá (PME/MCP 2015–2025), focusing on the promotion of inclusive education. The study aimed to: (i) identify how teacher education is conceptualized in the plan; (ii) examine whether the proposed actions align with contemporary principles of inclusive education; and (iii) analyze the extent to which such strategies foster collaborative practices between Special Education Services (AEE) and regular classroom teachers. Guided by the question: to what extent do the teacher training actions in the PME/Macapá reinforce inclusive practices or maintain a logic restricted to Special Education Services?, a qualitative

documentary research was conducted, employing content analysis (Bardin, 2016). The 31 strategies of Goal 4 were examined according to the categories: inclusive continuing education; articulation between AEE and regular classroom; disability paradigm; and equity. Findings reveal regulatory and structural advances in the provision of AEE; however, they also indicate the predominance of a technical-assistential approach focused solely on AEE teachers, with no systematic training actions for regular classroom teachers. The absence of collaborative planning and co-teaching mechanisms—fundamental to inclusive educational practices—was observed. It is concluded that the plan reinforces a clinical and fragmented paradigm, underscoring the need for reorientation of teacher education policies grounded in collaborative pedagogical practices and the principles of Universal Design for Learning (UDL). Future research should include empirical data with teachers and school leaders to broaden understanding of policy implementation in practice.

Keywords: Inclusive education. Teacher education. Public policy. Special Education Services. Universal Design for Learning.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como princípio orientador das políticas educacionais contemporâneas, fundamentada no direito de todos os estudantes ao acesso, participação e aprendizagem em ambientes comuns de ensino (Unesco, 2017). No contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) estabelecem metas e diretrizes para a formação de professores e para a promoção de práticas

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

pedagógicas inclusivas. Apesar desses avanços normativos, a materialização da inclusão escolar evidencia desafios estruturais, sobretudo no que se refere à formação continuada de docentes (Michels, 2011; Oliveira; Prieto, 2021).

Nesse cenário, o Plano Municipal de Educação de Macapá (PME/MCP 2015–2025) representa instrumento estratégico para compreender como princípios nacionais de inclusão são traduzidos localmente. A Meta 4 do documento direciona ações para o atendimento educacional especializado e para a formação docente, constituindo terreno relevante para análise da concepção de inclusão assumida pelo município.

Observa-se, entretanto, que políticas locais de formação continuada podem, mesmo sob o discurso da inclusão, reproduzir perspectivas fragmentadas e centradas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), limitando a articulação com os professores da sala comum e mantendo traços do paradigma clínico de deficiência (Garcia, 2013; Mello, 2022). Nesse sentido, emerge a necessidade de analisar criticamente como tais ações têm sido formuladas e se promovem, de fato, práticas inclusivas sistêmicas.

Assim, o problema de pesquisa que orienta este estudo consiste em compreender: em que medida as estratégias de formação continuada previstas na Meta 4 do PME/Macapá promovem práticas formativas inclusivas ou reforçam lógicas centradas no AEE e no modelo clínico da deficiência?

A partir desse problema, estabelece-se a seguinte pergunta investigativa:
As ações de formação previstas na Meta 4 do PME/Macapá estão alinhadas

aos princípios inclusivos contemporâneos, ou mantêm foco restrito no AEE, reforçando a fragmentação entre educação especial e ensino comum?

Parte-se do pressuposto teórico de que, embora o PME/Macapá mencione formação continuada, está se estrutura predominantemente em uma lógica técnico-especializada direcionada ao AEE, o que mantém resquícios do paradigma clínico e dificulta a consolidação de uma política formativa inclusiva, colaborativa e sistêmica (Beyer, 2013; Diniz, 2007; Oliver, 1996).

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar criticamente as estratégias de formação continuada previstas na Meta 4 do PME/Macapá, discutindo seus limites e potencialidades para a construção de práticas educativas orientadas pelos princípios da equidade, justiça social e perspectiva inclusiva de educação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Avanços e Contradições

Nas últimas décadas, o Brasil consolidou um arcabouço normativo orientado à garantia do direito à educação inclusiva, amparado em documentos como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008). Esses marcos defendem a universalização do acesso e a eliminação de barreiras, enfatizando a escola comum como espaço privilegiado da aprendizagem e convivência social.

Entretanto, como argumentam Mantoan (2015), Mittler (2003) e Carvalho (2009), a presença de políticas formalmente inclusivas não garante sua efetividade prática. No contexto brasileiro, persistem contradições entre dispositivos legais e práticas escolares, frequentemente atravessadas por concepções assistencialistas, medicalizantes e de responsabilização individual do professor e do estudante (Beyer, 2013; Thoma; Kraemer, 2017).

Essa tensão revela o que Rigo e Oliveira (2021) denominam “efeito de superfície das políticas”, no qual discursos de inclusão coexistem com estruturas escolares que reproduzem desigualdades e exclusões cotidianas. Assim, analisar documentos como planos municipais é fundamental para compreender como a política nacional se territorializa e como os princípios inclusivos se traduzem — ou se perdem — na implementação local.

2.2. Formação Docente para Inclusão: Dimensões Conceituais e Desafios

A formação de professores constitui eixo central para a consolidação de práticas inclusivas (Imbernón, 2010; Nóvoa, 2017; Tardif, 2014). Modelos formativos contemporâneos defendem a articulação entre saberes teóricos, saberes da prática e construção coletiva do conhecimento docente, considerando a complexidade dos contextos educativos.

No entanto, no campo da inclusão, pesquisas demonstram que a formação docente ainda ocorre, majoritariamente, sob lógicas tecnicistas, centradas em cursos pontuais e distantes dos problemas reais da escola (Garcia, 2013; Michels, 2011). Esse modelo reforça uma visão de “capacitação de

especialistas”, atribuindo ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) a responsabilidade exclusiva pela inclusão, e relegando o professor da sala comum a uma posição secundária, frequentemente desresponsabilizada (Oliveira; Prieto, 2021).

Nessa perspectiva, Imbernón (2010) destaca a importância do caráter colaborativo e contínuo da formação, privilegiando práticas reflexivas, trabalho em pares, análise da prática e formação situada na escola. Para Nóvoa (2017), é imprescindível romper com modelos transmissivos, promovendo o “professor autor e pesquisador”, capaz de construir respostas pedagógicas contextualizadas.

2.3. Paradigmas da Deficiência e Implicações Pedagógicas

A discussão sobre inclusão escolar está intrinsecamente vinculada aos paradigmas de compreensão da deficiência. Historicamente, a educação especial esteve associada ao modelo médico-clínico, que concebia a deficiência como desvio individual a ser corrigido, legitimando práticas segregadoras e a criação de espaços escolares paralelos (Diniz, 2007; Oliver, 1996).

Com o avanço do modelo social da deficiência, a ênfase desloca-se para as barreiras sociais, culturais e pedagógicas que limitam a participação das pessoas com deficiência (Shakespeare, 2014). Nesse modelo, a escola torna-se corresponsável pela eliminação dessas barreiras, demandando reorganização curricular, flexibilização pedagógica e valorização da diversidade.

Mais recentemente, abordagens biopsicossociais (OMS, 2015) articulam dimensões biológicas, subjetivas e socioculturais, reforçando que práticas inclusivas não podem reduzir-se a adaptações técnicas, mas exigem transformação institucional, formação ética e compromisso com a justiça social (Mello, 2022).

2.4. Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e Formação Docente

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), formulado por Rose e Meyer (2002) e consolidado pelo CAST (2020), propõe uma abordagem pedagógica baseada em três princípios: 1) múltiplas formas de representação; 2) múltiplas formas de ação e expressão; 3) múltiplas formas de engajamento.

O DUA articula-se com o paradigma social ao deslocar o foco da deficiência para o ambiente e para a acessibilidade curricular desde o planejamento. Autores como Teschers (2020) e Michaels & McDermott (2020) reforçam que tais princípios ampliam possibilidades de participação, desenvolvem autonomia e previnem exclusões estruturais na escola.

Sua adoção, entretanto, exige formação docente crítica, colaborativa e contínua, situada na cultura escolar e comprometida com a equidade. Assim, DUA não é técnica isolada, mas horizonte político-pedagógico — coerente com a perspectiva da educação inclusiva e das políticas de justiça social.

3. METODOLOGIA

Este estudo adotou abordagem qualitativa, com foco na análise documental, fundamentada na técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). O objetivo central foi examinar criticamente as estratégias de formação continuada previstas na Meta 4 do Plano Municipal de Educação de Macapá (PME/MCP), identificando seus limites e potencialidades para a consolidação de práticas inclusivas no sistema educacional municipal.

3.1. Corpus Documental e Justificativa do Recorte

Foram selecionados como corpus principal: 1) Plano Municipal de Educação de Macapá (2015–2025); 2) Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação), e 3) Decreto nº 6.571/2008, que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A escolha do município de Macapá justifica-se pela relevância da análise de políticas educacionais na Região Norte do Brasil, marcada por desigualdades regionais e desafios históricos no campo da educação inclusiva, constituindo um contexto ainda pouco explorado na literatura científica nacional. O recorte temporal (2015–2025) corresponde ao período de vigência do PME/MCP, assegurando coerência com o ciclo normativo da política local.

3.2. Etapas da Análise

A análise foi desenvolvida em três etapas, conforme Bardin (2016). 1) Pré-análise: Leitura flutuante do material; Identificação de unidades temáticas relevantes; Definição das categorias preliminares. 2) Exploração do material: Codificação dos trechos do PME/MCP relacionados à Meta 4; Organização sistemática das informações conforme categorias definidas; Anotação das

ocorrências e sentidos predominantes. 3) Tratamento, inferência e interpretação: Interpretação crítica dos dados à luz do referencial teórico e da legislação; Busca por convergências, contradições e lacunas; Produção das inferências e discussão analítica.

3.3. Categorias Analíticas

As categorias de análise foram definidas a priori, fundamentadas na literatura sobre políticas inclusivas e formação docente, além das diretrizes normativas nacionais. São elas: a) Formação continuada inclusiva; b) Articulação entre AEE e ensino comum; c) Paradigma da deficiência (clínico × social); d) Equidade e justiça educacional.

A adoção dessas categorias possibilitou uma leitura analítica do documento, orientando a interpretação crítica dos sentidos atribuídos à formação docente no contexto da educação inclusiva.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este estudo analisou criticamente as ações de formação continuada previstas na Meta 4 do Plano Municipal de Educação de Macapá (PME/MCP 2015–2025), buscando verificar em que medida tais estratégias promovem práticas formativas inclusivas ou reforçam lógicas centradas no AEE e no paradigma clínico. Os achados indicam avanços normativos e de infraestrutura para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), porém revelam limites estruturais na concepção de formação docente para a inclusão.

4.1. Evidências do Pme/macapá: Foco no AEE e Formação Segmentada

A leitura sistemática das 31 estratégias da Meta 4 mostra centralidade do AEE nas ações formativas. Destacam-se trechos como:

4.3: “[...] *garantir a formação continuada de docentes para o AEE [...]*”

4.18: “[...] *ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível [...]*” (sem explicitar a sala comum)

4.29: “*Priorizar a formação continuada em tecnologia assistiva e outros recursos pedagógicos adaptados, no âmbito do AEE [...]*”

Outras estratégias reforçam a expansão de serviços e equipes especializadas (4.4, 4.9, 4.13, 4.28), consolidando recursos, profissionais e serviços voltados ao público-alvo da educação especial. Entretanto, não há previsão explícita de um programa de formação continuada para todos os docentes da sala comum, elemento decisivo para a efetivação da inclusão.

Síntese 1: o PME/Macapá investe no AEE, mas não explicita a formação generalizada do professor da sala comum — o que sugere formação segmentada. Essas evidências documentais coincidem com críticas recorrentes na literatura. Pesquisas apontam que políticas brasileiras tendem a associar inclusão ao especialista, reproduzindo lógicas medicalizantes e tecnicistas (Michels, 2011; Garcia, 2013). Isso sustenta a “dupla rede” (sala comum vs. AEE), na qual a inclusão permanece paralela ao currículo, e não integrada (Rigo; Oliveira, 2021).

Ao privilegiar a tecnologia assistiva como eixo formativo (4.29), o plano acentua uma dimensão instrumental, muitas vezes descolada do debate pedagógico, ético e social que define a inclusão como transformação da cultura escolar (Carvalho, 2009; Mello, 2022).

Em termos paradigmáticos, os achados sinalizam a persistência do modelo clínico, que foca o déficit individual, contrariando o modelo social/biopsicossocial orientado à eliminação de barreiras e à responsabilização coletiva (Diniz, 2007; Oliver, 1996; OMS, 2015). Síntese 2: o padrão formativo previsto reforça o paradigma clínico e fragiliza a perspectiva de inclusão sistêmica defendida por PNEEPEI (2008) e pelo PNE (Lei 13.005/2014).

4.2. Ausência de Cultura Colaborativa e Formação Continuada

A literatura sobre desenvolvimento profissional docente destaca processos colaborativos, reflexivos e situados na escola (Imbernón, 2010; Nóvoa, 2017; Tardif, 2014). Contudo, no PME/Macapá não se identificam

dispositivos como: a) planejamento conjunto/coensino entre AEE e sala comum; b) comunidades de aprendizagem docente ou pesquisa-ação; c) supervisões pedagógicas inclusivas e formação em serviço continuada.

Essa lacuna aprofunda a dependência do especialista e mantém a inclusão como “assistida”, sem alterar práticas e culturas (Specht, 2016; Mantoan, 2015). Em consequência, adaptações pontuais substituem planejamento curricular acessível e responsabilidade pedagógica compartilhada.

Síntese 3: faltam mecanismos de colaboração e formação em contexto, cruciais à mudança de práticas.

4.3. Implicações Pedagógicas: do Tecnicismo Ao DUA e à Equidade

A prevalência de formações técnicas não garante transformação didático-curricular. A literatura recomenda orientar políticas formativas pelos princípios do DUA — múltiplas formas de representação, ação/expressão e engajamento desde o planejamento (Rose; Meyer, 2002; Cast, 2020). Ao deslocar o foco do estudante para o ambiente pedagógico, o DUA operacionaliza o modelo social na sala de aula, alavancando equidade e justiça educacional.

Para o contexto de Macapá, isso implica integrar o AEE ao currículo da escola comum, com formações coletivas orientadas por: (a) planejamento acessível de origem; (b) coensino e times interprofissionais; (c) tempo institucional para estudo, observação e feedback; (d) monitoramento do impacto das formações nas práticas e nos resultados de participação/aprendizagem.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Síntese 4: a adoção do DUA e de dispositivos colaborativos é condição para converter o discurso inclusivo em mudança pedagógica efetiva. À luz dessas interpretações, a seguir apresenta-se uma síntese dos principais achados, organizada conforme as categorias analíticas previamente definidas.

Tabela 1. Achados da Análise Documental (Meta 4 – PME/Macapá)

Dimensão	Evidência do PME	Leitura teórica	Implicação
Foco formativo	Formação prioritária para o AEE (4.3; 4.29)	Segmentação e tecnicismo (Michels, 2006; Garcia, 2013)	Inclusão paralela, não sistêmica
Paradigma	Ênfase em serviços/recursos especializados	Predomínio clínico; baixa ancoragem social/biopsicossocial (Michels, 2006; Pletsch, 2009; Garcia, 2013)	Adaptações tardias, pouca transformação curricular

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Cola bora ção	Ausência de previsão de coensino/co munidades	Formação não situada; modelos transmissivos (Imbernón, 2010; Nóvoa, 1992; Tardif, 2014)	Pouca mudança de prática e cultura
Equi dade /DU A	Não aparece como princípio formativo	DUA como eixo de acessibilidade curricular (Rose & Meyer, 2002; CAST, 2018)	Necessidade de reorientação pedagógica

Fonte: Autores (2025)

Os achados permitem afirmar que o PME/Macapá avança ao estruturar o AEE, mas não explicita um programa de formação continuada universal voltado aos professores da sala comum e não organiza dispositivos colaborativos de desenvolvimento profissional. À luz da literatura, isso reproduz o paradigma clínico-tecnista, fragiliza a articulação AEE–ensino comum e limita a efetividade pedagógica da inclusão.

Para alinhar-se às diretrizes nacionais e às recomendações internacionais, as formações devem ser coletivas, situadas, reflexivas e interprofissionais, ancoradas nos princípios do DUA e em processos de (co)ensino que envolvam todos os docentes. Nessa direção, a Meta 4 pode ser reorientada

para promover responsabilidade compartilhada pela inclusão, convertendo o discurso normativo em prática pedagógica transformadora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da Meta 4 do Plano Municipal de Educação de Macapá (PME/MCP 2015–2025) evidenciou avanços normativos e estruturais relacionados à garantia de acesso e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Entretanto, constatou-se que tais iniciativas ainda não se traduzem plenamente em ações de formação continuada capazes de sustentar uma política educacional verdadeiramente inclusiva e alinhada às demandas contemporâneas da escola pública.

Os resultados mostram que a formação prevista pelo PME/MCP permanece predominantemente centrada nos profissionais do AEE, reforçando a segmentação entre educação especial e ensino comum. Essa organização, ancorada em uma lógica técnico-assistencialista, tende a reproduzir perspectivas medicalizantes e capacitistas, nas quais a deficiência é tratada como característica individual e não como resultado de barreiras pedagógicas, culturais e sociais.

Nesse sentido, observa-se a ausência de estratégias que promovam o desenvolvimento profissional de todos os docentes da rede, incluindo os professores da sala comum. A inexistência de diretrizes para práticas colaborativas, planejamento conjunto e (co)ensino indica uma concepção restrita de formação, que não dialoga com referenciais como o modelo social

da deficiência, a perspectiva biopsicossocial e os princípios da educação inclusiva como projeto ético, político e pedagógico.

Diante desse cenário, destaca-se a necessidade de um redirecionamento das políticas locais de formação docente, de modo a incorporar referenciais que orientem práticas pedagógicas flexíveis, equitativas e responsivas à diversidade dos estudantes. A adoção do DUA e de metodologias colaborativas, somada ao enfrentamento explícito do capacitismo estrutural, configura caminho promissor para qualificar o processo formativo e fortalecer a inclusão no cotidiano escolar.

Como limitação, aponta-se o fato de este estudo ter se limitado à análise documental, sem abarcar perspectivas de professores, gestores e demais atores escolares. Investigações futuras poderão ampliar essa compreensão por meio de entrevistas, observações e estudos de acompanhamento, permitindo avaliar o impacto concreto das estratégias formativas nas práticas pedagógicas e nos processos de escolarização.

Conclui-se, portanto, que a consolidação de uma educação inclusiva no município de Macapá-AP requer mais do que investimentos em infraestrutura e expansão do AEE. Exige o reconhecimento da formação docente como processo contínuo, coletivo e politicamente comprometido com a justiça social e com a valorização da diversidade humana. Somente assim será possível superar modelos excludentes ainda vigentes e avançar na construção de uma escola pública que assegure participação, aprendizagem e pertencimento a todos os estudantes.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 18 set. 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BRASIL. Parecer CNE n. 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 31, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional da educação especial na perspectiva da Educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 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.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. dez. 2023.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 2014. (2014, junho 26). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Edição extra, p. 1, 2014.

DINIZ, D. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva:** Com os pingos nos “is”. (6a. ed.). Mediação, 2009.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação,** 18 (52), 101-119, 2013, janeiro/março.

MACAPÁ. **Projeto de lei nº 2.178/2015-PMM.** aprova o plano municipal de educação, de Macapá (PME/MCP) e dá outras providências. Macapá, 2015.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

MELLO, C. H. Práticas capacitistas na escola: um estudo sobre a exclusão velada. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 17, n. esp. 1, p. 1297–1314, 2022.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, 24(40), 219-232. (2011, maio/ago).

OLIVEIRA, A. A. S. de; FONSECA, K. DE A.; REIS, M. R. dos (Orgs.). **Formação de professores e práticas de educação inclusiva**. Curitiba: CRV, 2019.

ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION. **Ontario's education equity action plan**. Queen's Printer for Ontario, 2017.

OLIVEIRA, R. P.; PRIETO, R. C. Formação de professores para a inclusão: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 27, n. esp., p. 117-132, 2021. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0119>

RIGO, N. M.; OLIVEIRA, M. M. DE. Inclusão escolar: Efeitos do plano nacional de educação nos planos municipais. **Cadernos de Pesquisa**, 51, Artigo e07304, 2021.

ROSE, D.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age: universal design for learning**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development – ASCD, 2002.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

SPECHT, J. Pre-service teachers and the meaning of inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 894–895, 2016.

THOMA, A. DA S; KRAEMER, G. A. **A educação de pessoas com deficiências no Brasil: Políticas e práticas de governo**. Curitiba: Appris, 2017.

UNESCO. **The Salamanca statement and framework for action on special needs education**. Paper presented at the World conference on special needs education: access and quality, Salamanca, Spain, 1994.

UNESCO. **International convention on cultural diversity**, 2005.

UNESCO. **Inclusive education: The way of the future**. Final report of the International Conference of Education (48th session), 2009.

¹ Doutor em Psicologia Educacional pelo Centro Universitário FIEO. Mestre em Psicologia pela Universidade São Francisco. Mestre em Educação Inclusiva pela Universidade Federal do Amapá- UNIFAP-PROFEI. Psicólogo pela Universidade Federal do Pará. Especialista em educação Especial pela Universidade Federal do Amapá.

² Doutor em Teologia pela Faculdades EST, em São Leopoldo/RS. Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Macapá, Amapá, Brasil. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)/Fundação de Amparo à Pesquisa do Amapá (FAPEAP). Lider e fundador do Grupo de Estudos e

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Pesquisas em Etnomatemática, Cultura e Relações Étnico-Raciais
(GEPECRER). E-mail: elivaldo.pa@hotmail.com. ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-2947-5347>