



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Campus Presidente Prudente

MARLENE DA SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ESCOLAR**

Presidente Prudente/SP

2025

MARLENE DA SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI, da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof. Dra. Elisangela Leal de Oliveira
Mercado

Presidente Prudente/SP

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

S586f Silva, Marlene da
A formação Continuada de Professores da educação especial para a educação inclusiva escolar / Marlene da Silva. -- Presidente Prudente, 2025
163 f. : il., tabs. + objeto educacional

Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI)) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Elisangela Leal de Oliveira Mercado

1. Educação inclusiva. 2. Formação continuada. 3. Formação de Professores. 4. Pessoas com deficiência. I. Título.

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP
Câmpus de Presidente Prudente
Certificado de Aprovação

Marlene da Silva

Título da Dissertação: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ESCOLAR

Dissertação aprovada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-
graduação em Educação Inclusiva, Faculdade de
Ciências e Tecnologia, Câmpus de Presidente
Prudente, Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho – UNESP, pela seguinte banca
examinadora:

Orientadora: Prof^{fa}. Dra. Elisangela Leal de Oliveira Mercado

Membros da Banca:

Prof^{fa}. Dra. Elisangela Leal de Oliveira Mercado - Orientadora/Presidente)
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP

Prof^{fa}. Dra. Katia de Abreu Fonseca
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP

Prof^{fa}. Dra. Soraya Dayanna Guimarães Santos
Universidade Federal de Alagoas-UFAL

Folha de Aprovação



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE MARLENE DA SILVA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 02 dias do mês de junho do ano de 2025, às 14h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de MARLENE DA SILVA, intitulada **A formação continuada de professores da educação especial para a educação inclusiva escolar**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. ELISANGELA LEAL DE OLIVEIRA MERCADO (Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei/UNESP, Prof(a). Dr(a). KATIA DE ABREU FONSECA (Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), Profª. Drª SORAYA DAYANNA GUIMARÃES SANTOS (Participação Virtual) do(a) Programa de Pós-graduação em Educação / UFV - Universidade Federal de Viçosa. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Documento assinado digitalmente
ELISANGELA LEAL DE OLIVEIRA MERCADO
Data: 15/07/2025 22:40:03-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof. Dr. ELISANGELA LEAL DE OLIVEIRA MERCADO

**Dedico essa dissertação a todos que
acreditam na inclusão.**

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por ser sempre minha maior força e abençoar meus caminhos, que possibilitou a elaboração deste trabalho.

À memória de meus pais, **Ovidio Francisco** e **Jacir de Oliveira**, que sempre me incentivaram a estudar desde muito criança para ter um futuro promissor.

Ao meu irmão, **Fábio**, por seu incentivo, que me encorajou a me dedicar e me esforçar.

Ao meu esposo, **Paulo**, por ter me dado todo apoio e suporte para que eu conseguisse realizar este trabalho. Muito obrigada pela paciência e carinho.

Aos meus filhos, **Alex** e **Felipe**, minha fonte de inspiração, que sempre me incentivaram a estudar e me apoiaram.

À minha orientadora, Dr^a **Elisangela Leal de Oliveira Mercado**, pelo incentivo, paciência e conhecimentos compartilhados. Agradeço por me auxiliar nesta importante etapa da minha jornada acadêmica.

À **Secretaria Municipal de Educação do município de Catanduva**, pela ajuda e apoio ao permitir que eu pudesse realizar minha pesquisa juntamente com os professores do Atendimento Educacional Especializado e ter toda a ajuda dentro da SME.

Aos amigos e professores da escola EMEF Coronel José Pedro da Motta e à coordenadora **Angela Gussoni**, que me fizeram acreditar que tudo ia dar certo para a realização deste trabalho. Obrigada por fazer parte da minha vida.

Aos professores que compartilharam seus conhecimentos comigo durante o curso do Mestrado.

À minha amiga, **Eulália**, por toda força, paciência e amizade. Aos amigos da turma pelo carinho e amizade compartilhados. Agradeço a todos que, de forma direta ou indireta, permitiram a elaboração deste trabalho.

***“Devemos tratar igualmente os iguais e
desigualmente os desiguais, na medida de
sua desigualdade.” — Aristóteles***

RESUMO

DA SILVA, Marlene. A Formação Continuada De Professores Da Educação Especial Para A Educação Inclusiva Escolar. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva., 2024.

Esta dissertação analisa a importância da formação continuada do Professor da Educação Especial (PEE) para a efetivação da inclusão escolar. Desenvolvido em um município do interior paulista, o estudo parte da constatação de que a formação inicial dos docentes ainda é insuficiente para atender às demandas da educação inclusiva. Adotou-se uma abordagem qualitativa com apoio de dados quantitativos, estruturada em duas etapas metodológicas: a primeira consistiu em uma revisão bibliográfica e documental sobre legislação, políticas públicas e literatura científica; a segunda envolveu a aplicação de questionário semiestruturado, via Google Forms, a professores da rede municipal de ensino, com o objetivo de identificar suas práticas, dificuldades e percepções sobre os processos formativos. Além disso, aplicou-se um questionário específico para a Secretaria Municipal de Educação, com o intuito de descrever a estrutura e organização da própria rede municipal de ensino. Os resultados evidenciaram fragilidades como a ausência de critérios claros na seleção de materiais didáticos, a limitada articulação entre professores da sala comum e do AEE, e a escassez de formações práticas e contextualizadas. Como resposta a essas demandas, foi elaborado um guia de orientação pedagógica como produto educacional da pesquisa, contendo propostas e estratégias para o planejamento e o desenvolvimento de práticas inclusivas. Conclui-se que uma política estruturada, contínua e articulada de formação docente é fundamental para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência na escola regular, contribuindo significativamente para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Formação continuada; Formação de professores; Pessoas com deficiência.

ABSTRACT

DA SILVA, Marlene. The Continuing Education of Special Education Teachers for Inclusive School Education. Dissertation (Master's degree) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Postgraduate Program in Inclusive Education., 2024.

This dissertation analyzes the importance of continuing education for Specialized Educational Services (AEE) teachers in ensuring effective school inclusion. Conducted in a municipality in the state of São Paulo, the study starts from the premise that initial teacher training remains insufficient to meet the demands of inclusive education. A qualitative approach was adopted, supported by quantitative data, and structured in two methodological stages: the first included a bibliographic and documentary review on legislation, public policies, and academic literature; the second consisted of a semi-structured questionnaire administered via Google Forms to municipal school teachers to identify their practices, difficulties, and perceptions regarding training processes. Additionally, a specific questionnaire was directed to the Municipal Department of Education itself, aiming to describe the structure and organization of the municipal education network. The results revealed weaknesses such as the lack of clear criteria for selecting teaching materials, limited collaboration between regular classroom teachers and AEE professionals, and a shortage of practical and contextualized training. In response, a pedagogical guidance guide was developed as an educational product, offering proposals and strategies for planning and implementing inclusive practices. It is concluded that a structured, continuous, and coordinated teacher training policy is essential to ensure access, participation, and learning for students with disabilities in regular schools, significantly contributing to the consolidation of truly inclusive education.

Keywords: Inclusive education; Continuing education; Teacher training; People with disabilities.

LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizado do Ministério da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
DA	Deficiência auditiva
DI	Deficiência Intelectual
DF	Deficiência física
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
EJA	Educação de jovens e adultos
EMEIS	Escolas Municipais de Educação Infantil
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBC	Instituto Integrado para Cegos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAAH/S	Núcleo de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
PEE	Professor da Educação Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PROFEI	Programa Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva
PEE-EI	Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PAEE	Público-alvo da educação especial
PDI	Planos Desenvolvimento Individualizados

PEI	Plano Educacional Individualizado
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de recursos multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TICs	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNORP	Centro Universitário do Norte Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM COMO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	23
2.1 FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ...	23
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	25
2.3 HISTÓRICO DO SURGIMENTO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	27
2.3.1 Breve histórico da formação docente no Brasil	27
2.3.2 O Professor da Educação Especial (PAEE) e sua regulamentação	28
2.3.3 Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais	30
2.4 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL	35
3. PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM COMO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	36
3.1 MARCOS LEGAIS - GOVERNO LULA (2002-2006 E 2007-2010)	42
3.2 MARCOS LEGAIS - GOVERNO DILMA/TEMER (2011-2016 E 2015-2019)..	46
3.3 MARCOS LEGAIS - GOVERNO BOLSONARO (2019-2022).....	48
3.4 MARCOS LEGAIS - GOVERNO LULA 2023-2025	52
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	53
4.1 TIPO DE ESTUDO E DELIMITAÇÃO	54
4.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	55
5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	57
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO LOCAL DA PESQUISA	57
5.2 PLANO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES-HTPC	60
5.2.1 O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).....	62
5.2.2 Atuação profissional e práticas dos professores que atuam como Professor da Educação Especial rede municipal de educação	64
6. ANÁLISES DOS DADOS DOS RESULTADOS.....	67

6.1 ANÁLISE DOS DADOS.....	125
7 GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	127
7.1 O QUE TEM DE PEDAGÓGICO NO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	127
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	136
ANEXO 1	141
ANEXO 2	152
APÊNDICE A - Instrumento De Coleta De Dados	154
APÊNDICE B – CARTA DE UMA MESTRANDA	158
APÊNDICE C – PARECER CEP	160

APRESENTAÇÃO DA TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

Minha jornada acadêmica e profissional iniciou-se em 1994, quando me formei no curso profissionalizante de Magistério no Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)¹, onde permaneci até 1997. Esse período foi importante para a descoberta da profissão docente. Após a formatura, comecei a trabalhar como professora em creches de período integral, uma experiência que trouxe muito aprendizado.

Em 2003, senti a necessidade de retomar os estudos e iniciei o curso de Pedagogia no Centro Universitário do Norte Paulista (UNORP), concluindo-o em 2006. A graduação foi um ponto de virada, proporcionando uma nova perspectiva sobre a atuação docente, incitando questionamentos e promovendo a ampliação contínua de conhecimentos. Com isso, novos caminhos se abriram e comecei a lecionar nas escolas municipais de educação infantil e fundamental da minha cidade, unindo teoria e prática, relacionando o desenvolvimento acadêmico com a realidade das escolas públicas.

Esse período de graduação e o contato com as escolas, tanto nos estágios quanto como professora, foram importantes para meu desenvolvimento profissional. Em 2008, iniciei uma especialização em Psicopedagogia no Centro de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Ciência e Artes Dom Bosco de Monte Aprazível, a qual concluí em 2009. Durante este curso, aprendi sobre diversos assuntos que enriqueceram meu conhecimento e me tornaram uma profissional mais qualificada para lidar com as dificuldades dos estudantes em sala de aula.

Em 2008, também, dei início ao curso de História-Licenciatura Plena na Faculdade de Educação, Ciência e Artes Dom Bosco de Monte Aprazível, concluindo-o em 2011. Esse curso impulsionou grandes descobertas e me direcionou à melhor prestação de serviços na área educacional.

Ainda em 2011, retornei aos estudos no Centro de Educação e Idiomas de Barretos, onde concluí uma pós-graduação Lato Sensu, com especialização em Educação Especial e Inclusão, que durou de 12 de fevereiro de 2011 a 13 de dezembro de 2011. Cada disciplina foi fascinante, proporcionando conhecimentos

¹ O principal objetivo do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) era oferecer uma formação diferenciada e mais qualificada para professores de educação infantil e do primeiro ciclo do ensino fundamental, buscando uma alternativa às escolas normais e aos magistérios tradicionais.

valiosos para a sala de aula e para lidar com as especificidades de cada estudante.

Como professora da rede municipal da minha cidade, São José do Rio Preto, em 2014 fui selecionada pela Secretaria da Educação para iniciar uma pós-graduação Lato Sensu em Educação Empreendedora pela Universidade Federal de São João Del Rei, concluída em 2016. Em 2016, ingressei como gestora em uma creche de período integral, onde pude aplicar meus conhecimentos auxiliando professores a desenvolver atividades para estudantes da educação especial (estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação).

Após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008, houve um aumento das matrículas desses estudantes no ensino regular nas escolas do município e da escola onde eu atuava como gestora. Com esses estudantes em sala de aula, meu principal desafio foi ajudar a desenvolver práticas pedagógicas, pois na graduação a abordagem era predominantemente clínica, versando deficiências e limitações. Isso revelou uma lacuna em minha formação para criar atividades e metodologias que promovam a aprendizagem desses estudantes.

Durante cinco anos de gestão escolar, busquei metodologias que favorecessem a aprendizagem, autonomia e participação dos estudantes, enfrentando o desafio da inclusão sem estigmas e da sensibilização contínua da comunidade escolar. Essa vivência evidenciou a necessidade de formação sólida dos professores e despertou meu interesse pela pesquisa na área da educação especial. Esse interesse se consolidou com o ingresso, em 2022, no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UNESP), com um projeto voltado à formação docente para o Professor da Educação Especial em São Paulo. O mestrado foi fundamental para minha formação, permitindo aprofundamento teórico e metodológico, além de promover reflexões sobre as práticas docentes nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), para atuar junto ao público-alvo da sala comum.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a formação docente no Brasil evoluiu de forma fragmentada e, durante muito tempo, desconsiderou as especificidades da educação especial. Foi apenas a partir da década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a adesão às diretrizes internacionais, que se começou a tratar de forma mais sistemática a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular. A criação do Professor da Educação Especial, institucionalizado em 2008, representou um marco nesse processo, dando continuidade aquilo já presente na constituição e exigindo a presença de professores especializados para oferecer suporte pedagógico complementar ao ensino regular. Contudo, observa-se que a formação inicial dos professores, mesmo nos cursos de Pedagogia, muitas vezes não contempla de maneira satisfatória os conhecimentos e competências necessários para a atuação do Professor da Educação Especial.

A relevância desta investigação reside na necessidade de compreender como a formação continuada vem sendo planejada e executada em um município do interior paulista e de que forma essa formação pode ser aprimorada para garantir uma prática docente inclusiva e eficaz.

A problemática que orienta esta pesquisa parte do reconhecimento de que a formação continuada dos professores da Educação Especial influencia diretamente sua prática pedagógica e, conseqüentemente, a efetivação da inclusão escolar.

Inclui-se a hipótese de que a ausência de uma política estruturada e sistemática de formação continuada compromete a atuação eficaz dos professores da Educação Especial, refletindo-se na qualidade do atendimento prestado aos estudantes com deficiência.

A estrutura da dissertação compreende uma parte teórica, dedicada à discussão sobre a formação inicial e continuada dos professores da Educação especial e os programas educacionais voltados à formação inclusiva; e uma parte empírica, que apresenta e analisa os dados coletados no contexto da pesquisa de campo. Os objetivos específicos da pesquisa são: a) identificar as práticas de formação continuada desenvolvidas pelo município; b) levantar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores da Educação Especial e, c) propor diretrizes formativas que atendam às necessidades pedagógicas desses professores da educação especial. Como produto final, será apresentado um guia de orientação

pedagógica voltado aos professores da Educação Especial, elaborado com base nas demandas identificadas ao longo do estudo.

O marco teórico da pesquisa baseia-se em autores que discutem a formação docente e a educação inclusiva, tais como Libâneo (2015), Mantoan (2006), Pimenta e Anestasiou (2012), Glat e Fernandes (2005), entre outros. Esses referenciais fundamentam a compreensão sobre os limites da formação inicial, a necessidade de formação continuada e o papel do professor da Educação Especial como agente promotor da inclusão.

Para os professores da educação especial, essa necessidade é ainda mais urgente, considerando as especificidades do público atendido, a constante atualização das legislações e a necessidade de articulação com os professores da sala comum.

Apesar disso, conforme discutido por De Oliveira e Chacon (2013), a inexistência de uma política nacional unificada para a formação de professores da educação especial tem resultado em um quadro de fragmentação e desigualdade, com modelos formativos heterogêneos e desarticulados das demandas reais da prática docente. Essa disparidade compromete a efetividade da formação e pode levar à atuação de professores da educação especial sem preparo adequado para enfrentar os desafios da inclusão escolar, reforçando, assim, barreiras já existentes no cotidiano das escolas.

A legislação educacional brasileira reconhece essa lacuna e estabelece diretrizes para sua superação. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, entre outros dispositivos, reforçam a obrigatoriedade da oferta de formação continuada voltada aos docentes que atuam na educação especial. No entanto, ainda se observa a ausência de programas estruturados e efetivos, que consigam articular os saberes teóricos à realidade escolar e promovam a integração entre os professores da Educação Especial e os docentes do ensino regular.

Diante disso, torna-se indispensável repensar as bases tanto da formação inicial quanto da formação continuada desses professores da educação especial. É necessário que tais processos formativos assumam uma perspectiva crítica e transformadora, ancorada na reflexão sobre a prática, na colaboração entre pares e na centralidade do estudante como sujeito de direitos. Isso implica o fortalecimento

de políticas públicas que garantam programas de formação sistematizados, continuados e contextualizados, capazes de valorizar o papel dos professores da Educação Especial como agentes mediadores da inclusão escolar, atuando na eliminação de barreiras e na promoção de uma educação com equidade.

Os temas abordados incluíam desde a infância das pessoas com “deficiência intelectual” até o tratamento e educação dos estudantes deficientes, como ainda eram chamadas as pessoas com deficiência (Corrêa, 2010a).

Em 1931/1932, ocorreram as primeiras iniciativas com propósitos educacionais especializados no atendimento de pessoas com deficiência (não sensoriais), com a criação de uma classe especial na Escola Mista do Pavilhão Fernandinho da Santa Casa de Misericórdia. Mais tarde, em 1948, nesta escola foi criada outra classe especial. Mais duas classes para deficientes físicos foram instaladas junto ao Pavilhão nos anos de 1950 e 1969 (Corrêa, 2010a).

Assim surgiu no país várias instituições de cunho privado, filantrópico ou médico-assistencial como o Instituto Pestalozzi em 1926, em Porto Alegre, que introduziu a Concepção da Ortopedagogia das Escolas Auxiliares; a Escola Estadual Instituto Pestalozzi, especializada em pessoa com deficiência auditiva e mental, criada em Belo Horizonte em 1935; a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada, na cidade do Rio de Janeiro em 1945; a Escola Municipal HELEN KELLER fundada em 1952 como o primeiro núcleo educacional para crianças surdas Instituto Educacional de São Paulo, fundado em 1954.

Inicialmente, atendia crianças de três a cinco anos de idade (Corrêa, 2010a) e em 1962, passou a oferecer o curso ginasial e funcionar em regime de semi-internato, atendendo crianças com deficiência auditiva, em regime escolar, e crianças e adultos com distúrbios de comunicação, em regime de clínica (Corrêa, 2010a; Mazzota, 2001).

De acordo com Mazzota (2001), havia ausência de uma Política Nacional da Educação Especial, porém havia uma tendência da educação especial no Brasil, dar ênfase neste período, ao atendimento segregado em instituições especializadas particulares, em detrimento do atendimento educacional integrado nas escolas públicas devido à falta de políticas públicas e de iniciativas governamentais consistentes (Mazzota, 2001).

A Educação Especial somente se institucionalizou no Brasil de modo centralizado e com planejamento, com os planos setoriais de educação na década de 1970. A fundação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), em 1973,

foi o principal marco desse período. Foi nessa época, também, que se iniciou a implantação da maioria dos subsistemas estaduais de Educação Especial e a expansão da área junto ao ensino regular (Ferreira, 1992).

Somente com um conjunto de diretrizes internacionais como a Declaração Universal dos Direitos do Homem pela ONU (1948); a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); a Conferência Mundial Educação para Todos (1990), com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, com a Declaração de Salamanca (1994); a Convenção de Guatemala (1999) e a Carta do Terceiro Milênio (1999) e mudança de postura da sociedade brasileira em relação à educação de pessoas com deficiência possibilitou mudanças profundas no sistema de ensino brasileiro visando o processo de implementação da inclusão escolar no Brasil mesmo de forma lenta, a partir da década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) (Brasil, 1996).

Outras normativas, como a Portaria Nº 13 (2007), a Política Nacional de Educação Especial do Brasil na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, e o Decreto nº 7.611, visando garantir que todos os estudantes sejam acolhidos na escola, eliminando barreiras do processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2011).

A criação do Programa de Professor da Educação Especial no ano de 2008, por meio da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, representou um marco na educação inclusiva, uma vez que foi por meio dele que passou a ser obrigatório oferecer aos estudantes com deficiência a oportunidade de serem acompanhados por um professor especializado, capaz de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, visando a plena participação dos estudantes com as mais variadas deficiências (Brasil, 2008).

O Professor da Educação Especial instituído pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), é um serviço complementar e suplementar ao ensino regular e tem como objetivo garantir a plena participação dos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Partindo para a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que estabelece o Professor da Educação Especial deve trabalhar em espaços apropriados, com recursos adequados, no contraturno escolar, complementando a formação do estudante.

Contudo, observa-se que há desigualdade no acesso à formação continuada

entre as regiões brasileiras, devido a fatores estruturais, políticos e institucionais. Tal desigualdade compromete a atuação pedagógica dos professores e, por conseguinte, os direitos de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Este estudo pretende analisar a importância da formação continuada dos professores da Educação Especial para a efetivação da inclusão escolar, destacando como a qualificação contínua contribui para a adequação das práticas pedagógicas e para a promoção de um ensino inclusivo e de qualidade, pois consideramos que é importante para melhorar a qualidade da educação especial local. Esse processo contínuo de atualização profissional possibilita que os educadores se mantenham informados sobre práticas e estratégias pedagógicas, contribuindo significativamente para o atendimento eficaz de estudantes com deficiência. Além disso, a formação continuada promove o desenvolvimento de competências essenciais para enfrentar os desafios educacionais e garantir uma educação equitativa e de qualidade para todos os estudantes.

A inclusão escolar é uma meta nacional e internacional que exige a constante atualização dos professores da Educação Especial. Analisar sua formação em escolas municipais do interior pode revelar fragilidades e orientar propostas eficazes de formação continuada, úteis para outras redes de ensino.

A efetivação desse direito, no entanto, depende de múltiplos fatores, entre os quais se destaca a formação continuada dos professores que atuam como Professor da Educação Especial. Esses professores da educação especial são fundamentais para garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem desses estudantes no ensino regular.

A dissertação está estruturada da seguinte forma: o Capítulo 1 apresenta a introdução, contextualizando o tema, o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa, a hipótese, a metodologia e os fundamentos teóricos. O Capítulo 2 discute a formação inicial e continuada dos professores da Educação Especial. O Capítulo 3 analisa os programas de formação docente nos diferentes contextos políticos. O Capítulo 4 detalha os procedimentos metodológicos. O Capítulo 5 apresenta os resultados da pesquisa de campo. O Capítulo 6 discute os resultados à luz da teoria. O Capítulo 7 apresenta o produto educacional: um guia de orientação pedagógica para professores da Educação Especial. Por fim, as considerações finais sintetizam os principais achados e propõem encaminhamentos futuros.

Para finalizar, as considerações sobre a pesquisa evidenciam que a formação

continuada de professores é condição essencial para a concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Ao reconhecer a centralidade desse processo, esta dissertação pretende contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a construção de políticas públicas mais eficazes, que garantam a formação adequada dos professores da educação especial e, conseqüentemente, o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

Esta dissertação tem como objetivo geral analisar a importância da formação continuada dos professores da Educação Especial para a efetivação da inclusão escolar. Tal análise parte da constatação de que, apesar dos avanços legais e institucionais voltados à educação inclusiva no Brasil, persistem desafios significativos relacionados à formação adequada e continuada dos professores da educação especial que atuam diretamente com estudantes do público-alvo da educação especial.

2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM COMO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A formação dos professores que atuam como Professor da Educação Especial é um elemento essencial para garantir a inclusão efetiva de estudantes com deficiência no contexto escolar. De acordo com Mantoan (2006), a formação docente deve ir além da aquisição de conhecimentos técnicos, promovendo uma compreensão aprofundada sobre as necessidades individuais dos estudantes e as estratégias pedagógicas adequadas para favorecer sua aprendizagem. Nesse sentido, a formação docente pode ser dividida em dois aspectos fundamentais: a formação inicial e a formação continuada.

Segundo De Oliveira e Chacon (2013), a falta de uma política unificada propositiva, que estabeleça diretrizes para a formação em educação especial, tem levado o Brasil a construir diferentes modelos que, por um lado, apontam um movimento importante na organização dessa formação e autonomia que deve ser respeitada; por outro, lidam no mesmo território nacional com diferentes propostas de formação que, sob a égide de um mesmo rótulo: “formação em educação especial”, certamente, convivem com modelos substancialmente diferentes entre si que, talvez, em comum nada mais tenham que o título de educação especial. Isso é um risco, pois pode levar à leitura de que, para atuar nessa área, tudo serve e qualquer modelo se encaixa.

2.1 FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A formação inicial dos Professores da Educação Especial refere-se à capacitação adquirida durante a graduação em cursos de licenciatura, especialmente na área da educação especial e pedagogia. Segundo Pimenta e Anastasiou (2012), a base teórica adquirida na formação inicial é fundamental para a compreensão dos princípios da inclusão escolar, mas muitas vezes se mostra insuficiente para lidar com os desafios práticos do ensino especializado.

A formação inicial dos Professores da Educação Especial (PEE) tem sido historicamente marcada por lacunas quanto à preparação específica para atuar com

estudantes público-alvo da educação especial. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) enfatiza que a formação docente precisa ser concebida desde a graduação, nos cursos de licenciatura, com a inserção de conteúdos que contemplem os princípios da inclusão, as especificidades do PEE, bem como as práticas pedagógicas voltadas à diversidade. No entanto, muitos cursos ainda negligenciam essa abordagem, tratando a educação especial de forma marginal ou optativa, o que resulta em professores pouco preparados para as exigências inclusivas da sala de aula comum e das salas de recursos multifuncionais.

O Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta a oferta do PEE, reforça a obrigatoriedade da formação adequada dos profissionais que atuam nessa modalidade, estabelecendo que essa formação deve ocorrer em nível superior, com prioridade para a área de educação especial. A legislação destaca ainda que o PEE deve ser ofertado preferencialmente em salas de recursos multifuncionais, com infraestrutura, recursos e profissionais qualificados para desenvolver práticas pedagógicas específicas. Dessa forma, o decreto estabelece uma diretriz importante para a estruturação da carreira docente voltada à inclusão, mas sua efetivação ainda depende de ações integradas entre as instituições de ensino superior e os sistemas de ensino.

Documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei nº 13.146/2015), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o Plano Nacional de Educação (PNE) reforçam o compromisso legal e pedagógico com a formação inicial de professores capaz de atender às demandas da educação inclusiva. A BNCC, por exemplo, aponta a necessidade de garantir uma educação de qualidade para todos, o que inclui a formação de professores da educação especial capazes de lidar com a diversidade. A LBI, por sua vez, assegura o direito à educação inclusiva em todos os níveis, exigindo que os sistemas de ensino preparem seus profissionais para tal. As DCN e o PNE complementam esse cenário, apontando metas e estratégias para a formação e valorização docente, especialmente no que se refere à qualificação dos professores do PEE como agentes fundamentais na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Outro aspecto relevante é que, apesar dos avanços na legislação e nas diretrizes curriculares, muitos cursos ainda não abordam de maneira aprofundada o papel do Professor da Educação Especial. De acordo com Glat e Fernandes (2005), há uma lacuna na formação inicial que dificulta a atuação dos professores na prática inclusiva, uma vez que muitos não recebem orientação específica sobre adequações curriculares e metodologias acessíveis.

Diante disso, a formação inicial deve ser repensada para garantir que os futuros professores estejam preparados para atender à diversidade do ambiente escolar. Como afirmam Rodrigues e Nascimento (2017), o processo formativo precisa estar alinhado com as demandas da educação inclusiva, promovendo ações que estimulem a reflexão crítica e a experimentação de práticas inovadoras desde a graduação.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A formação continuada dos professores do PEE é um dos pilares para garantir a efetividade das práticas inclusivas, pois possibilita a atualização constante dos saberes pedagógicos e o aprofundamento em temas específicos da educação especial. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) já apontava a necessidade de ofertar programas permanentes de formação continuada que considerem os contextos reais de atuação dos professores. Essa diretriz é reforçada pelo Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014), que estabelece como meta a formação continuada de professores para a educação especial, com destaque para as estratégias de desenvolvimento profissional em serviço. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ressalta que a oferta do PEE requer professores da educação especial capacitados, o que impõe aos sistemas de ensino a responsabilidade pela formação continuada dos docentes, em consonância com os avanços teóricos e metodológicos da área.

De acordo com as contribuições da professora Claudia Davis, a formação continuada deve ser compreendida não como um evento pontual, mas como um processo contínuo, articulado com a prática e com os desafios enfrentados

cotidianamente na escola. A autora defende que a formação precisa dialogar com a realidade concreta dos professores, promovendo espaços de reflexão coletiva e colaborativa sobre as práticas inclusivas. Nessa perspectiva, a formação continuada torna-se um meio de ressignificação da prática docente, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia profissional e para a construção de uma identidade comprometida com a inclusão. Essa concepção também é sustentada por Almeida e Pletsch (2010), ao enfatizarem que os processos formativos precisam ser construídos com base na valorização do conhecimento prévio dos professores e em propostas pedagógicas que respeitem a diversidade presente nas escolas. Assim, uma política de formação continuada eficaz deve ser contextualizada, participativa e voltada à transformação das práticas educativas.

A formação continuada é essencial para que os Professores da Educação Especial possam aprimorar suas práticas e acompanhar as constantes mudanças nas políticas públicas e metodologias inclusivas. No campo da formação continuada, Libâneo (2015), considera que o aprendizado docente não se encerra na formação inicial; pelo contrário, ele deve ser um processo permanente, que possibilite a ressignificação das práticas pedagógicas.

No contexto do Professor da Educação Especial, a formação continuada se faz ainda mais necessária, pois envolve a atualização sobre novas tecnologias assistivas, estratégias de ensino e legislação educacional. Segundo Mélo e Pimentel (2019), programas de capacitação permanentes permitem que os professores desenvolvam maior segurança ao lidar com diferentes deficiências e diversifiquem suas abordagens metodológicas para atender às especificidades dos estudantes.

Outro fator relevante é a necessidade de formações voltadas para a prática colaborativa. De acordo com Stainback e Stainback (1999), a inclusão efetiva ocorre quando há uma interação entre professores do ensino regular e do Professor da Educação Especial, promovendo um trabalho conjunto que favoreça o desenvolvimento integral do estudante.

Diante do exposto, percebe-se que tanto a formação inicial quanto a continuada desempenham papéis fundamentais na preparação dos Professores da Educação Especial. Enquanto a formação inicial estabelece as bases teóricas e conceituais da educação inclusiva, a formação continuada possibilita o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e a adequação às novas demandas do

ensino especializado. Dessa forma, é imprescindível que políticas públicas sejam desenvolvidas para garantir formação de qualidade aos docentes que atuam na educação inclusiva.

2.3 HISTÓRICO DO SURGIMENTO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

2.3.1 Breve histórico da formação docente no Brasil

A formação de professores para a educação especial está diretamente atrelada ao surgimento da própria institucionalização desse tipo de educação no Brasil. Com base nisso, Mazzota (2003) reporta a história do Professor da Educação Especial em três fases distintas, cada uma representando um período de transformação na forma como a sociedade percebe e atende às necessidades das pessoas com deficiência.

A primeira fase é a assistencialista, caracterizada pela ideia de que os jovens com deficiência precisavam ser protegidos do mundo. Nessa época, predominava a concepção de que essas pessoas eram incapazes de se desenvolver plenamente e, por isso, deveriam ser afastadas da sociedade e colocadas em instituições privadas, geralmente administradas por organizações religiosas ou filantrópicas.

O foco dessas instituições não era necessariamente a educação, mas sim a assistência social, oferecendo abrigo e cuidados básicos, sem grandes preocupações com o desenvolvimento intelectual ou a inclusão desses indivíduos na vida em sociedade (Mazzota, 2003).

A segunda fase é a da educação especial de caráter médico-terapêutico, que representou um avanço em relação ao período anterior. Nesse contexto, começaram a surgir as primeiras obras sobre as deficiências, trazendo um olhar mais técnico e científico sobre a questão. Além disso, foram criadas as primeiras instituições especializadas, que passaram a oferecer tratamentos e abordagens baseadas em conhecimentos médicos e terapêuticos.

No entanto, a visão predominante ainda era a de que a deficiência deveria ser tratada e corrigida, reforçando uma perspectiva de reabilitação, em vez de inclusão. Os indivíduos com deficiência continuavam a ser atendidos de maneira segregada, em espaços específicos para eles, sem uma preocupação efetiva com sua

participação na sociedade como um todo (Mazzota, 2003).

A terceira fase é a da integração, que trouxe uma mudança significativa na abordagem da educação especial. Essa fase compreendeu dois momentos distintos: o primeiro foi a intervenção centrada no estudante, que buscava adequar o estudante às exigências da escola tradicional, muitas vezes por meio de programas específicos ou salas de recursos.

Já o segundo momento trouxe a intervenção centrada na escola, promovendo uma mudança estrutural no ambiente escolar para melhor atender às necessidades dos estudantes com deficiência. Essa fase representou um avanço em direção à inclusão, ao reconhecer que não apenas o estudante deveria se adequar, mas também a escola precisava se transformar para acolher a diversidade e garantir uma educação mais equitativa para todos (Mazzota, 2003).

Em 1854, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, por meio do Decreto Imperial nº 1.428, o chamado Imperial Instituto dos Meninos Cegos sob a direção de Benjamin Constant (Corrêa, 2001a). Esse foi um marco inicial para a institucionalização da educação especial no Brasil, pois demonstrava uma preocupação do governo com a inclusão das pessoas com deficiência visual no sistema educacional.

Em 1856, os primeiros livros em Braille chegaram ao Brasil como doação pessoal do imperador ao novo instituto (Corrêa, 2001a), facilitando o acesso ao conhecimento por parte dos estudantes cegos. Em 1857, foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos (Corrêa, 2001a; Januzzi, 2004), ampliando a assistência educacional a outras categorias de deficiência, ainda que de maneira restrita e voltada apenas para um pequeno grupo de pessoas.

Em 1874, surge na Bahia o Hospital Juliano Moreira, para dar início à assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual (Corrêa, 2001a). Esse hospital representou um avanço significativo, pois pela primeira vez foi estabelecido um local destinado ao tratamento médico dessas pessoas, reconhecendo que as deficiências intelectuais poderiam ter abordagens terapêuticas específicas.

2.3.2 O Professor da Educação Especial (PAEE) e sua regulamentação

Em 1882, o imperador convocou o primeiro Congresso de Instrução Pública para discutir a educação das pessoas com deficiência (Corrêa, 2001a), um evento importante para o avanço da educação especial no Brasil, pois trouxe à tona debates

e propostas que serviram como base para futuras políticas públicas. Em 1887, é criada no Rio de Janeiro a Escola México para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais (Januzzi, 1992), uma iniciativa pioneira no atendimento especializado.

Com a Proclamação da República, em 1890, o nome do Instituto dos Meninos Cegos foi trocado para Instituto Nacional dos Cegos. Já em 1891, a instituição passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao professor Benjamin Constant Botelho de Magalhães, que foi diretor da instituição e um dos grandes defensores da educação para pessoas com deficiência visual (Mazzotta, 2001).

Esse instituto teve um papel fundamental na formação de profissionais e na difusão de práticas pedagógicas voltadas para o ensino de cegos, consolidando-se como uma referência nacional na área.

No início do século XX, em 1926, foi criado o Instituto Pestalozzi, em Porto Alegre, que introduziu a concepção da Ortopedagogia das Escolas Auxiliares (Corrêa, 2001a). Essa concepção pedagógica trazia um enfoque mais terapêutico e educacional, buscando adequar o ensino às necessidades específicas de cada estudante. Em 1927, foi fundada a primeira escola Pestalozzi em Canoas, Rio Grande do Sul (Corcini; Casagrande, 2016), marcando a expansão dessa abordagem no Brasil. Em 1928, foi criado o Instituto de Cegos Padre Chico, na cidade de São Paulo, que atendia crianças em idade escolar, ofertando assistência médica, dentária e alimentar, além de diversos cursos profissionalizantes, funcionando em regime de internato, semi-internato e externato (Corrêa, 2001a).

Em 1929, foi fundado, em Campinas, o Instituto Santa Terezinha, por iniciativa de duas freiras brasileiras, as quais foram a Paris para se especializar no ensino de crianças surdas (Corrêa, 2001a). A partir desse período, observamos um crescimento na preocupação com a educação especial, embora ainda fosse restrita a iniciativas isoladas e filantrópicas. Nesse mesmo ano, Helena Antipoff fundou o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais, contribuindo para o desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino voltados para estudantes com deficiência.

Em 1932, foi criada a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que, a partir de 1945, se expandiu pelo país, consolidando-se como uma instituição de grande relevância para a educação especial. Ainda em 1932, o Decreto nº 3.810 propôs transformar as escolas normais em institutos de educação para a formação de

professores, enfatizando a importância da qualificação docente para o atendimento de estudantes com deficiência. Em 1935, foi criada em Belo Horizonte a Escola Estadual Instituto Pestalozzi, especializada no atendimento a deficientes auditivos e mentais.

A partir de 1946, o Decreto-lei nº 16.392 estabeleceu a formação de professores para a educação especial no Curso Normal de Formação de Professores Primários, ao nível de segundo grau. Essa medida foi essencial para a consolidação da educação especial, pois reconhecia a necessidade de um preparo adequado para os profissionais da área. Ainda em 1946, uma portaria ministerial equiparou o curso ginásial mantido pelo IBC ao ginásio comum, dando início ao ensino integrado para cegos.

Em 1947, o instituto, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, realizou o primeiro curso de especialização de professores na didática para cegos (Corrêa, 2001).

Durante a década de 1970, sob o contexto do governo militar, foi promulgada a Lei nº 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Essa lei trouxe importantes avanços na inclusão da educação especial dentro das diretrizes nacionais. Em 1972, a formação de professores para a educação especial passou a ser feita ao nível superior, vinculada à licenciatura em Pedagogia. Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), que passou a planejar e coordenar a Educação Especial no Brasil (Mazzotta, 2001; Corrêa, 2010).

2.3.3 Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais

Na década de 1990, com o avanço das políticas educacionais inclusivas, a Portaria 1793 do MEC, de 1994, recomendou a inclusão de disciplinas sobre educação especial nos cursos de licenciatura (Brasil, 1994). Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reservou um capítulo exclusivo para a educação especial, prevendo a formação de professores para a inclusão de estudantes com deficiência em salas comuns. No início dos anos 2000, o Plano Nacional de Educação enfatizou a qualificação docente na educação especial (Brasil, 2001a), e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001c) definiram dois perfis de professores: o de classe comum capacitado e o especializado em educação especial.

A partir da década de 1990, observou-se uma ascensão na produção de regulamentações legais e políticas educacionais associadas à inclusão escolar no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica

(LDB,) Lei nº 9.394/1996, que determinou que os sistemas de ensino devem garantir professores capacitados e especializados para atuar na integração e adequação dos estudantes com deficiência, dentro do ensino regular (Brasil, 1996).

Em 2006, são aprovadas e promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (Brasil, 2006), que impõem um novo delineamento da formação do pedagogo, não mais por meio de habilitações complementares ao curso, mas de uma formação integral em quatro anos, focando uma formação generalista do pedagogo, à docência como base de formação e tornando-o competente para a educação infantil, às séries iniciais do ensino fundamental e à gestão, numa única formação.

Como consequência, ficam extintas as habilitações em educação especial, impondo a necessidade de se pensar em outro modelo de formação nessa área. Na ausência das habilitações do Curso de Pedagogia, não foi publicado nenhum documento específico que trate do âmbito da formação em educação especial, o que faz com que estados e municípios se organizem diante de suas possibilidades, necessidades e concepções (De Oliveira, Chacon, 2013).

Posteriormente, a portaria número 13, de 24 de abril de 2007, do Ministério da Educação (MEC), instituiu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, visando auxiliar as redes públicas de ensino na organização e oferta do Professor da Educação Especial, contribuindo no processo de inclusão nas salas comuns da educação básica.

A Política Nacional de Educação Especial do Brasil na Perspectiva de Educação Inclusiva foi publicada no ano seguinte (Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008), em que estudantes com deficiência passaram a ter assegurado o seu direito de frequentar o ensino regular. Em 2011, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011)

Determinou que a educação especial devesse garantir os serviços de apoio especializado voltados a eliminar as barreiras que obstruem o processo de escolarização dos estudantes com deficiências.

Porém, a educação inclusiva ainda representa uma proposta desafiadora, especialmente para as instituições de ensino que devem garantir que as pessoas com diferentes necessidades tenham acesso à aprendizagem, atendendo ao que é comum e, ao mesmo tempo, específico entre os estudantes (Camargo, 2017).

Silva-Neto, *et al.* (2018) afirmam que a escola deve refletir um ambiente multicultural, diversificado, capaz de atender a um público com objetivos, ideologias e necessidades diferenciadas. Para isso, deve acolher indivíduos com múltiplos

aspectos, envolvendo os religiosos, políticos, sociais, entre muitos outros, sendo responsável pela transformação do indivíduo, o que corresponde a um conjunto de alterações comportamentais que se tem por aprendizagem.

Atualmente, a formação de professores para a educação especial ocorre por meio de graduação específica ou cursos de especialização oferecidos por instituições de ensino superior, tanto na modalidade presencial quanto à distância. Com os avanços nas políticas de inclusão e acessibilidade, a formação continuada desses professores da educação especial tornou-se essencial para garantir a plena participação dos estudantes com deficiência no sistema educacional brasileiro (Silva, Neto, 2018).

Conforme Pletsch (2020), para que a inclusão escolar funcione, é necessário considerar uma combinação de elementos que envolvem o desenvolvimento do estudante, o respeito pela sua pluralidade e a convivência com a diversidade.

Para isso, as instituições de ensino precisam estar preparadas para receber esses estudantes, sendo fundamental o investimento na formação de professores, o já previsto no ano de 1996, a partir da aprovação da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), conforme acima mencionado.

Assim, é relevante ressaltar a necessidade contínua de planejamento e execução de formações continuadas para esses professores, para que os mesmos estejam atualizados em relação aos diferentes tipos de deficiência, assim como em relação às melhores práticas pedagógicas, considerando as diferentes necessidades desses estudantes.

O investimento na formação de professores que atuam na educação inclusiva contribui expressivamente para que as transformações nas escolas aconteçam de forma efetiva, considerando uma pedagogia centrada no estudante que, por sua vez, ocasione a construção de uma sociedade que respeite a dignidade e as diferenças humanas (Baú, 2014, p, 170).

Para o autor, esta função representa uma missão centrada nos responsáveis pela elaboração das políticas educacionais inclusivas. No entanto, ela ainda não representa um fato concretizado, uma vez que a oferta dessas formações é reduzida e, frequentemente, surgem novas perspectivas e situações para as quais os professores devem estar preparados com novos conhecimentos (Carvalho, 2015).

Assim, o sucesso da educação especial no contexto da inclusão escolar está

diretamente associado à formação e aperfeiçoamento dos professores. Além disso, as salas de recursos multifuncionais, um dos espaços em que esses professores da educação especial atuam, devem se aprimorar para que o processo de inclusão seja de fato implementado, uma vez que são nesses espaços que são realizadas as intervenções necessárias ao desenvolvimento dos estudantes, por meio do uso de recursos pedagógicos, em atendimento individual e de acordo com as especificidades de cada indivíduo (Silva, 2023).

Desta forma, é também importante proporcionar formações continuadas sobre colaboração entre o professor da classe comum e o professor da sala de Recursos Multifuncionais (SRM), essencial para o sucesso da Educação Especial.

Contudo, há uma lacuna significativa na formação que prepara os professores para essa colaboração, o que pode dificultar a implementação efetiva das políticas de inclusão. A legislação brasileira, como a LDB e as resoluções do Conselho Nacional de Educação, enfatiza a importância da formação continuada e especializada para os professores que atuam como Professor da Educação Especial, mas a prática revela que ainda há muito a ser feito para que esses professores da educação especial se sintam devidamente preparados (Pasin, *et. al.*, 2017).

E, inclusive, a formação de Professores da Educação Especial, essencial para garantir a inclusão efetiva de estudantes com deficiências nas escolas regulares, quando aplicada com o auxílio de recursos da tecnologia da informação e comunicação (TICs), tem se mostrado uma abordagem promissora. Este modelo de formação, trazendo a tecnologia, permite que os educadores adquiram novos conhecimentos e habilidades, ao mesmo tempo em que refletem sobre suas práticas pedagógicas em contextos reais, promovendo assim uma transformação contínua em sua atuação profissional.

O uso das TICs na formação dos Professores da Educação Especial é fundamental por facilitar o acesso a conteúdos formativos e promover a troca de experiências por meio de comunidades de prática. A formação semipresencial, ao unir ensino a distância e encontros presenciais, oferece flexibilidade, permitindo que os docentes conciliem trabalho e aperfeiçoamento profissional.

Em suma, a formação continuada de Professores da Educação Especial,

especialmente por meio de cursos semipresenciais que utilizam TICs, é fundamental para a construção de uma prática pedagógica inclusiva. Essa abordagem formativa não só amplia o repertório de estratégias dos professores, como também promove uma reflexão crítica sobre suas práticas, incentivando uma constante evolução profissional, fundamental para a educação de qualidade dos estudantes com deficiência (Vieira, 2016).

Concordo plenamente com Vieira (2016), pois acredito que a formação continuada precisa estar conectada com a realidade da sala de aula e com os desafios que enfrentamos como Professor da Educação Especial. Os cursos semipresenciais, que integram o uso das TICs, são muito eficazes porque me permitem refletir sobre minha prática, atualizar minhas estratégias e melhorar o atendimento aos estudantes com deficiência. Essa formação torna-se, de fato, um instrumento de transformação e qualificação profissional.

2.4 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

A pesquisa bibliográfica foi conduzida com o propósito de embasar teoricamente o estudo, garantindo a fundamentação científica necessária para a análise dos dados. Foram realizadas buscas em bases de dados e repositórios acadêmicos reconhecidos, incluindo o Portal de Periódicos da Capes, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Google Acadêmico e a Red de Revistas Científicas da América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), bem como em livros e publicações relevantes à temática. Além disso, foram analisados documentos oficiais, tais como leis, diretrizes curriculares e planos municipais de educação, a fim de compreender como a formação continuada dos Professores da Educação Especial é regulamentada e aplicada no contexto educacional estudado.

A seleção dos estudos incluiu trabalhos publicados entre os anos de 2019 e 2025, independentemente do idioma, desde que se tratassem de artigos completos indexados em bases de dados de credibilidade científica. Essa abordagem metodológica buscou assegurar que a análise contemplasse uma ampla gama de pesquisas atualizadas e pertinentes ao objeto de estudo.

O recorte temporal justifica-se pela necessidade de compreender como as políticas de formação continuada evoluíram nos últimos anos e quais mudanças foram implementadas no cenário educacional. Além disso, foi fundamental considerar estudos que analisaram a influência da pandemia de COVID-19¹ na formação dos docentes, uma vez que esse evento global alterou significativamente as práticas pedagógicas e a oferta de capacitações para professores.

¹ A pandemia de COVID-19 refere-se à disseminação global da doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, identificada pela primeira vez em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, na China. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o surto como pandemia em 11 de março de 2020, devido à rápida propagação do vírus entre países e continentes. Caracterizada principalmente por sintomas respiratórios, a COVID-19 impactou severamente os sistemas de saúde, economia e educação em todo o mundo, exigindo medidas emergenciais de contenção, como distanciamento social, uso de máscaras, fechamento de instituições e campanhas massivas de vacinação. A pandemia revelou vulnerabilidades sociais e estruturais, intensificando desigualdades e provocando profundas transformações nas dinâmicas sociais e nas políticas públicas.

3. PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM COMO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os programas de formação para professores que atuam como Professor da Educação Especial desempenham um papel importante na inclusão escolar de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. O Professor da Educação Especial é uma modalidade de atendimento que visa garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, oferecendo suporte pedagógico especializado.

Para que esse atendimento seja eficaz, é essencial que os professores envolvidos possuam uma formação sólida e continuada, que contemple tanto aspectos teóricos quanto práticos da educação inclusiva. Estes programas de formação devem abranger conteúdos sobre as diferentes deficiências e transtornos, abordagens pedagógicas inclusivas, uso de tecnologias assistivas e adequações curriculares, além de promoverem a reflexão sobre a prática docente e a construção de uma escola mais inclusiva.

A formação contínua é fundamental para que os professores da educação especial se mantenham atualizados sobre novas metodologias e estratégias, permitindo que possam atender de forma mais eficaz às diversas necessidades dos estudantes da Educação Especial. Tais programas são oferecidos por diversas instituições de ensino, secretarias de educação e organizações, e incluem desde cursos de capacitação e especialização até formações mais curtas, mas focadas, para que os professores adquiram competências específicas no contexto do Professor da Educação Especial.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova a Resolução CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essa resolução pensa na formação do professor, de forma continuada. O Plano Nacional de Educação – PNE –, Lei nº 10.172/2001, destaca que o principal avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana (Corrêa, 2001b).

Os marcos legais que orientam a educação especial no Brasil têm se desenvolvido ao longo de décadas, refletindo avanços e desafios na inclusão educacional. A base para a educação especial foi estabelecida de forma significativa na Constituição Federal de 1988, que garantiu o direito à educação para todos,

incluindo as pessoas com deficiência.

A partir desse marco, o Professor da Educação Especial passou a ser assegurado como parte integrante do processo educacional, oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, uma diretriz que visava promover a inclusão e garantir o acesso equitativo à educação (Freitas, 2022).

A formação de professores é um desafio no Brasil, de maneira geral, sobretudo em se tratando da formação de professores que atuam com a educação especial, inclusiva, uma vez que de certa forma se trata de um tema relativamente novo no país, e que não recebe a devida importância por meio de legisladores e do poder executivo, de maneira geral, em todas as suas esferas. E esta formação foi preconizada a partir da década de 1990 e segue sendo atualizada, por meio de legislações que determinam a forma e o conteúdo da mesma.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 – estabelece a educação especial como modalidade de ensino a ser desenvolvida de forma transversal da educação infantil à educação superior, perpassando por todas as modalidades de ensino. Desse modo, o Professor da Educação Especial deve ser ofertado, preferencialmente, na rede regular de ensino como um serviço que garante ao estudante com deficiência o acesso ao currículo escolar, eliminando as barreiras educacionais. Isto significa um avanço em relação às legislações anteriores que permitiam a segregação desses estudantes em escolas e classes especiais. O desafio de implementar essa lei está na expansão e melhoria do serviço, na contratação e formação dos professores e, principalmente, no investimento em práticas inclusivas e colaborativas (Freitas, 2022)

No início do século XXI, foi marcado por importantes políticas públicas que visaram fortalecer a educação inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008. Este documento representou um marco no sistema educacional brasileiro, ao buscar a superação da lógica da exclusão e promover a transversalidade da educação especial, desde a educação infantil até a superior. A PNEEPEI enfatizou a necessidade de formação dos professores para atender às necessidades dos estudantes do público-alvo da educação especial (PAEE), além de promover a acessibilidade e a participação ativa da família e da comunidade no processo educacional (Freitas, 2022).

Entretanto, a formação dos professores que atuam como Professor da Educação Especial deve estar fundamentada em paradigmas inclusivos, conforme

estabelecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação requer uma reestruturação do processo educacional, envolvendo tanto aspectos estruturais quanto pedagógicos (Queiroz, 2023).

A formação de Professores da Educação Especial é um componente importante na construção de uma educação inclusiva eficaz. A formação continuada desses professores da educação especial é essencial para que eles possam identificar e atender adequadamente estudantes com altas habilidades/superdotação.

A legislação brasileira, embora tenha avançado em termos de reconhecimento dos direitos desses estudantes, ainda enfrenta desafios significativos na implementação prática, especialmente no que diz respeito à capacitação dos professores. Esses professores da educação especial precisam não apenas de conhecimento teórico, mas também de habilidades práticas para adequar o currículo e as metodologias de ensino às necessidades específicas dos estudantes com altas habilidades (Pessanha, 2015).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e as subsequentes normativas legais, como a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009, estabelecem diretrizes claras para a atuação dos professores do Atendimento Educacional Especializado. No entanto, a formação desses profissionais ainda é marcada por superficialidade teórica e uma grande ênfase em procedimentos técnicos, frequentemente promovidos por meio da EAD (Rossetto, 2015).

A Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 estabelecem a democratização da educação e a obrigatoriedade do Professor da Educação Especial, preferencialmente na rede regular de ensino. No entanto, a formação dos professores para essa função específica ainda enfrenta desafios, como a falta de cursos de formação continuada que capacitem adequadamente os docentes para lidar com a diversidade nas salas de aula (Rosalen, 2023).

A formação contínua é vital para que os professores possam desempenhar suas funções de forma eficaz. A autora aponta que o ensino na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) deve ser visto como um complemento ao ensino regular, com o Professor da Educação Especial atuando como um articulador entre diferentes setores da escola e da comunidade, promovendo a inclusão de estudantes com deficiência (Rossetto, 2015).

A colaboração entre o professor da classe comum e o professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é essencial para o sucesso inclusão escolar. Contudo, há uma lacuna significativa na formação que prepara os professores para essa colaboração, o que pode dificultar a implementação efetiva das políticas de inclusão. A legislação brasileira, como a LDB e as resoluções do Conselho Nacional de Educação, enfatiza a importância da formação continuada e especializada para os professores que atuam como Professor da Educação Especial, mas a prática revela que ainda há muito a ser feito para que esses professores da educação especial se sintam devidamente preparados (Pasian, Mendes e Cia, 2017).

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) traz consigo a exigência de que os professores atuem de maneira multicategorial, ou seja, atendam a toda a diversidade de estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial. Contudo, essa demanda apresenta desafios significativos, uma vez que muitos professores não se consideram adequadamente preparados para lidar com todas as categorias de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Oliveira, 2021).

Há um distanciamento considerável entre a formação dos professores e as exigências práticas de atuação nas SRM's. A grande maioria dos professores pesquisados relatou não se sentir capacitada para trabalhar com todas as categorias de estudantes da Educação Especial, apontando para a necessidade urgente de aperfeiçoamento profissional. Além disso, a formação continuada oferecida pelas redes de ensino, embora necessária, ainda é insuficiente para cobrir as especificidades de todas as áreas que compõem o Professor da Educação Especial, como as necessidades específicas de estudantes com deficiência visual, auditiva, ou aqueles com altas habilidades (Oliveira e Pietro, 2020).

A falta de uma formação específica e contínua para os Professores da Educação Especial resulta em dificuldades substanciais na prática pedagógica, afetando diretamente a qualidade do atendimento oferecido nas SRM's. Oliveira e Prieto (2020) destacam que os professores que possuem alguma especialização tendem a atuar de forma mais eficaz, pois conseguem identificar e atender de maneira mais adequada às necessidades dos estudantes. No entanto, muitos docentes se especializam em uma única área da Educação Especial, o que não supre a demanda por um atendimento mais abrangente e diversificado.

É essencial que as políticas de formação de professores sejam revistas e

ampliadas para garantir que todos os docentes envolvidos na Educação Especial recebam uma formação que aborde todas as categorias de deficiência e transtornos. Isso incluiria não apenas cursos de formação inicial, mas também programas de formação continuada que permitam aos professores atualizar e expandir seus conhecimentos de maneira contínua, contribuindo assim para uma educação inclusiva de maior qualidade e equidade (Oliveira; Prieto, 2020).

E, neste contexto, a capacitação docente deve, inclusive, contemplar também a compreensão aprofundada das características dos estudantes com altas habilidades, bem como as melhores práticas pedagógicas para promover seu desenvolvimento. Conforme Pessanha (2015):

Muitos professores ainda têm dificuldades em identificar esses estudantes devido a uma formação inicial insuficiente e à falta de recursos adequados nas escolas. A educação a distância, como proposta pelo curso "Altas Habilidades na Escola", surge como uma estratégia eficaz para suprir essas lacunas, permitindo que os professores adquiram o conhecimento necessário para oferecer um atendimento educacional especializado de qualidade.

Outro aspecto relevante abordado por Pessanha (2015) é a necessidade de uma mudança de paradigma na formação dos professores. A inclusão de estudantes com altas habilidades requer que os educadores estejam preparados para lidar com uma diversidade de necessidades educacionais, o que exige uma abordagem pedagógica flexível e adaptativa. A formação continuada, especialmente em modalidades que utilizam tecnologias educacionais, pode ser uma solução viável para ampliar o alcance e a eficácia dos programas de capacitação, especialmente em regiões onde os recursos são limitados.

É fundamental que as políticas de formação de Professores da Educação Especial considerem tanto a capacitação inicial quanto a continuada, garantindo que todos os profissionais estejam preparados para atender às demandas dos estudantes com altas habilidades/superdotação. A implementação de cursos específicos e a utilização de plataformas de ensino à distância podem contribuir significativamente para a formação de uma rede de professores capazes de promover a inclusão e o desenvolvimento pleno desses estudantes nas escolas regulares (Pessanha, 2015).

A formação dos Professores da Educação Especial é um aspecto importante para garantir a educação inclusiva de qualidade para estudantes com deficiências.

A formação inicial generalista dos professores muitas vezes não é suficiente

para atender às especificidades desses estudantes, defendendo a necessidade de uma formação complementar ao nível de pós-graduação (Rosalen, 2023).

A partir das contribuições de Pessanha (2015) e Rosalen (2023), observa-se a importância de políticas públicas que contemplem uma formação docente mais abrangente e específica para o Professor da Educação Especial. O estudante compreende que a formação inicial, por ser generalista, não dá conta das demandas específicas do público-alvo da educação especial, sendo imprescindível investir em cursos de pós-graduação e em programas de formação continuada, preferencialmente com uso de tecnologias que ampliem o acesso e favoreçam a construção coletiva de saberes. Dessa forma, acredita-se que a qualificação adequada dos professores é condição essencial para promover práticas pedagógicas inclusivas e eficazes.

Nesse contexto, destacam-se as iniciativas do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas políticas de formação docente, oferece diversos cursos de aperfeiçoamento voltados ao Professor da Educação Especial (PEE). Esses cursos são, em sua maioria, gratuitos e disponibilizados na modalidade a distância, o que facilita o acesso de professores da educação básica de diferentes regiões do país. O objetivo central é qualificar os profissionais para atuarem tanto nas salas de aula comuns quanto no PEE, com foco no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

As formações oferecidas pelo MEC abordam temas como deficiência intelectual, deficiência visual, surdez, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação, entre outros, além de trabalharem com recursos e estratégias de acessibilidade pedagógica e uso de tecnologias assistivas. Ao promover esses cursos, o MEC contribui significativamente para a ampliação da formação continuada dos docentes, fortalecendo as políticas de inclusão e assegurando o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Abaixo apresento recortes temporais sobre a evolução de políticas voltadas para o Professor da Educação Especial, nos três últimos governos do Brasil.

A escolha de abordar os marcos legais da formação de Professores da Educação Especial (PAEE) a partir dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff e Jair Bolsonaro justifica-se pelo papel central que esses períodos desempenharam na formulação, ampliação e/ou reconfiguração das políticas públicas voltadas à educação inclusiva no Brasil. Esses três mandatos representam

momentos distintos na condução das políticas educacionais: enquanto os governos Lula e Dilma consolidaram diretrizes importantes como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e fomentaram a criação de programas de formação continuada e infraestrutura para o PEE, o governo Bolsonaro apresentou rupturas e revisões que impactaram significativamente a continuidade e o financiamento dessas iniciativas.

Esse recorte permite compreender, de forma comparativa, as diferentes abordagens adotadas por cada gestão no tocante à formação docente e à consolidação do PEE como política pública, evidenciando avanços, retrocessos e permanências no campo da educação inclusiva.

3.1 MARCOS LEGAIS - GOVERNO LULA (2002-2006 E 2007-2010)

A partir de 2003, o Governo Federal implantou vários programas que, unidos a uma série de ações, objetivavam criar uma política de educação inclusiva (Prieto, 2010).

A Resolução CNE n. 2 (Brasil, 2001), a PEE-EI (Brasil, 2008a), a Resolução CNE/CEB n. 4 (Brasil, 2009), dentre outras, assinalam que é importante se pensar a formação do professor, sobretudo sua formação continuada, objetivando criar possibilidades para que o estudante no serviço do Professor da Educação Especial tenha suas necessidades educacionais consideradas e acesso a uma educação de qualidade.

O Governo Lula aprova a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Educação Básica (CNE, 2002), que recomendava a Formação de Professores da Educação Básica, ao nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, aptos a lidar com os desafios inerentes que surgem nas escolas.

Ainda em 2002, é promulgada a Lei nº 10.436 de 24/04/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, onde tornou obrigatória a aplicabilidade da inclusão nos cursos de formação de docentes, a disciplina que tratasse acerca do ensino de LIBRAS.

O MEC implementa o Programa Educação Inclusiva – o direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo a formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para garantir o direito de acesso de

todos à escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular (Corrêa, 2001b).

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento sobre o acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular, para disseminar conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular (Corrêa, 2001b).

Em 2005, o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visou ao acesso dos estudantes surdos, dispôs sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular (Corrêa, 2001b).

Neste momento, ocorre a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S – em todos os estados e no Distrito Federal, levando à organização de 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, para garantir esse atendimento aos estudantes da rede pública de ensino (Corrêa, 2001b).

Em 2006, também no governo Lula, se institui o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que é uma política pública que consolida um projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, por meio de um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos que visa o exercício da solidariedade e do respeito às diversidades. Visa formar professores com intercâmbio e foco em formação continuada. Esta Política teve um documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às estudantes com deficiência nos currículos das escolas.

Em 2007, se institui o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito da Educação Inclusiva. O PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais. Neste mesmo ano se aprova o Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da

comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Em suas disposições gerais está apregoada a formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar e recursos pedagógicos. Também foi elaborada por um Grupo de Trabalho nomeado por uma Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007 (Corrêa, 2010b).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) inaugurou um caminho para a consolidação da educação inclusiva no Brasil. Esta política é uma resposta ao compromisso do Brasil com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que, em seu artigo 24, prevê o direito à educação inclusiva. A PNEEPEI aponta que:

No ano de 2008, foi elaborado um documento normativo com o propósito de estabelecer diretrizes para a consolidação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PEE-EI). Esse marco orientador articulou-se a programas educacionais já existentes, com o intuito de redefinir os caminhos da educação especial, promovendo a inserção de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – público-alvo da educação especial (PAEE) – nas turmas do ensino regular (Kassar, 2012).

A referida política propunha, entre seus principais pontos, que os estudantes da educação especial fossem incluídos em salas de aula comuns e, adicionalmente, tivessem garantido o Professor da Educação Especial em turno oposto ao das aulas comuns (BRASIL, 2008b). Essa proposta fundamenta-se no princípio de complementaridade, segundo o qual o Professor da Educação Especial não substitui o ensino comum, mas o complementa, respeitando as necessidades educacionais específicas dos estudantes.

Com a institucionalização da PEE-EI, diversas iniciativas foram desencadeadas, dentre elas a criação e ampliação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que se tornaram ambientes de apoio pedagógico especializado para os estudantes PAEE. A partir de então, tornou-se obrigação dos sistemas de ensino assegurar tanto o acesso ao currículo comum quanto a oferta do Professor da Educação Especial, como parte do direito à educação plena e inclusiva (BRASIL, 2011).

Nesse cenário, destaca-se o papel do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), um coletivo de pesquisadores com abrangência nacional, que

se dedica à análise crítica e ao acompanhamento das políticas públicas voltadas à inclusão. Dentre suas frentes de atuação, está o monitoramento do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, coordenado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, iniciativa essa que busca fortalecer a efetivação da política inclusiva em todo o território nacional.

No ano de 2009, foi instituído o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com o propósito de garantir que todos os docentes possuam, no mínimo, a formação exigida por lei para o exercício da profissão. A iniciativa envolve uma articulação entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação em níveis estadual e municipal, visando efetivar as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), assegurando o acesso de professores da educação básica a cursos de graduação.

Dentro da proposta do PARFOR, os professores da educação especial que ainda não possuem a formação inicial adequada podem ingressar em cursos de primeira licenciatura, segunda licenciatura, voltada para aqueles que atuam em áreas diferentes da sua formação original, ou cursos de formação pedagógica, direcionados aos que têm diploma de bacharelado, mas não são licenciados. Essas formações são ofertadas tanto na modalidade presencial quanto à distância. Já para os professores que já atendem aos requisitos mínimos de formação, são disponibilizados cursos de aperfeiçoamento e especialização a distância, incluindo capacitações na área de educação especial, com foco em professores da educação especial que atuam em salas de recursos multifuncionais (Ministério da Educação, 2012).

Apesar da relevância da iniciativa, que surgiu para enfrentar o déficit de formação pedagógica que atinge aproximadamente 30% dos docentes no Brasil, algumas fragilidades se evidenciam. Entre os principais desafios, destacam-se a falta de articulação eficaz entre os entes federais, estaduais e municipais, a dificuldade de aplicar os conhecimentos adquiridos nos cursos à prática docente, a baixa valorização salarial da categoria, fator que contribui para o ingresso de professores da educação especial nem sempre bem preparados, e a consequente desvalorização da carreira.

Esses obstáculos tornam complexa a missão do Estado de promover uma formação de qualidade para os professores da educação básica. A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), por sua vez, orienta os sistemas de ensino

na implementação do Decreto nº 6.571, estabelecendo diretrizes para que essa formação ocorra de forma eficaz.

3.2 MARCOS LEGAIS - GOVERNO DILMA/TEMER (2011-2016 E 2015-2019)

Já no Governo Dilma/Temer houve a revogação do decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelece o Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, com novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas, público-alvo da Educação Especial. Entre as diretrizes, determina-se que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também determinam que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adequações razoáveis conforme as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, segundo a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.

Em seu art. 5º parágrafo II elenca os seguintes pontos:

- Implantação de salas de recursos multifuncionais;
- Formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- Elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- Estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

A seguir, publicaram o Decreto Nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (Seesp), do Ministério da Educação (MEC). A partir deste decreto, a pasta passou a ser vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

A Lei nº 12.764 de 27/12/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista-TEA.

É no governo Dilma que se aprova a LEI N° 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação - PNE, que estabelece 20 metas para garantir acesso à educação de qualidade no Brasil até 2024.

No contexto deste trabalho, optou-se por destacar especificamente as metas 15, 16, 17 e 18 do Plano Nacional de Educação (PNE) por sua relação direta com a formação e valorização dos profissionais da educação, especialmente aqueles que atuam como Professor da Educação Especial (PEE).

Essas metas tratam da formação inicial (meta 15), da formação continuada (meta 16), da valorização do magistério por meio da equiparação salarial (meta 17) e da elaboração de planos de carreira (meta 18). A escolha dessas metas visa aprofundar a análise sobre os compromissos legais assumidos pelo Estado brasileiro no tocante à qualificação e reconhecimento dos professores da educação básica e, em especial, daqueles envolvidos com a educação inclusiva.

Dessa forma, ao focalizar essas quatro metas, busca-se compreender os avanços e desafios enfrentados na implementação de políticas públicas que assegurem formação adequada, valorização profissional e condições dignas de trabalho aos docentes que atuam com o público-alvo da educação especial.

Dentre estas 20 metas, as que se destacam são as expostas no quadro abaixo.

Quadro 01- metas que garantem o acesso à educação de qualidade no Brasil até 2024

Meta	Descrição
Meta 15 - Profissionais da Educação	Garante a parceria entre a União, estados e municípios para a criação de uma política nacional de capacitação dos profissionais da educação e de formação específica para todos os professores na área em que atuam.
Meta 16 – Formação	Assegura a formação continuada a todos os docentes e que metade dos professores da educação básica possuam pós-graduação em sua área de atuação.
Meta 17 - Valorização dos Profissionais do Magistério	Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica com a equiparação salarial com outros profissionais que têm escolaridade equivalente.
Meta 18 - Planos de Carreira	Garantir plano de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública com base no piso salarial contido no inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.
Meta 19 - Gestão Democrática	Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no

	âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
--	---

Fonte: Brasil, 2016

Em 2012, por meio da Lei nº 12.764 se institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Em 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE) visava universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao Professor da Educação Especial, 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. O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as estudantes com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

3.3 MARCOS LEGAIS - GOVERNO BOLSONARO (2019-2022)

No governo de Jair Bolsonaro, a formação de Professores da Educação Especial foi afetada por uma abordagem neoliberal que priorizou a privatização e a redução de custos. O contingenciamento de verbas para a educação reduziu significativamente os recursos destinados à formação continuada de docentes, impactando diretamente o Professor da Educação Especial. A implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares trouxe uma nova cultura organizacional para as escolas, priorizando a disciplina em detrimento de práticas pedagógicas inclusivas. A pandemia de Covid-19 agravou os desafios enfrentados pelos professores, expondo desigualdades e limitando o acesso à formação continuada eficaz.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mantida durante o governo Bolsonaro, orientou a formação de professores com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, o que, segundo críticos, reduziu a formação pedagógica mais ampla necessária para atender às necessidades dos estudantes no Atendimento Educacional Especializado. A abordagem neoliberal do governo Bolsonaro resultou em um ambiente educacional marcado pela precarização do trabalho docente e pela redução das oportunidades de formação continuada (Lobo, 2020).

Durante o governo Bolsonaro, portanto, a formação de Professores da Educação Especial foi impactada por uma abordagem neoliberal, que priorizou a

privatização e cortes de investimentos na educação. O contingenciamento de verbas afetou diretamente os recursos destinados à formação continuada de docentes. A implementação do "Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares" trouxe mudanças na cultura organizacional das escolas, priorizando a disciplina em detrimento de práticas pedagógicas inclusivas. A pandemia de Covid-19 agravou ainda mais a situação, expondo desigualdades e limitando o acesso à formação continuada.

O Quadro 02 sintetiza os principais marcos legais que embasam a Educação Especial e Inclusiva no Brasil, reunindo dispositivos normativos de grande relevância para a consolidação de políticas públicas voltadas ao Professor da Educação Especial (PAEE). Ao apresentar leis, decretos, diretrizes e políticas nacionais, o quadro evidencia a evolução do entendimento jurídico e pedagógico sobre a inclusão escolar, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até documentos mais recentes, como a Lei Brasileira de Inclusão (2015). Essa sistematização facilita a visualização do arcabouço normativo que orienta a formação docente e a atuação dos professores da educação especial com o público-alvo da educação especial, reforçando o compromisso do Estado brasileiro com uma educação de qualidade, equitativa e acessível a todos. Além disso, serve como base para analisar o alinhamento das ações formativas e das práticas pedagógicas com as diretrizes legais vigentes.

Quadro 02 – Base Legal e Conteúdo sobre Educação Especial e Inclusiva no Brasil

Base Legal / Documento	Conteúdo
Constituição Federal de 1988 (CF/88)	Garante o direito à educação para todos, com atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208, III).
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996)	Estabelece que a educação especial deve ser ofertada preferencialmente na rede regular, com adequações curriculares e metodológicas.
Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014	Define metas como: universalização da educação inclusiva (Meta 4), formação continuada de professores e ampliação do Atendimento Educacional Especializado.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI – 2008)	Propõe a inclusão plena de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns.
Decreto nº 7.611/2011	Regulamenta o atendimento educacional especializado, com ênfase no caráter complementar/suplementar à escolarização.
Decreto nº 10.502/2020	Institui nova Política de Educação Especial

	com foco em escolas e classes especializadas, gerando críticas por possível retrocesso à inclusão plena.
Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)	Garante o direito à educação inclusiva em todos os níveis, com acessibilidade, adequações razoáveis e apoio personalizado.
Resolução CNE/CEB nº 2/2001	Dispõe sobre a organização da educação especial, incluindo diretrizes para o atendimento educacional especializado.
Resolução CNE/CP nº 1/2004	Estabelece diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, incluindo a formação para a educação inclusiva.
Resolução CNE/CP nº 2/2015	Define diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de professores, com ênfase na educação inclusiva.
Nota Técnica MEC/SEESP nº 11/2010	Orienta sobre a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, com detalhamento dos critérios para funcionamento.
Portaria MEC nº 1.300/2018	Regulamenta o Programa de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior, promovendo inclusão acadêmica.

Fonte> elaborado pela autora

Nesse contexto, destaca-se o Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), uma iniciativa estratégica para qualificar docentes da educação básica nas redes públicas. Criado em 2020 pelo Ministério da Educação, o PROFEI é ofertado em rede nacional por instituições públicas de ensino superior e reconhecido pela CAPES. O programa combina ensino presencial e a distância, proporcionando flexibilidade para professores em exercício.

O objetivo central do PROFEI é promover uma formação continuada de qualidade, capacitando professores para atuar com estudantes público-alvo da educação especial – pessoas com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O programa visa fomentar práticas pedagógicas inclusivas, adequação curricular, uso de tecnologias assistivas e recursos de acessibilidade.

Estruturado em três linhas de pesquisa: (1) Educação Especial na perspectiva inclusiva, (2) Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva, e (3) Práticas e processos formativos de educadores, o PROFEI contribui para o avanço da educação inclusiva no Brasil. O processo seletivo exige comprovação de atuação docente, proposta de pesquisa, questionário e elaboração de dissertação, com conclusão prevista em até 24 meses.

Ao fortalecer a formação docente e incentivar a pesquisa na área, o PROFEI representa um marco na consolidação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar, assegurando o direito à educação de qualidade para todos.

Essa linha de pesquisa visa desenvolver metodologias que possam ser aplicadas na gestão escolar e na criação de espaços educacionais mais inclusivos, assegurando o direito à educação a todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais (Conselho Gestor do PROFEI, 2023).

A segunda linha de pesquisa está relacionada à Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva, integrando o uso de novas tecnologias no contexto educacional inclusivo. Esses cursos abordam o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, explorando ferramentas que facilitam o ensino e a aprendizagem, principalmente para estudantes com deficiências.

Tecnologias assistivas, como dispositivos e softwares adequados, são fundamentais para a implementação de uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, garantindo que as barreiras para o aprendizado sejam minimizadas por meio de soluções tecnológicas. Portanto, os novos cursos do PROFEI refletem um compromisso com a formação de professores capazes de promover a inclusão em todas as suas dimensões. Com essa proposta, o programa busca fortalecer a atuação dos docentes nas escolas públicas, capacitando-os para lidar com a diversidade em sala de aula e colaborar na criação de um ambiente educacional mais equitativo e inclusivo. A abordagem dos cursos visa tanto à teoria quanto à prática, proporcionando aos professores ferramentas e estratégias que podem ser aplicadas diretamente em suas rotinas escolares (Conselho Gestor do PROFEI, 2023).

A terceira linha de pesquisa do PROFEI, intitulada "Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva", foca na formação inicial, continuada e em serviço de professores para atuarem em contextos escolares inclusivos. Seu objetivo é capacitar os educadores para lidar com a diversidade em sala de aula, por meio de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas que atendam às necessidades específicas dos estudantes.

A linha enfatiza a reflexão docente, a cooperação entre professores da educação especial, a adequação curricular e o uso de estratégias colaborativas

entre professores comuns e especializados. Também destaca a importância do desenvolvimento de competências específicas para o atendimento de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo uma educação equitativa e democrática (PROFEI, 2023).

3.4 MARCOS LEGAIS - GOVERNO LULA 2023-2025

Na atual gestão, o governo federal revogou o decreto 10502/20, assinado por Jair Bolsonaro em 2020 e que incentivava a exclusão de estudantes com deficiência, em uma das suas primeiras decisões depois da posse (decreto 11.370/2023).

Também sancionou uma lei que prorrogou o Plano Nacional de Educação (PNE) até 31 de dezembro de 2025. O plano atual, que entrou em vigência em 2014, durante o governo de Dilma Rousseff, se expiraria ainda este ano.

Também aprovou a Lei nº 2650/2022, que institui a Política Nacional de Educação Especial a Crianças de 0 a 3 Anos (Atenção Precoce) e modifica o Marco Legal da Primeira Infância (Lei 13.257/2016), incorporando novas medidas destinadas a estimular o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nessa faixa etária, em cooperação com os serviços de saúde e assistência social. As ações do programa priorizam bebês com deficiência, que necessitam de atendimento especializado ou que tenham nascido em condição de risco, como prematuros e diagnosticados com transtornos neurológicos.

O governo Lula apresentou o Projeto de Lei nº 2.614/2024, que institui o novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2024 a 2034. O plano estabelece diretrizes para a educação especial na perspectiva inclusiva, priorizando o Professor da Educação Especial, a educação bilíngue para surdos, a acessibilidade física, a ampliação de vagas e a oferta de serviços como intérpretes de Libras e revisores de braille. Também destaca a importância da formação inicial e continuada dos professores.

Diante do exposto, é possível afirmar que o fortalecimento das políticas públicas e dos programas de formação voltados ao PEE constitui elemento fundamental para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, que valorize a qualificação docente e assegure o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação foi estruturada de maneira a proporcionar uma visão abrangente sobre a formação continuada dos Professores da Educação Especial, contribuindo para a construção de conhecimentos que possam subsidiar futuras ações e políticas educacionais.

A análise realizada permitiu verificar que a formação continuada é essencial para o aprimoramento das práticas docentes e para a melhoria da qualidade da educação inclusiva. No entanto, identificaram-se desafios significativos, tais como a falta de recursos didáticos adequados, a ausência de programas de formação específicos para o Professor da Educação Especial e a necessidade de maior articulação entre os diferentes agentes envolvidos no processo educacional.

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, descritiva e exploratória. A abordagem qualitativa busca compreender fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, valorizando o significado das ações humanas e os contextos sociais em que ocorrem. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa, que considera o mundo como um conjunto de representações e significados construídos socialmente.

No que se refere à natureza exploratória, este tipo de investigação é apropriado quando o objetivo é proporcionar uma maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito ou construindo hipóteses. Gil (2008) destaca que a pesquisa exploratória visa o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições, sendo comumente adotada em áreas pouco investigadas ou em temas emergentes, como a formação de Professores da Educação Especial. Para compreender com profundidade essa temática, foram consideradas as diretrizes educacionais vigentes, bem como as políticas públicas destinadas à inclusão educacional e ao aprimoramento profissional dos docentes. A investigação buscou identificar os principais entraves na implementação das formações continuadas, bem como as estratégias utilizadas pelos professores para adequar as práticas pedagógicas às necessidades dos estudantes atendidos pelo Professor da Educação Especial.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com elementos

quantitativos, organizada em duas etapas. A primeira consistiu em revisão bibliográfica em bases como o Portal de Periódicos da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Redalyc, Google Acadêmico e documental sobre legislação, políticas públicas e literatura científica relativas à formação de professores e à inclusão escolar. A segunda etapa corresponde à pesquisa de campo, com a aplicação de um questionário semiestruturado, elaborado pela pesquisadora e disponibilizado eletronicamente por meio da plataforma Google Forms a Professores da Educação Especial da rede municipal, visando compreender sua formação, dificuldades enfrentadas e percepções sobre o processo formativo.

Inicialmente, o tema desta dissertação estava formulado como *“A importância da formação continuada de professores do Atendimento Educacional Especializado para efetivação da inclusão escolar”*. No entanto, durante a etapa de qualificação, por orientação da banca examinadora, optou-se por reformular o título para *“A formação continuada de professores da Educação Especial para a Educação Inclusiva Escolar”*. A alteração teve como objetivo alinhar o escopo do estudo ao uso mais preciso dos termos adotados nas políticas públicas e nos marcos legais da educação inclusiva, ampliando a compreensão sobre o papel do professor da Educação Especial como agente fundamental na promoção de práticas pedagógicas inclusivas, para além do contexto restrito do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

4.1 TIPO DE ESTUDO E DELIMITAÇÃO

A pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa de campo realizada em um município do interior paulista, sendo os resultados obtidos atribuídos a essa localidade específica. Considerando que a gestão desse processo formativo pertence à esfera da rede municipal de ensino, a investigação foi fundamentada em uma abordagem empírica e exploratória, visando compreender as dinâmicas e os desafios enfrentados pelos docentes no contexto do Professor da Educação Especial.

Complementarmente, foi aplicado um questionário específico à própria Secretaria Municipal de Educação, com o intuito de descrever a organização da rede municipal de ensino e compreender de forma mais precisa o contexto institucional no

qual os professores estão inseridos. Essa combinação de fontes permitiu uma análise mais abrangente das condições formativas e estruturais que influenciam a efetivação da inclusão escolar no município estudado.

A pesquisa também considerou as dificuldades encontradas pelos professores no cotidiano escolar e os impactos da formação continuada na melhoria do processo pedagógico.

Foram convidados para participar desta pesquisa 15 professores da rede municipal, todos considerados elegíveis para esta pesquisa, a saber, professores que atuam como Professor da Educação Especial em atendimento aos estudantes com deficiência que participam do ensino fundamental, anos iniciais. Destes, foram incluídos 13 professores que aceitaram participar e assinaram TCLE, todos de um município do interior paulista, de ambos os sexos, que atuam como Professor da Educação Especial. Sendo 13 (N=100%), e 100% do sexo feminino.

4.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados empíricos foi realizada por meio de um questionário elaborado no Google Forms, o roteiro do questionário segue no apêndice I. O questionário foi composto por 35 questões, sendo tanto abertas quanto fechadas, distribuídas em quatro grupos temáticos:

O primeiro grupo abordou a formação básica dos docentes, incluindo questões sobre a graduação, instituição de ensino, disciplinas cursadas e formação continuada. O segundo grupo tratou da atuação profissional, questionando há quanto tempo os professores trabalham no magistério e na formação do Professor da Educação Especial, carga horária de trabalho e quantidade de escolas e estudantes atendidos.

O terceiro grupo investigou as práticas pedagógicas, incluindo o planejamento das atividades, os materiais utilizados, a colaboração com professores da sala comum e estratégias adotadas para a inclusão dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, o quarto grupo versou sobre a formação continuada, explorando a participação dos docentes nas formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação, a avaliação das capacitações oferecidas e a busca por formação continuada externa.

A elaboração do questionário teve como objetivo captar percepções detalhadas sobre a formação continuada e sua influência na prática docente. Além disso, buscou-se compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores, bem como os aspectos considerados positivos na formação continuada promovida pela Secretaria Municipal de Educação.

A aplicação do questionário considerou todos os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata das normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa, sua natureza voluntária e a garantia de anonimato e confidencialidade das informações prestadas. Foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), permitindo que os respondentes aceitassem participar da pesquisa de forma livre e consciente, sem qualquer tipo de coerção.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme parecer consubstanciado nº [6.662.173], emitido em [27/11/2023], atendendo às exigências éticas previstas nas diretrizes nacionais. Essa aprovação atesta que todos os procedimentos metodológicos foram analisados quanto à sua conformidade com os princípios de respeito à dignidade humana, assegurando a proteção dos direitos dos participantes envolvidos.

5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Esta seção tem por finalidade expor e examinar as informações coletadas durante a pesquisa de campo, que teve como propósito compreender a realidade do Professor da Educação Especial no âmbito de uma rede municipal de ensino localizada no interior paulista. A investigação concentrou-se na organização da rede, na estruturação do Professor da Educação Especial, no perfil dos professores da educação especial atuantes, bem como nos estudantes beneficiados por esse atendimento.

Os dados aqui descritos foram obtidos por meio de questionários com Professores da Educação Especial e por meio de informações oficiais fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação do município em questão. A análise busca identificar práticas, obstáculos e possibilidades Professor da Educação Especial, contribuindo para a discussão acerca das políticas públicas e das metodologias pedagógicas voltadas à inclusão escolar. Na sequência, será apresentada a caracterização da Rede Municipal de Educação, que compõe o contexto institucional no qual a pesquisa foi desenvolvida.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO LOCAL DA PESQUISA

Conforme o representante da Secretaria de Educação que forneceu pessoalmente os dados, a Rede Municipal de Educação da cidade pesquisada possui 23 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) e quatro entidades vinculadas, 15 Escolas de Ensino Fundamental - anos iniciais, 05 escolas de Ensino Fundamental – anos finais, totalizando 47 escolas municipais. Lembrando que todas as informações citadas aqui foram fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação do município da pesquisa.

Cada escola possui uma sala de recursos multifuncionais para utilização do Professor da Educação Especial e todas as escolas possuem um Professor da Educação Especial para atendimento na sala de recurso multifuncional. Em algumas escolas, por não ter estudante suficiente para a carga horária completa do professor,

o professor completa a jornada em outra escola.

Atualmente, 28 professores especialistas atuam como Professor da Educação Especial. Sendo 11 professores na educação infantil; 17 no ensino fundamental e 01 professor no EJA. Destes, 13 são professores concursados da rede municipal que atuam como Professor da Educação Especial, 14 professores são contratados por tempo determinado em regime de CLT.

A rede municipal da cidade pesquisada, em 2025, possui 304 estudantes no ensino fundamental laudados e 164 não incluídos que estão sob investigação. As principais deficiências investigadas são: TEA, Síndrome de Down, deficiência física (DF), deficiência auditiva (DA), deficiência intelectual (DI), altas habilidades/superdotação. E no EJA há um estudante com TEA (quadro 03).

O Quadro 03 apresenta dados quantitativos referentes ao Professor da Educação Especial (PAEE), com informações como o número de matrículas, distribuição regional e oferta do serviço em diferentes redes de ensino. Embora esses dados já tenham sido abordados de forma descritiva no parágrafo anterior, o quadro busca sintetizar e facilitar a visualização das informações, permitindo uma compreensão mais imediata da realidade do PEE no Brasil. No entanto, para evitar repetição excessiva, recomenda-se optar por manter apenas uma das abordagens – ou a exposição textual ou o quadro informativo – conforme o critério de clareza e fluidez do texto final.

Quadro 03 – Dados sobre o professor da educação especial (PAEE)

Categoria	Informação
Professores no Atendimento Educacional Especializado	28 especialistas atuam no Atendimento Educacional Especializado
Distribuição por nível de ensino	11 na Educação Infantil, 17 no Ensino Fundamental, 1 no EJA
Vínculo empregatício	13 professores concursados da rede municipal no Atendimento Educacional Especializado, 14 professores contratados CLT
Estudantes com deficiência	304 estudantes
Ensino infantil e Fundamental	304 estudantes laudados PCD, 164 em investigação
Deficiências investigadas	TEA, Síndrome de Down, DF, DA, DI, Transtorno Global do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação
Estudantes no EJA	1 estudante com TEA

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa de campo.

A rede municipal tem investido na qualificação de seus profissionais da educação, promovendo formações voltadas a diferentes áreas do ensino, com especial atenção à capacitação dos professores que atuam como Professor da Educação Especial. Além das formações gerais três vezes ao ano destinadas aos profissionais da educação, os docentes que atuam como Professor da Educação Especial participam semanalmente de encontros formativos conduzidos por uma orientadora educacional especializada em Educação Especial. Essas formações visam aprimorar as práticas pedagógicas voltadas à inclusão, garantindo um ensino mais acessível e adequado às necessidades dos estudantes, público-alvo da Educação Especial.

Para atuar como Professor da Educação Especial, é requisito fundamental que o professor possua formação inicial em Pedagogia ou em uma licenciatura específica, uma vez que essas graduações fornecem a base teórica e metodológica necessária para o exercício da docência. A formação inicial contempla conhecimentos essenciais sobre os processos de ensino e aprendizagem, bem como os fundamentos pedagógicos que norteiam a prática educativa.

A formação específica para atuar como Professor da Educação Especial (PEE) é regulamentada pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Este decreto, que dispõe sobre a educação especial e o PEE, estabelece que o professor do PEE deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, seja inicial ou continuada.

Em algumas universidades, os cursos de licenciatura já incluem componentes curriculares voltados à Educação Especial, possibilitando certo contato inicial com temas como ensino inclusivo, adequações curriculares e abordagens direcionadas a diferentes deficiências. No entanto, é importante destacar que, na maioria das vezes, essas disciplinas não são obrigatórias e, quando presentes, contam com carga horária reduzida e abordagens superficiais, muitas vezes centradas em um modelo médico de deficiência. Além disso, essas discussões costumam estar restritas a apenas um componente curricular, sem articulação com os demais conteúdos do curso. Diante desse cenário, torna-se evidente que muitos professores da Educação Especial concluíram a graduação sem uma formação sólida e crítica voltada à inclusão, o que reforça ainda mais a necessidade da formação continuada oferecida pelas redes de ensino, em especial pela rede municipal.

A formação continuada desempenha um papel importante no aprimoramento dos conhecimentos e práticas dos professores que atuam como Professor da Educação Especial. Muitos optam por aprofundar seus estudos por meio de cursos de especialização em Educação Especial, que proporcionam uma visão mais ampla sobre políticas públicas de inclusão, legislação educacional, metodologias diferenciadas e práticas pedagógicas adequadas. Contudo, é importante ressaltar que todos os professores da Educação Especial possuem essa especialização de pós-graduação. Dessa forma, a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação cumpre um papel essencial ao fornecer aos docentes subsídios teóricos e práticos para o desenvolvimento de um ensino inclusivo e de qualidade.

A Secretaria Municipal de Educação promove, de forma sistemática e contínua, formações voltadas a temas específicos relacionados ao Professor da Educação Especial, abordando questões como Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência intelectual, altas habilidades/superdotação, entre outros. Essas capacitações são ministradas por uma especialista em Educação Especial e são estruturadas para atender às necessidades práticas e imediatas do contexto escolar.

Traçar um perfil detalhado dos profissionais que atuam como Professor da Educação Especial pode ser uma estratégia fundamental para compreender melhor suas formações acadêmicas, experiências profissionais e necessidades específicas. Esse mapeamento permitiria que as formações continuadas fossem planejadas de forma ainda mais assertiva, considerando as demandas reais dos professores e proporcionando um aprimoramento contínuo de suas práticas pedagógicas.

Dessa maneira, a rede municipal demonstra seu compromisso com a qualificação dos docentes da Educação Especial e com a promoção de uma educação inclusiva de qualidade. O investimento na formação inicial e a continuada dos professores reflete diretamente na melhoria do ensino e na garantia de uma aprendizagem significativa para os estudantes que necessitam de Professor da Educação Especial.

5.2 PLANO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES-HTPC

Com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, foi elaborado e, apresentado no quadro abaixo, o plano de formação para os professores.

Quadro 04 – Plano de Formação de Professores

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
Objetivos do Plano de Formação	
Desenvolvimento Profissional	Promover o crescimento contínuo dos professores, atualizando seus conhecimentos e práticas pedagógicas.
Melhoria da Prática Pedagógica	Fortalecer as habilidades didáticas e metodológicas dos professores para melhorar a qualidade do ensino.
Apoio à Inclusão Educacional	Capacitar os professores para lidar com a diversidade de estudantes, com foco especial na inclusão de estudantes com deficiência e de inclusão.
Diagnóstico de Necessidades	
Pesquisa e Avaliação	Realizar uma pesquisa entre os professores para identificar áreas em que sentem necessidade de mais formação, como metodologias ativas, uso de tecnologias, gestão de sala de aula, etc.
Análise de Desempenho	Utilizar dados de avaliações internas e externas para identificar áreas de melhoria que o plano de formação deve abordar.
Estrutura do Plano de Formação	
Formação Inicial	Para novos professores, incluir módulos básicos sobre práticas pedagógicas, planejamento de aulas, avaliação e inclusão escolar.
Formação Continuada	Oferecer cursos regulares sobre temas descritos nos quadros abaixo.
Metodologias Ativas	Aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, ensino híbrido.
Educação Inclusiva	Estratégias para trabalhar com estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE), uso de tecnologias assistivas, adequação curricular.
Gestão de Sala de Aula	Técnicas para lidar com a disciplina, engajamento dos estudantes e promoção de um ambiente de aprendizagem positivo.
Tecnologia Educacional	Uso de ferramentas digitais para o ensino, criação de recursos multimídia, plataformas de aprendizagem online.
Avaliação	Criar mecanismos de avaliação da formação oferecida, com feedback dos participantes para ajustar e melhorar continuamente o plano.
Calendário e Logística	
Planejamento Anual	Definir um calendário anual para a realização das formações, distribuindo os cursos ao longo do ano para facilitar a participação de todos os professores.
Recursos e Infraestrutura	Garantir que os professores tenham acesso a recursos e infraestrutura adequados para participar das formações,

	como acesso à internet, materiais didáticos e horários compatíveis.
Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)	Funciona todas às terça-feiras das 18h30 às 20h10.

Fonte: Elaborado pela aluna com dados da SME (2025).

5.2.1 O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) é um período destinado às atividades de formação continuada, planejamento pedagógico e discussão coletiva entre os professores dentro da unidade escolar. Ele tem o objetivo de aprimorar a prática docente, estimular a reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem e fortalecer a gestão coletiva da escola.

O HTPC está sustentado por diversas normativas da educação brasileira, sendo as principais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996, que em seu artigo 67 destaca a necessidade de formação continuada dos docentes e a organização do tempo de trabalho pedagógico; o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014, que define metas voltadas à valorização e desenvolvimento profissional dos professores, promovendo espaços de formação; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que incentiva práticas colaborativas e o planejamento conjunto de ações pedagógicas; as resoluções das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, que regulamentam a carga horária e a obrigatoriedade do HTPC em cada rede de ensino; e a Resolução SME nº 21, de 12 de julho de 2022, que dispõe sobre a educação escolar de estudantes com deficiência nas escolas do Sistema Municipal de Ensino, definindo como público-alvo do Professor da Educação Especial os estudantes com deficiência, ou seja, aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, sensorial ou múltipla, que possam obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade e na escola em igualdade de condições com as demais pessoas.

O HTPC tem como objetivos promover a troca de experiências entre os docentes, discutir e planejar estratégias pedagógicas para a melhoria do ensino, atualizar os professores em relação às diretrizes curriculares, reavaliar e ajustar a prática pedagógica conforme as necessidades dos estudantes e fomentar o trabalho interdisciplinar e coletivo. Ele é organizado conforme a carga horária semanal dos

professores e pode ser estruturado em momentos presenciais e/ou virtuais, envolvendo análise e discussão de indicadores educacionais, planejamento e revisão das aulas, capacitação continuada por meio de estudos e palestras e resolução de questões pedagógicas e administrativas. O HTPC é um instrumento essencial para a qualificação do ensino, proporcionando um espaço para que os educadores possam refletir sobre sua prática e construir coletivamente soluções para os desafios da educação.

A colaboração e a integração entre os professores são essenciais para fortalecer o trabalho em equipe, promovendo a troca de experiências e a construção coletiva de soluções pedagógicas. O planejamento e a reflexão devem ser incentivados, garantindo tempo para a organização conjunta das atividades e para a análise crítica da prática docente. Além disso, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e colaborativos é fundamental para envolver toda a comunidade escolar e tornar o ensino mais significativo.

A estrutura da HTPC inclui reuniões regulares com a participação de todos os professores da Educação Especial, divididas em diferentes momentos estratégicos. A análise de práticas possibilita a discussão de experiências de sala de aula, a análise de casos específicos de estudantes e a troca de estratégias pedagógicas. O planejamento coletivo procura integrar atividades, projetos e eventos escolares entre as diversas disciplinas e anos escolares. Já os grupos de trabalho podem ser formados para tratar de temas específicos, como adequação curricular, metodologias inovadoras, inclusão e avaliação. Além disso, é essencial manter um registro das discussões e decisões tomadas durante as reuniões, com avaliações periódicas do impacto das ações implementadas.

Os temas abordados nas HTPCs devem incluir o planejamento anual e sequencial, garantindo a organização dos planos de ensino e sequências didáticas ao longo do ano letivo. A avaliação e a intervenção pedagógica devem ser pautadas pela discussão de critérios avaliativos, análise dos resultados de provas e definição de estratégias de intervenção quando necessário. A educação inclusiva deve ser constantemente debatida, permitindo a análise de casos específicos de estudantes com deficiência, com a participação do Professor da Educação Especial e demais profissionais de apoio. Também é importante incentivar a inovação e o uso da tecnologia, promovendo o compartilhamento de boas práticas e ferramentas

tecnológicas aplicáveis às aulas. Além disso, a organização de projetos interdisciplinares deve integrar diferentes áreas do conhecimento, favorecendo um ensino mais contextualizado e significativo.

A implementação e o acompanhamento das HTPCs devem ser conduzidos pela coordenação pedagógica e pelo Professor da Educação Especial, responsáveis por organizar e moderar as reuniões, além de garantir a efetivação do Plano de Formação. Para isso, é fundamental estabelecer um sistema de monitoramento contínuo, avaliando a eficácia das HTPCs e promovendo ajustes sempre que necessário. Dessa forma, a combinação de um Plano de Formação bem estruturado com uma organização eficaz das HTPCs contribui para o fortalecimento da equipe docente, tornando-a mais capacitada, colaborativa e alinhada com os objetivos educacionais da instituição.

5.2.2 Atuação profissional e práticas dos professores que atuam como Professor da Educação Especial rede municipal de educação

Com dados fornecidos pela SME e pela chefe de divisão de orientação pedagógica da Educação Especial, demonstrou-se que a atuação dos professores que desempenham suas funções como Professor da Educação Especial revela-se essencial para garantir que os estudantes com deficiência recebam um suporte adequado e individualizado no ambiente escolar. Suas práticas são orientadas por princípios inclusivos e adequadas às especificidades de cada discente, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). O Professor da Educação Especial constitui um serviço complementar ao ensino regular e tem por objetivo eliminar barreiras que possam dificultar a plena participação dos estudantes com deficiência no processo educativo.

Os Professores da Educação Especial exercem múltiplas funções no contexto escolar. Em primeiro lugar, participam da identificação das necessidades educacionais dos estudantes, colaborando com a equipe pedagógica para avaliar suas dificuldades, potencialidades e habilidades. Para tanto, recorrem a avaliações formais e informais que contribuem para a construção de um diagnóstico educacional mais preciso (Mantoan, 2015).

Com base nessas avaliações, os professores elaboram os Planos de Desenvolvimento Individualizados (PDI), instrumento fundamental para estabelecer

objetivos educacionais, estratégias de ensino, adequações curriculares e recursos pedagógicos adequados a cada estudante (Glat; Pletsch, 2012).

O PDI assegura que as práticas pedagógicas sejam direcionadas às necessidades específicas dos discentes, promovendo um ensino mais acessível e eficaz.

Outro aspecto de grande relevância na atuação do Professor da Educação Especial refere-se à parceria com os docentes da sala comum. A colaboração entre os professores do ensino regular e do Professor da Educação Especial é indispensável para a adequação curricular e das atividades escolares, assegurando que os estudantes com deficiência possam participar de maneira efetiva das aulas. Esse trabalho conjunto fortalece a prática inclusiva e está em consonância com o disposto no artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), que prevê o Professor da Educação Especial como um direito dos estudantes que dele necessitam.

Ademais, os docentes da Educação Especial mantêm um diálogo contínuo com as famílias, fornecendo orientações e incentivando a participação dos responsáveis no processo educacional. Conforme aponta Sasaki (2006), a cooperação entre escola e família é fundamental para o desenvolvimento do estudante, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e um acompanhamento mais efetivo de suas necessidades.

Outro aspecto fundamental consiste na adequação curricular, a qual pode envolver modificações nos conteúdos, nos métodos de ensino, nas atividades e nos instrumentos de avaliação. Segundo Stainback e Stainback (1999), a adequação curricular não deve ser interpretada como um rebaixamento do nível acadêmico, mas sim como a oferta de diferentes formas de aprendizagem que respeitem as particularidades dos estudantes.

A utilização de tecnologias assistivas também se configura como uma prática recorrente entre os professores da Educação Especial. Essas ferramentas incluem softwares educacionais, dispositivos de comunicação alternativa, materiais pedagógicos adequados, entre outros recursos que favorecem o aprendizado dos estudantes com deficiência (Beech, 2010). A acessibilidade tecnológica está entre as diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015), a qual estabelece a necessidade de oferta de recursos que promovam

a participação plena e equitativa dos estudantes com deficiência no ambiente escolar.

Os professores do PEE atuam para além das adequações curriculares, promovendo o desenvolvimento da comunicação, autonomia e habilidades sociais dos estudantes, por meio de estratégias como ensino individualizado, atividades em grupo e metodologias multissensoriais. Sua prática valoriza a diversidade e busca construir um ambiente inclusivo e acolhedor.

Além disso, os professores da Educação Especial acompanham continuamente o desempenho dos estudantes, ajustando suas práticas pedagógicas sempre que necessário, o que favorece a revisão constante do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI). Na rede municipal investigada, os docentes do PEE têm papel central no fortalecimento da inclusão escolar (Mantoan, 2003). A Secretaria de Educação promoveu um Plano de Formação com encontros de HTPC, incentivando a formação continuada e o diálogo pedagógico entre professores do PEE e da sala comum.

Essas formações semanais, presenciais ou remotas, incentivam a atualização constante e a colaboração entre os educadores. Assim, a integração entre políticas públicas, qualificação profissional e práticas inclusivas garante uma educação ética, eficiente e voltada à valorização de todos os estudantes, consolidando o Professor da Educação Especial como pilar essencial de uma escola verdadeiramente inclusiva.

6. ANÁLISES DOS DADOS DOS RESULTADOS

O questionário foi dividido em quatro grupos:

Grupo I: Formação Básica;

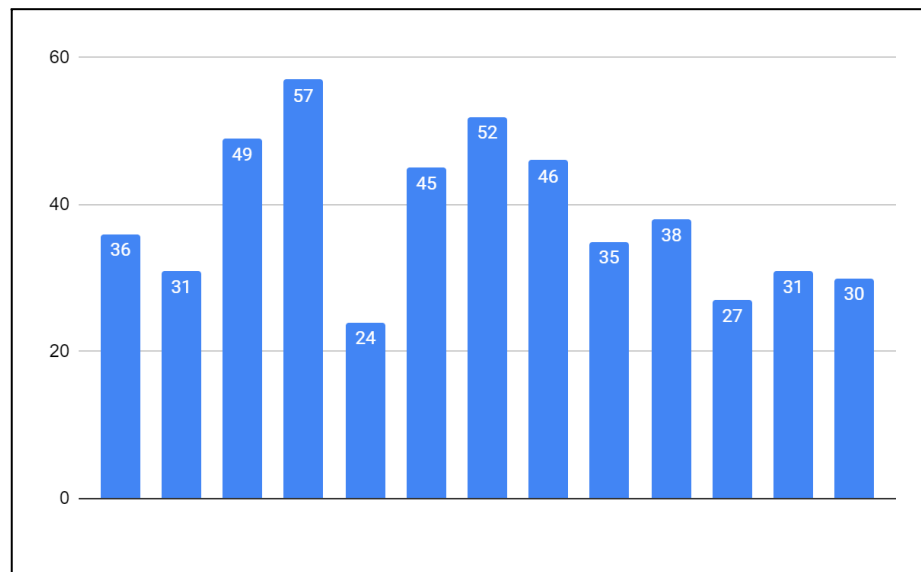
Grupo II: atuação profissional;

Grupo III: Práticas Pedagógicas;

Grupo IV: Formação Continuada.

A seguir serão apresentados os resultados do Grupo I: Formação Básica. Com idades que variam, a menor com 24 anos e a maior com 57 anos, com uma média de 38,5 anos, conforme o gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1 - Idade dos participantes

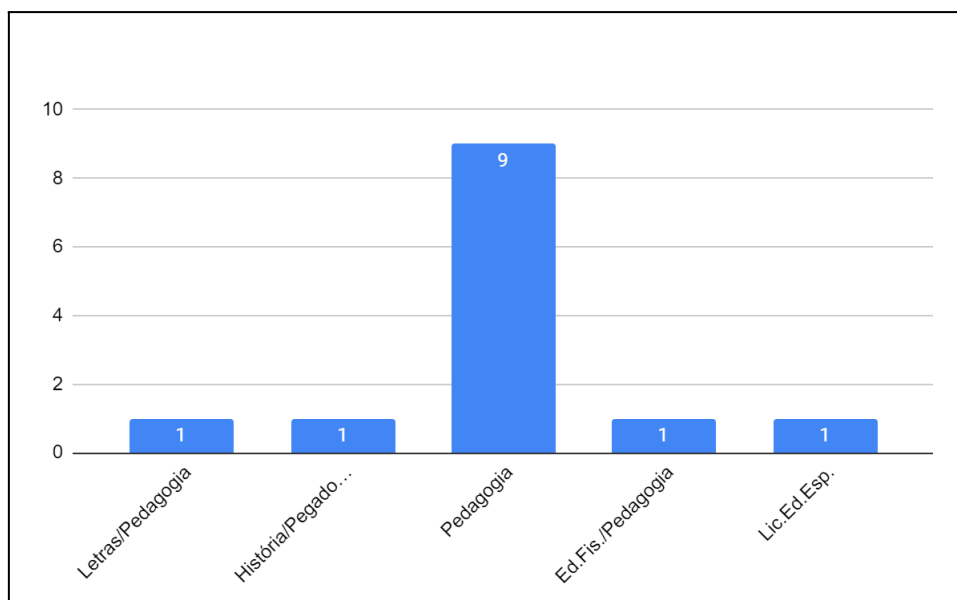


Fonte: Elaborado pela autora, (2024)

Com relação à sua formação na graduação dos 13 participantes, apenas um participante possui licenciatura em Educação Especial, conforme o gráfico 2 abaixo.

Autores como Costa et al. (2023) e Rossetto (2015) destacam que a formação inicial dos professores, especialmente no contexto da educação inclusiva, é muitas vezes insuficiente para lidar com as demandas complexas do Professor da Educação Especial.

Gráfico 2 - Formação na Graduação



Fonte: Elaborado pela autora, (2024)

Revela-se uma predominância de docentes formados em Pedagogia.

Conforme o gráfico 2, que se refere à formação dos docentes, analisamos que obteve o resultado de nove professores com Licenciatura Plena em Pedagogia. As outras formações incluem um professor com Educação Física e Pedagogia, um professor com Licenciatura em Pedagogia e História, um professor com Educação Física e Pedagogia e um professor com Licenciatura em Educação Especial.

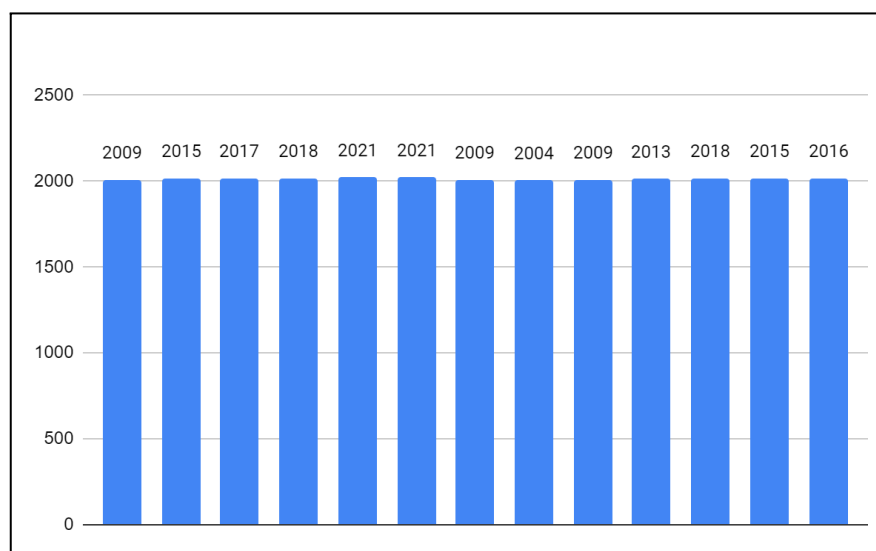
Oliveira e Prieto (2020) ressaltam que a formação inicial dos professores, especialmente no contexto da educação inclusiva e do Professor da Educação Especial, ainda é insuficiente para lidar com as especificidades de estudantes com deficiências. Embora políticas inclusivas, como a Política Nacional de Educação Especial de 2008, tenham sido implementadas para garantir uma educação equitativa, muitos professores não se sentem adequadamente preparados para atender às diversas necessidades dos estudantes, como discutido por Rossetto (2015). Isso é refletido no gráfico, que mostra uma predominância de formação generalista em Pedagogia, sem uma especialização significativa nas áreas necessárias para o Professor da Educação Especial.

Além disso, o estudo de Oliveira e Prieto (2020) também mostra que a

superficialidade da formação teórica e o foco excessivo em aspectos técnicos, muitas vezes promovidos por cursos à distância, não são suficientes para preparar adequadamente os docentes para as demandas do Professor da Educação Especial. Esse desafio, destacado tanto na literatura quanto nos dados do gráfico, aponta para a necessidade de repensar a formação inicial e continuada, promovendo um equilíbrio entre teoria e prática e focando nas necessidades dos estudantes com deficiências.

Portanto, o gráfico 2 reflete uma realidade prática que já é abordada por autores como Rosalen (2023) e Pessanha (2015): a formação inicial dos professores que atuam como Professor da Educação Especial ainda não é adequada, sendo necessário um esforço contínuo para oferecer uma formação mais direcionada e aprofundada, que vá além do currículo generalista tradicional. A formação continuada, como apontado por Fonseca (2021), deve ser interativa e interdisciplinar, promovendo práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas, o que é importante para que os docentes possam desempenhar suas funções com eficácia em um contexto inclusivo.

Gráfico 3 - Ano de formação na graduação



Fonte: Elaborado pela autora, (2024)

Referente ao ano de formação dos 13 participantes, um participante formado em 2004 possui a formação mais antiga, com 20 anos de formada, três que se formaram em 2009 possuem 15 anos de formada, um que se formou em 2015 com 9 anos de formada, um que se formou em 2017 com sete anos de formada e dois em

2018 com seis anos de formada, conforme o gráfico 3.

Percebe-se que a formação dos professores, especialmente aqueles que atuam como Professor da Educação Especial, tem sido um desafio contínuo. A dissertação discute que, apesar das políticas públicas e marcos legais como a Política Nacional de Educação Especial de 2008, a formação inicial dos professores ainda apresenta lacunas significativas. Autores como Costa et al. (2023) e Rossetto (2015) destacam que muitos docentes não se sentem preparados para atuar de maneira eficaz com estudantes com deficiências, especialmente devido à superficialidade da formação oferecida nas universidades, que muitas vezes não aborda de forma aprofundada as especificidades do Professor da Educação Especial.

Professores que se formaram há mais tempo, como os de 2009 ou anteriores, podem ter recebido uma formação inicial que não contemplava as demandas atuais da educação inclusiva. Já aqueles que se formaram em anos mais recentes, como 2021, embora estejam mais próximos das políticas e diretrizes atuais, como o Plano Nacional de Educação (2014/2024), ainda podem enfrentar desafios devido à falta de uma formação específica e aprofundada para o Professor da Educação Especial, como apontado por Oliveira e Prieto (2020).

O estudo realizado também destaca a relevância da formação continuada, um tema que autores como Rosalen (2023) e Fonseca (2021) discutem amplamente. A formação inicial, conforme abordado por Michels (2011), é frequentemente generalista, e, como o gráfico mostra, há uma diversidade temporal entre os profissionais, o que reforça a necessidade de programas de capacitação contínuos que atualizem e aprofundem o conhecimento dos professores em relação às práticas inclusivas. Isso é especialmente importante para aqueles que se formaram há mais de uma década, período em que as políticas de inclusão ainda estavam sendo consolidadas.

Portanto, o gráfico não só demonstra a diversidade nos anos de formação dos professores, mas também reforça a importância de programas de formação continuada que sejam capazes de atender às demandas específicas do Professor da Educação Especial, como discutido por Pessanha (2015). A prática revela que a formação inicial, independentemente do ano de conclusão, muitas vezes não é suficiente para enfrentar os desafios da educação inclusiva, exigindo um esforço contínuo na atualização e especialização dos docentes.

Quando questionados: "Em que instituição cursou a sua graduação?" suas respostas, diversas, mostram que os professores participantes obtiveram sua formação em uma variedade de instituições, como o IMES, UNIFIPA, UNIARARAS, UNIMES e a UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ. Essa diversidade de instituições de ensino sugere que os professores que atuam como Professor da Educação Especial vêm de diferentes contextos acadêmicos, o que pode influenciar suas experiências formativas e o nível de preparação para atuar na educação inclusiva.

Percebe-se então que a formação dos professores, independentemente da instituição de origem, enfrenta desafios significativos no que diz respeito à preparação adequada para o Professor da Educação Especial. Como apontado por Oliveira e Prieto (2020), muitos cursos de licenciatura não oferecem uma formação suficientemente aprofundada para lidar com as especificidades dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades. Isso reforça a importância de uma formação inicial sólida, que vá além de uma abordagem generalista e inclua conteúdos específicos sobre práticas pedagógicas inclusivas, como defendido por Queiroz (2023).

A variedade de instituições mencionadas pelos respondentes também evidencia as diferenças na qualidade e enfoque da formação oferecida. Autores como Costa et al. (2023) e Rossetto (2015) destacam que, embora as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial de 2008 tenham sido implementadas em todo o país, como cada instituição aborda a formação do Professor da Educação Especial pode variar consideravelmente. Algumas instituições podem oferecer um currículo mais alinhado com as necessidades da educação inclusiva, enquanto outras ainda adotam uma abordagem mais tradicional, focada em aspectos técnicos e menos orientada para a inclusão, conforme discutido por Michels (2011).

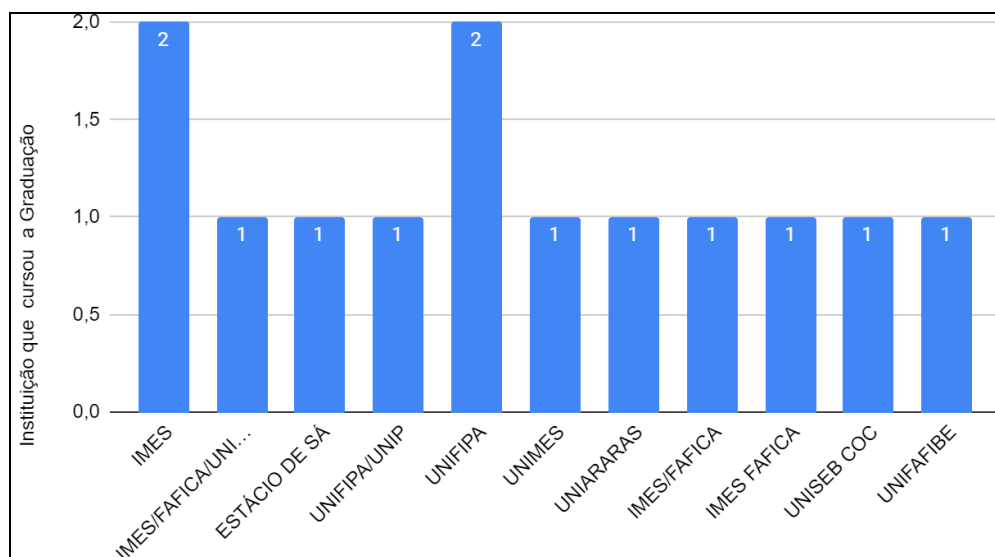
Esse cenário reforça a necessidade urgente de programas de formação continuada, como apontado por Fonseca (2021) e Pessanha (2015), para que os professores possam se atualizar e adquirir as competências necessárias para atuar de maneira eficaz na Educação Especial. A prática mostra que, independentemente da instituição onde os professores realizaram sua graduação, é essencial que eles tenham acesso a oportunidades de capacitação contínua que lhes permitam desenvolver uma abordagem pedagógica inclusiva e colaborativa. Como sugere a dissertação, essa formação continuada deve ser interativa e interdisciplinar, promovendo uma constante evolução das práticas pedagógicas em prol da inclusão

escolar.

Assim, a variedade de instituições onde os professores cursaram suas graduações reflete a diversidade de trajetórias formativas, mas também expõe a fragilidade de muitos programas de licenciatura em preparar os profissionais para os desafios da educação inclusiva. Como destacado por Rosalen (2023), é importante que as políticas educacionais e as instituições de ensino superior se alinhem para garantir que os futuros professores que atuam como Professor da Educação Especial recebam uma formação adequada, garantindo o pleno desenvolvimento e a inclusão dos estudantes com deficiências.

Outro questionamento feito aos participantes foi: "Em que instituição cursou a sua graduação?". As respostas, diversas, mostram que os professores participantes obtiveram sua formação em uma variedade de instituições, todos particulares. Essa diversidade de instituições de ensino sugere que os professores que atuam como Professor da Educação Especial vêm de diferentes contextos acadêmicos, o que pode influenciar suas experiências formativas e o nível de preparação para atuar na educação inclusiva.

Gráfico 4 - Instituição que cursou a sua graduação



Fonte: Elaborado pela autora, (2024)

É fundamental analisar a importância da formação continuada para que os professores desenvolvam competências específicas no uso de recursos pedagógicos e tecnológicos, necessários para a inclusão efetiva (Queiroz, 2023). No entanto, o gráfico evidencia a falta de diversidade nas formações iniciais dos

professores, indicando uma fragilidade nessa preparação, como já apontado por Michels (2011). Essa predominância de formações generalistas, sem ênfase nas especificidades da educação inclusiva, reforça a necessidade urgente de capacitações contínuas e especializadas, como defendido por Costa et al. (2023).

Ao aplicar o questionário para os treze professores efetivos, relata-se que dois concluíram sua graduação na IMES, um na IMES/FAFICA, um na ESTÁCIO DE SÁ, um na UNIFIPA/UNIP, dois na UNIFIPA, um na UNIMES, um na UNIARARAS, dois na IMES FAFICA, um na UNISEB COC e um na UNIFAFIBE.

Percebe-se então que a formação dos professores, independentemente da instituição de origem, enfrenta desafios significativos no que diz respeito à preparação adequada do Professor da Educação Especial. Como apontado por Oliveira e Prieto (2020), muitos cursos de licenciatura não oferecem uma formação suficientemente aprofundada para lidar com as especificidades dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades. Isso reforça a importância de uma formação inicial sólida, que vá além de uma abordagem generalista e inclua conteúdos específicos sobre práticas pedagógicas inclusivas, como defendido por Queiroz (2023).

A variedade de instituições mencionadas pelos respondentes também evidencia as diferenças na qualidade e enfoque da formação oferecida. Autores como Costa et al. (2023) e Rossetto (2015) destacam que, embora as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial de 2008 tenham sido implementadas em todo o país, como cada instituição aborda a formação do Professor da Educação Especial pode variar consideravelmente. Já para Michels (2011), algumas instituições podem oferecer um currículo mais alinhado com as necessidades da educação inclusiva, enquanto outras ainda adotam uma abordagem mais tradicional, focada em aspectos técnicos e menos orientada para a inclusão.).

Esse cenário reforça a necessidade urgente de programas de formação continuada, como apontado por Fonseca (2021) e Pessanha (2015), para que os professores possam se atualizar e adquirir as competências necessárias para atuar de maneira eficaz do Professor da Educação Especial. A prática mostra que, independentemente da instituição onde os professores realizaram sua graduação, é essencial que eles tenham acesso a oportunidades de capacitação contínua que lhes permitam desenvolver uma abordagem pedagógica inclusiva e colaborativa. Como sugere a dissertação, essa formação continuada deve ser interativa e

interdisciplinar, promovendo uma constante evolução das práticas pedagógicas em prol da inclusão escolar.

Assim, a variedade de instituições onde os professores cursaram suas graduações reflete a diversidade de trajetórias formativas, mas também expõe a fragilidade de muitos programas de licenciatura em preparar os profissionais para os desafios da educação inclusiva. Como destacado por Rosalen (2023), é importante que as políticas educacionais e as instituições de ensino superior se alinhem para garantir que os futuros professores que atuam como Professor da Educação Especial recebam uma formação adequada, garantindo o pleno desenvolvimento e a inclusão dos estudantes com deficiências.

Os dados apresentados indicam que 1 professor concluiu sua última pós-graduação em 2013, 1 professor em 2018, 2 professores em 2019, 2 professores em 2020, 2 professores em 2022, 4 professores em 2023 e 1 professor em 2024. Esse dado é relevante ao analisarmos o impacto da formação continuada para o Professor da Educação Especial um tema central na revisão de literatura da dissertação.

A conclusão recente de pós-graduações por grande parte dos professores reflete a consciência sobre a necessidade de aperfeiçoamento constante, principalmente devido às mudanças nas políticas educacionais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Conforme apontado por Queiroz (2023), a formação continuada é essencial para promover práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas, rompendo com os modelos tradicionais que frequentemente falham em atender às necessidades dos estudantes com deficiência.

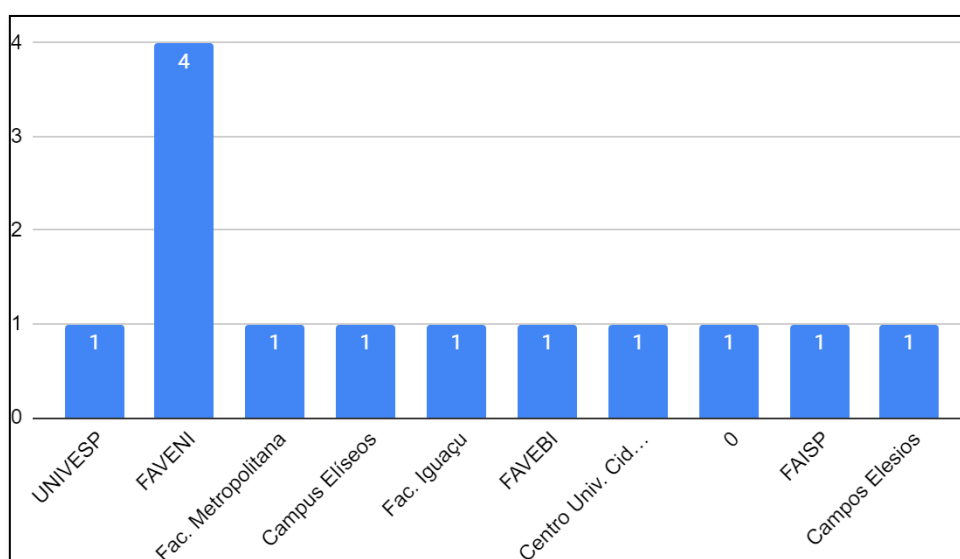
A concentração de conclusões de pós-graduação em anos recentes, como 2023, também pode ser interpretada à luz das iniciativas de incentivo à formação continuada, algo discutido por Pessanha (2015), que menciona a importância de cursos de especialização e capacitação para os professores da Educação Especial. Essa busca por atualização se torna fundamental para os docentes que precisam atuar em contextos de grande diversidade e que demandam uma adequação constante às novas metodologias, como a utilização de tecnologias assistivas e estratégias pedagógicas inclusivas, temas amplamente discutidos na dissertação.

Por outro lado, a presença de alguns professores que concluíram suas especializações em anos mais distantes, como 2013 e 2018 (7,1% cada), destaca a importância de reforçar programas de formação contínua ao longo da carreira

docente. Conforme discutido por Michels (2011), o conhecimento adquirido em uma pós-graduação precisa ser constantemente atualizado para que os professores possam se manter alinhados com as novas práticas e exigências educacionais. A formação não deve ser pontual, mas um processo contínuo, algo defendido por Fonseca (2021) e essencial para assegurar que a inclusão educacional seja efetivamente implementada.

Portanto, o gráfico evidencia uma prática positiva de busca por especialização, especialmente em anos recentes, o que está em consonância com a necessidade de formação contínua discutida na literatura revisada. No entanto, ele também ressalta a importância de garantir que todos os professores tenham acesso a formações atualizadas de forma regular, para poderem estar preparados para os desafios de uma educação inclusiva, como sugerido por Rosalen (2023). A prática dos docentes de buscar formação especializada confirma a relevância das teorias que defendem o aprimoramento contínuo como pilar para a inclusão de qualidade.

Gráfico 5 - Instituição que cursou a última Pós Graduação



Fonte: Elaborado pela autora, (2024)

O gráfico 5 indica a instituição onde os professores realizaram sua última pós-graduação e demonstra uma diversidade de entidades educacionais, com destaque para a FAVENI, que aparece com quatro dos professores participantes. Outras instituições mencionadas incluem a UNIVESP, FACULDADE IGUAÇU, FACULDADE METROPOLITANA e CENTRO UNIVERSITÁRIO ELÍSEOS. Essa variedade de instituições reforça o cenário da busca por especialização em diferentes contextos e

por meio de diferentes ofertas educacionais.

Essas respostas vão ao encontro dos resultados encontrados na literatura, uma vez que coadunam para a importância da formação continuada para o Professor da Educação Especial, como discutido por autores como Rossetto (2015) e Costa et al. (2023). A diversidade nas instituições onde os professores realizaram suas pós-graduações reflete a disponibilidade crescente de cursos de especialização, muitas vezes oferecidos à distância, como mencionado por Michels (2011). Isso pode ser uma resposta às necessidades específicas dos profissionais de educação que, muitas vezes, buscam capacitações compatíveis com suas rotinas e demandas locais.

No entanto, a literatura existente também discute a importância de garantir que a formação continuada vá além de uma abordagem superficial ou exclusivamente técnica, algo que Rosalen (2023) critica em muitos programas de especialização. A ampla gama de instituições, algumas das quais com foco em formações mais flexíveis e a distância, pode levantar questões sobre a profundidade e a qualidade dessa formação, especialmente no que tange à preparação dos professores para as complexidades do Professor da Educação Especial, como argumentado por Oliveira e Prieto (2020).

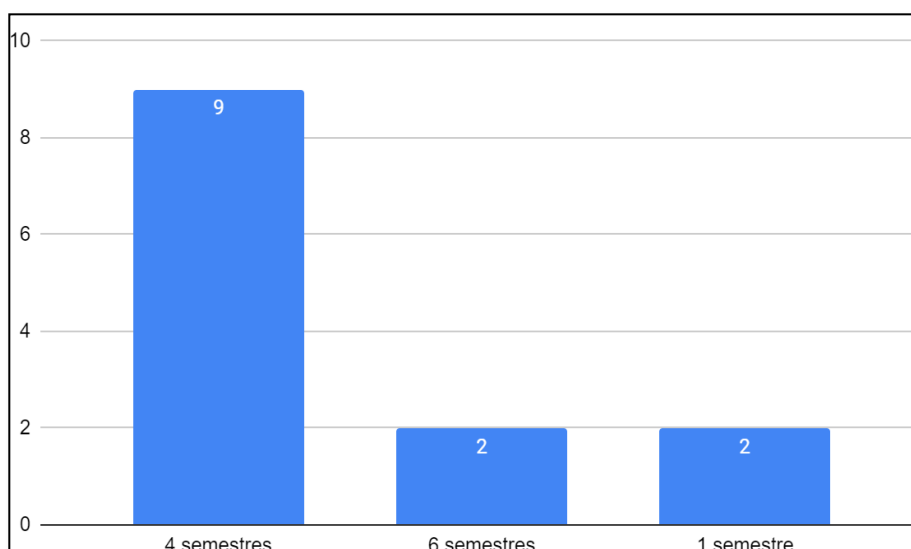
Essa diversidade institucional é um reflexo das oportunidades crescentes para a formação continuada, mas também expõe a necessidade de que esses programas sejam rigorosamente avaliados e alinhados às demandas da educação inclusiva, conforme discutido por Fonseca (2021). A Política Nacional de Educação Especial de 2008 já aponta para a importância de capacitar os professores com habilidades práticas e teóricas adequadas para promover a inclusão efetiva, e a escolha da instituição para a pós-graduação deve ser um fator-chave nessa equação, considerando a qualidade do currículo e a metodologia de ensino oferecidos.

Portanto, o gráfico evidencia uma prática positiva de busca por especialização entre os professores, mas também confirma a necessidade de monitoramento constante da qualidade das formações oferecidas pelas diversas instituições mencionadas. Como sugerido por Queiroz (2023), é fundamental que os cursos ofereçam uma formação interativa, interdisciplinar e prática, para que os professores que atuam como Professor da Educação Especial possam atuar de forma eficaz e inclusiva nas escolas. A prática de buscar formação em instituições diversas pode ampliar a oferta, mas também exige que os profissionais façam escolhas informadas

para garantir que estejam preparados para os desafios específicos da educação inclusiva.

Sobre a duração da última pós-graduação em semestre como apresenta o gráfico 6 abaixo.

Gráfico 6 – Duração da última graduação em semestre



Fonte: Elaborado pela autora, (2024)

O gráfico 6 acima discorre sobre a duração das pós-graduações dos professores e indica que nove dos professores concluíram suas especializações em um período de quatro semestres, enquanto dois concluíram em um período de seis semestres e os outros dois em um período de um semestre. Em um período mais longo, de três a seis semestres. Esses dados revelam uma predominância de programas de pós-graduação com duração de médio prazo, alinhando-se à prática comum de especializações mais curtas no Brasil, especialmente aquelas voltadas para capacitações específicas e de caráter prático.

Mais uma vez, percebe-se que a formação continuada é um ponto importante para o sucesso da educação inclusiva, conforme discutido por autores como Fonseca (2021) e Rossetto (2015). No entanto, a duração reduzida de alguns cursos de pós-graduação, como indicado pelo fato de dois dos professores terem concluído sua formação em apenas um semestre, pode levantar questões sobre a profundidade e a eficácia dessas formações. Segundo Queiroz (2023), a formação dos professores que atuam como Professor da Educação Especial deve ser interativa e interdisciplinar, promovendo um desenvolvimento contínuo de habilidades e conhecimentos. Quando a duração da formação é muito curta, há o risco de que os conteúdos não sejam

abordados com a profundidade necessária, comprometendo a preparação dos docentes para as demandas complexas da Educação Especial.

A predominância de formações com duração de 2 a 4 semestres sugere uma busca por cursos de especialização que oferecem um equilíbrio entre a necessidade de qualificação rápida e a demanda por uma formação minimamente abrangente. Costa et al. (2023) e Oliveira e Prieto (2020) destacam que, para uma formação eficaz, é necessário que os cursos ofereçam uma base teórica sólida, combinada com práticas pedagógicas voltadas para a realidade das salas de recursos multifuncionais, utilizadas pelo Professor da Educação Especial. Cursos mais longos, como os mencionados pelos professores que se formaram em 4 a 6 semestres, tendem a oferecer uma abordagem mais aprofundada e podem, teoricamente, abordar essas questões com maior atenção, o que é uma vantagem quando se considera a preparação para lidar com a diversidade de estudantes com deficiências.

Contudo, a formação continuada, independentemente da duração, precisa ser constantemente atualizada e complementada por práticas pedagógicas inovadoras, como defendido por Michels (2011). Portanto, embora o gráfico mostre que a maioria dos professores completou cursos em um tempo relativamente adequado (2 a 4 semestres), é essencial garantir que esses programas ofereçam uma formação que vá além da abordagem técnica e superficial.

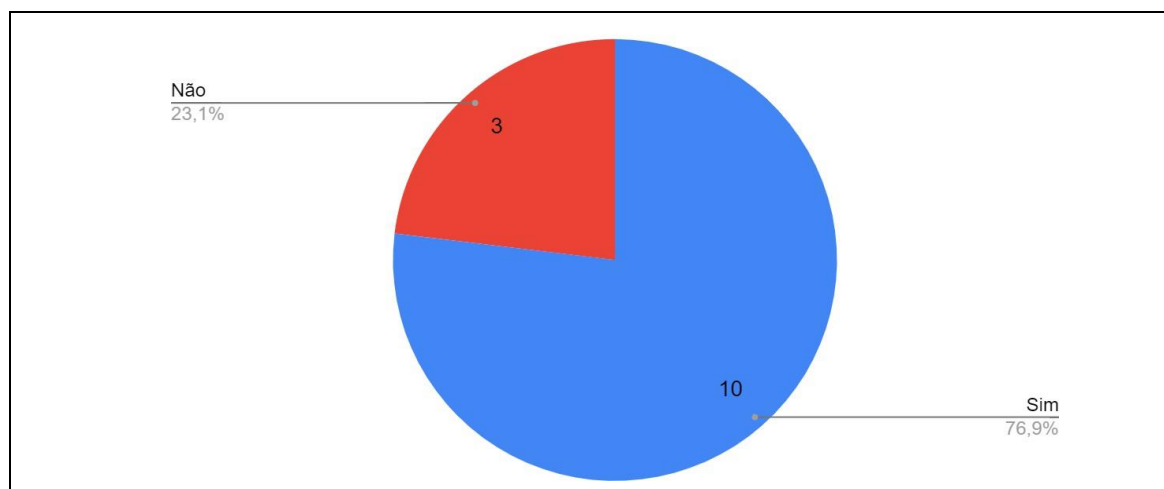
A Política Nacional de Educação Especial de 2008 reforça que a formação para o Professor da Educação Especial deve capacitar os professores para atuar com um público diverso e para utilizar recursos e estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão de todos os estudantes.

Em resumo, o gráfico ilustra uma tendência de formação pós-graduada de médio prazo entre os professores, mas também destaca a necessidade de se garantir que, independentemente da duração, esses cursos sejam suficientemente abrangentes e especializados para preparar os docentes para os desafios da educação inclusiva.

Conforme discutido por Rosalen (2023), uma formação de qualidade é aquela que combina a teoria com a prática, permitindo que os professores apliquem efetivamente o conhecimento adquirido em suas salas de aula.

Os participantes da pesquisa foram questionados se durante a formação no ensino superior estudaram sobre educação inclusiva e a maioria respondeu que sim, conforme o gráfico 7 a seguir.

Gráfico 7 – Estudo da educação inclusiva durante a formação do ensino superior



Fonte: Elaborado pela autora, (2024)

O gráfico 7 mostra que 76,9% dos respondentes afirmaram ter estudado sobre Educação Inclusiva durante sua formação no ensino superior, enquanto 23,1% indicaram que não tiveram essa oportunidade. Esse dado sugere que, embora uma parcela significativa dos professores tenha tido algum contato com o tema da inclusão durante sua formação, ainda existe uma quantidade considerável que não foi exposta ao tema de maneira formal durante a graduação.

Segundo Rossetto (2015), a formação inicial dos professores muitas vezes carece de uma abordagem profunda e prática sobre Educação Inclusiva. Embora haja um movimento crescente para incluir essa temática nos currículos de formação docente, essa inclusão pode ser limitada e, em muitos casos, não suficientemente aprofundada para preparar os professores para os desafios reais da sala de aula. Esse cenário é confirmado pela presença de 23,1% dos respondentes que não tiveram contato com Educação Inclusiva durante a graduação, refletindo uma lacuna que precisa ser abordada pelas instituições de ensino.

Além disso, autores como Michels (2011) e Pessanha (2015) ressaltam que:

O estudo da Educação Inclusiva não deve ser tratado de forma superficial ou como um módulo isolado dentro dos cursos de licenciatura. A formação precisa abordar não apenas a teoria da inclusão, mas também fornecer ferramentas práticas para que os professores possam lidar com as necessidades específicas de estudantes com deficiências. No entanto, mesmo entre os 76,9% que estudaram o tema, há a possibilidade de que essa formação tenha sido limitada a conteúdos teóricos, sem oferecer o suporte necessário para o desenvolvimento de competências práticas.

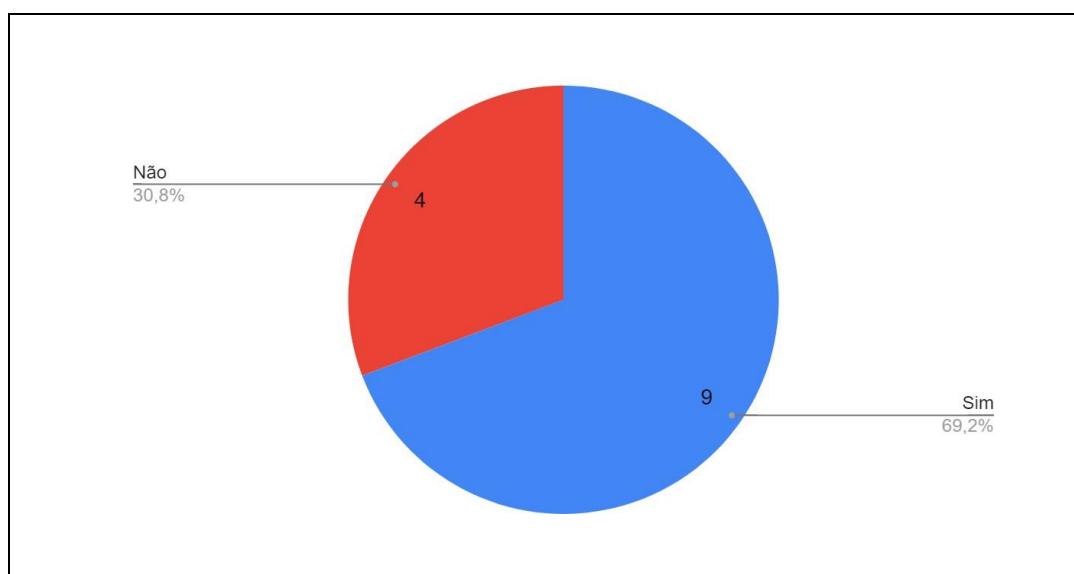
Queiroz (2023) destaca que a Educação Inclusiva exige uma formação

contínua e interdisciplinar, algo que, conforme os dados do gráfico, pode ter sido insuficiente para uma parte dos professores. A ausência desse conteúdo durante a formação inicial sugere a necessidade de que essas lacunas sejam supridas por meio de formações continuadas e especializações focadas em práticas pedagógicas inclusivas, algo amplamente defendido por autores como Fonseca (2021).

A formação adequada para a Educação Inclusiva é importante para que os professores possam cumprir seu papel de promover a inclusão efetiva nas escolas, utilizando estratégias que levem em consideração a diversidade de seus estudantes.

O gráfico destaca um cenário de avanço, com a maioria dos professores tendo estudado o tema, mas também aponta para uma necessidade urgente de ampliar e aprofundar a formação de forma que todos os professores estejam preparados para atender à diversidade presente em sala de aula, conforme discutido por Costa et al. (2023).

Gráfico 8 – Matriz curricular do seu curso existia uma ou mais disciplinas associadas a atuação no como Professor da Educação Especial



Fonte: Elaborado pela autora, (2024)

O gráfico 8 demonstra que 69,2% dos professores afirmaram que a matriz curricular de seu curso incluía uma ou mais disciplinas voltadas para a formação pedagógica específica para o Professor da Educação Especial, enquanto 30,8% indicaram que não tiveram essa formação em sua graduação. Esses dados apontam para um cenário positivo, em que a maioria dos professores teve algum nível de preparação para atuar como Professor da Educação Especial, mas ainda evidencia

que uma parcela significativa não recebeu essa formação durante a graduação.

Esse resultado está em consonância com as discussões de autores como Rossetto (2015) e Costa et al. (2023), que destacam a importância de uma formação pedagógica sólida para os profissionais que atuam como Professor da Educação Especial. A presença de disciplinas específicas voltadas para a educação inclusiva e o Professor da Educação Especial é essencial para garantir que os professores desenvolvam as competências necessárias para lidar com as demandas de inclusão nas salas de aula. No entanto, a ausência dessas disciplinas na formação de 35,7% dos respondentes indica que ainda há lacunas significativas na formação inicial de muitos professores, o que pode comprometer a qualidade do atendimento a estudantes com deficiências ou outras necessidades especiais.

Michels (2011) aponta que, muitas vezes, a formação inicial dos professores se concentra em aspectos generalistas e não aborda suficientemente as práticas inclusivas, o que pode explicar o percentual de professores que não tiveram acesso a disciplinas voltadas para a Educação Especial. Esse cenário reforça a necessidade de investir em formação continuada, conforme discutido por Fonseca (2021), para suprir essas lacunas e garantir que os professores estejam preparados para atuar de maneira eficaz e inclusiva, mesmo quando não receberam essa formação durante a graduação.

A inclusão de disciplinas específicas para o Professor da Educação Especial na matriz curricular é fundamental, pois proporciona aos futuros professores uma base teórica e prática que os capacita a enfrentar os desafios do ensino inclusivo. Como observado por Queiroz (2023), a formação voltada para a educação inclusiva precisa ser interdisciplinar e prática, oferecendo aos professores ferramentas que possam ser aplicadas diretamente em suas atividades docentes. Aqueles que não tiveram acesso a essas disciplinas durante a graduação devem ser priorizados em programas de formação continuada, para poderem se atualizar e adquirir as competências necessárias para atender à diversidade de seus estudantes.

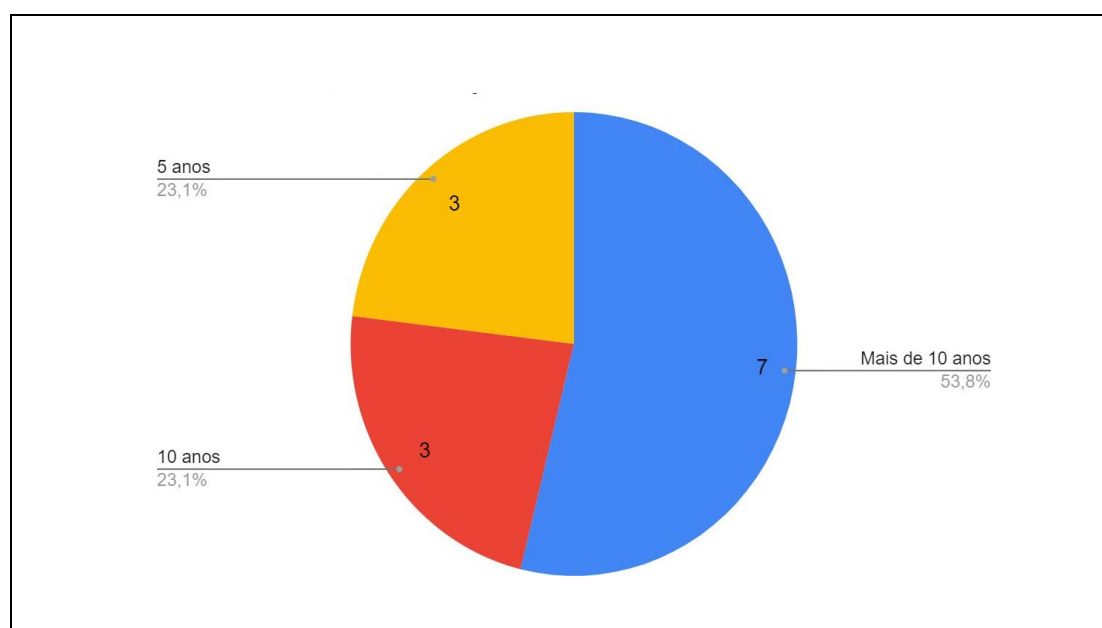
Portanto, o gráfico indica um avanço importante em termos de formação inicial, mas também ressalta a necessidade de continuar investindo na criação e ampliação de disciplinas voltadas para o Professor da Educação Especial nas graduações em Pedagogia e áreas afins. A preparação específica para a Educação Especial é essencial para garantir a efetividade da educação inclusiva, e é necessário que essa formação seja uma prioridade tanto nos cursos de graduação

quanto nos programas de formação continuada, como sugerido por Pessanha (2015).

A seguir serão apresentados os dados referentes ao Grupo II: atuação profissional;

Sobre o tempo de atuação como professor, o gráfico 9 abaixo, mostra que mais da metade atua há mais de 10 anos.

Gráfico 9 – Quanto tempo atua como professor



Fonte: Elaborado pela autora, (2024)

Os dados do gráfico 9 revelam que 53,8% dos professores participantes da pesquisa possuem mais de dez anos de experiência docente, enquanto 23,1% atuam há dez anos e 23,1% possuem cinco anos de experiência. Esse dado aponta para uma maioria de professores com ampla experiência na prática educacional, o que pode ser visto como um fator positivo em relação à sua capacidade de enfrentar os desafios da sala de aula e adequar-se às demandas da educação inclusiva.

No entanto, autores como Rossetto (2015) e Fonseca (2021) ressaltam que, embora a experiência seja um componente importante, a formação continuada é essencial para que os professores possam se manter atualizados em relação às práticas pedagógicas mais eficazes, especialmente no contexto da Educação Especial. Professores com mais de dez anos de experiência, por exemplo, podem ter se formado em um período em que a educação inclusiva não era tão amplamente discutida ou implementada nas políticas educacionais. Assim, mesmo com a

experiência, pode haver lacunas em relação à formação inicial que precisam ser preenchidas por meio de cursos de atualização e especialização.

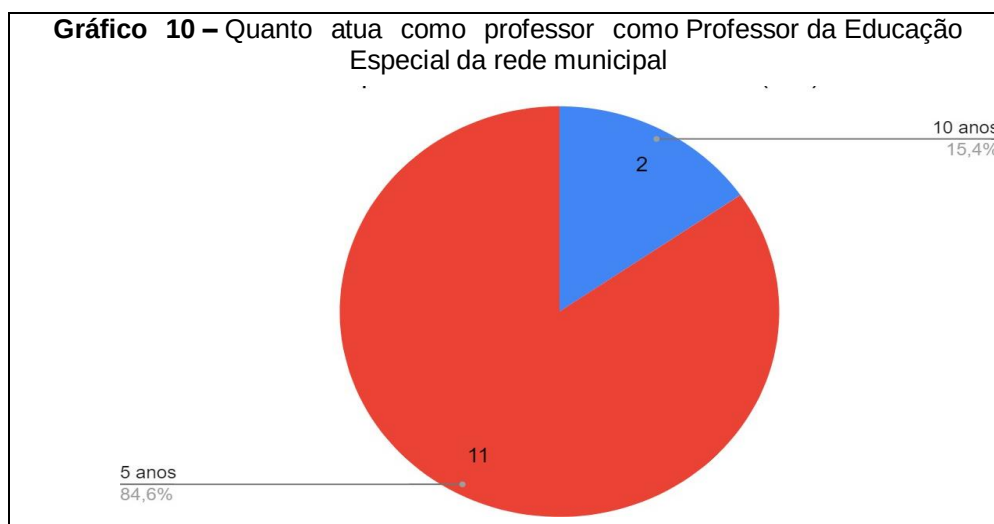
Aqueles com menos tempo de atuação (cinco anos), por outro lado, podem ter uma formação mais recente e, teoricamente, mais alinhada às políticas de inclusão, como a Política Nacional de Educação Especial de 2008. Entretanto, Michels (2011) aponta que, mesmo com uma formação recente, muitos cursos ainda falham em fornecer uma preparação adequada para a Educação Especial, reforçando a importância de uma formação contínua, independentemente do tempo de serviço do professor.

Os professores com dez anos de atuação se encontram em uma posição intermediária, onde já adquiriram uma experiência considerável em sala de aula, mas ainda podem necessitar de atualizações mais frequentes para lidar com as constantes mudanças nas políticas e práticas pedagógicas.

Como discutido por Queiroz (2023), a educação inclusiva exige uma abordagem interdisciplinar e contínua, de modo que tanto os professores mais experientes quanto os que estão no início de suas carreiras possam desenvolver as competências necessárias para promover uma inclusão efetiva.

O gráfico mostra equilíbrio entre docentes com diferentes níveis de experiência, destacando a necessidade de formação continuada que contemple todas as fases da carreira, aliando prática e atualização para promover uma inclusão educacional eficaz (Costa et al., 2023).

Quando perguntado sobre o tempo de atuação como professor do atendimento educacional especial, a grande maioria tem 5 anos de atuação, conforme o gráfico 9 abaixo.



Fonte: Elaborado pela autora, (2024)

O gráfico 10 revela que 84,6% dos professores que atuam como Professor da Educação Especial na rede municipal de ensino têm até cinco anos de experiência nessa função, enquanto 15,4% estão na faixa de até dez anos de atuação. Não há professores com mais de 10 anos de experiência como Professor da Educação Especial dentro dessa amostra, o que pode sugerir que o trabalho com educação inclusiva nessa rede é relativamente recente ou que muitos professores estão se adequando à função em anos mais recentes.

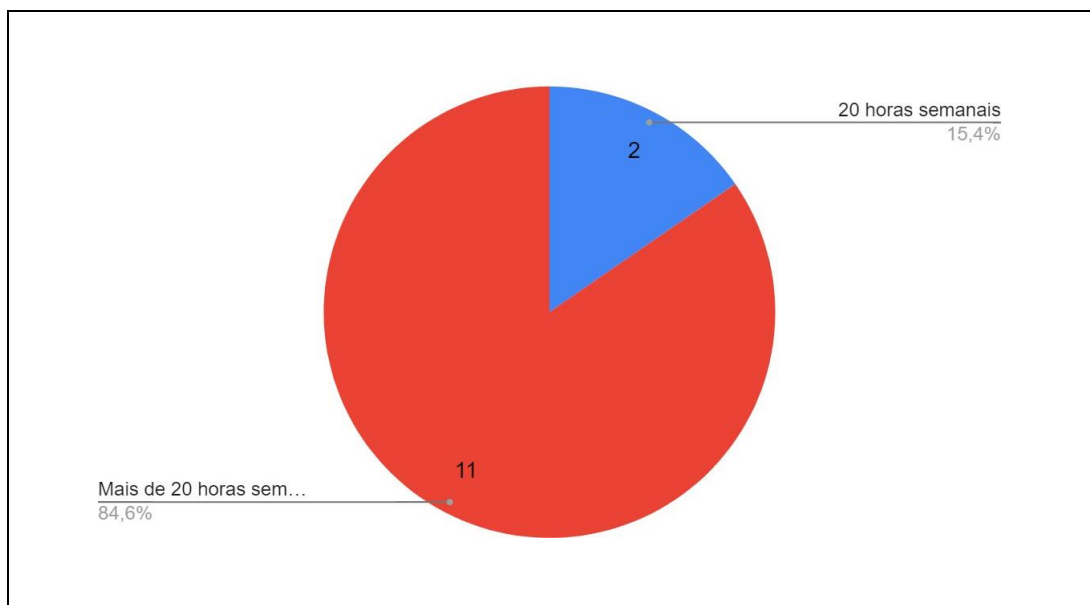
Esse dado está alinhado com as discussões de Queiroz (2023), que destaca que a implementação do Professor da Educação Especial nas redes de ensino é relativamente nova e, muitas vezes, é acompanhada por desafios no processo de adequação dos profissionais às práticas inclusivas. A maioria dos professores com até cinco anos de experiência como Professor da Educação Especial indica que muitos continuam em um estágio inicial de construção de suas competências para lidar com estudantes com deficiências. Como enfatizado por Rossetto (2015), o sucesso da educação inclusiva depende diretamente da preparação contínua e específica dos professores, o que torna essencial o acesso a programas de formação continuada para desenvolver as habilidades necessárias.

Por outro lado, o fato de 15,4% dos professores terem entre dez anos de experiência como Professor da Educação Especial demonstra que alguns docentes já possuem uma trajetória mais consolidada, o que pode ser positivo para a criação de práticas pedagógicas mais maduras e a adequações às necessidades dos estudantes. No entanto, conforme apontado por Michels (2011), mesmo professores mais experientes podem enfrentar desafios em manter suas práticas atualizadas sem acesso constante a formações e capacitações. O Professor da Educação Especial exige uma abordagem pedagógica diferenciada e inovadora, que deve ser alimentada continuamente por formações que atualizem os professores em relação às melhores práticas e ao uso de tecnologias assistivas, por exemplo.

Essa distribuição de experiência também reflete a necessidade de iniciativas de formação continuada que atendam tanto aos professores que estão começando na Educação Especial quanto àqueles que já possuem mais anos de atuação. Segundo Costa et al. (2023), é importante que os programas de capacitação sejam contínuos e atualizados, garantindo que os professores, independentemente de sua

experiência, estejam preparados para lidar com a complexidade da educação inclusiva. Dessa forma, mesmo aqueles que já estão atuando na Educação Especial há mais tempo podem se beneficiar de novas abordagens pedagógicas e recursos que promovam a inclusão de maneira mais eficaz.

Em resumo, o gráfico indica que, embora a maioria dos professores da Educação Especial no município esteja nos primeiros anos de atuação, essa realidade reflete o crescimento recente da demanda por uma educação mais inclusiva. No entanto, é fundamental que todos os professores, tanto os mais novos quanto os mais experientes, tenham acesso a formações específicas e continuadas para poderem aprimorar suas práticas pedagógicas e promover uma inclusão mais efetiva nas escolas.

Gráfico 11 – Carga horária semanal na Educação Especial na rede municipal

Fonte: Elaborado pela autora, (2024)

O gráfico 11 demonstra que a maioria dos professores que atuam no como Professor da Educação Especial na rede municipal (84,6%) possui uma carga horária semanal de mais de vinte horas. Uma parcela menor, 15,4%, trabalha vinte horas semanais. Esses dados fornecem uma visão compreensível do comprometimento significativo da maior parte dos docentes com a Educação Especial, dedicando mais de vinte horas semanais ao atendimento de estudantes com necessidades especiais.

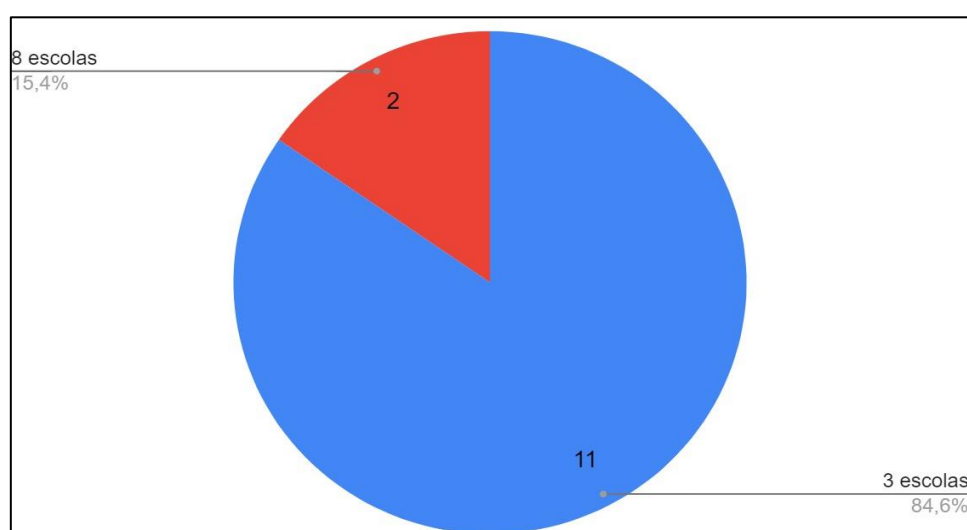
Essa dedicação intensa dos professores pode ser vista como um reflexo positivo de seu envolvimento no processo de inclusão, algo que é essencial para garantir a qualidade do atendimento, conforme discutido por autores como Costa et al. (2023). A carga horária mais elevada, na prática, permite que os professores tenham mais tempo para se dedicar ao planejamento pedagógico, adequação de materiais e desenvolvimento de estratégias personalizadas para atender às necessidades específicas de seus estudantes. Além disso, com uma carga horária mais extensa, há maiores possibilidades de articulação com outros professores e setores da escola, algo que Rossetto (2015) destaca como importante para o sucesso da inclusão escolar.

Michels (2011) aponta que uma carga horária extensa, sem condições adequadas de trabalho, pode prejudicar a qualidade do Professor da Educação Especial. Já os docentes com carga horária reduzida enfrentam falta de tempo para

implementar práticas inclusivas. Queiroz (2023) reforça que a formação interdisciplinar exige tempo para planejamento e atuação efetiva, o que nem sempre está disponível.

Apesar da maioria dos professores da Educação Especial dedicar mais de vinte horas semanais a Educação Especial, a efetividade das práticas inclusivas depende de suporte contínuo e formação específica. O trabalho em até três escolas, como mostra o gráfico 12, pode comprometer a qualidade do atendimento (Pessanha, 2015).

Gráfico12 - Quantas escolas o Professor atua no como Professor da Educação Especial na rede municipal



Fonte: Elaborado pela autora, (2024)

O gráfico 12 mostra que 84,6% dos professores atuam como Professor da Educação Especial em três escolas, enquanto 15,4% atuam em até oito escolas.

Essa distribuição demonstra que a maioria dos professores da educação especial atuam como professores itinerantes, pois para cumprir a carga horária necessária para essa profissão eles precisam trabalhar em mais de uma escola.

Autores como Rossetto (2015) apontam que, para que o Professor da Educação Especial seja eficaz, é fundamental que o professor tenha tempo suficiente para conhecer e acompanhar de perto o desenvolvimento de cada estudante com necessidades educacionais especiais. Trabalhar em menos escolas pode facilitar esse acompanhamento, permitindo que o docente estabeleça uma relação mais próxima com os estudantes, suas famílias e a equipe pedagógica da escola. Quando os professores conseguem focar sua atuação em um número menor de escolas, também têm mais tempo para desenvolver estratégias pedagógicas personalizadas, realizar avaliações contínuas e ajustar as práticas inclusivas

conforme necessário, como enfatizado por Costa *et al.* (2023).

Por outro lado, o pequeno percentual de professores que atuam em 4 a 8 escolas pode enfrentar desafios diferentes. Michels (2011) destaca que a dispersão do professor entre várias instituições pode prejudicar a qualidade do atendimento do Professor da Educação Especial, pois o tempo disponível para cada estudante é reduzido. Além disso, a necessidade de adequação às diferentes realidades escolares, gestores e equipes pedagógicas pode ser uma tarefa complexa, sobrecarregando o professor e limitando a profundidade com que ele pode implementar as estratégias de inclusão. Com essa afirmação, me sinto representada. Atuar em muitas escolas me impede de aprofundar o vínculo com os estudantes e de participar de planejamentos em equipe, o que compromete a qualidade do atendimento.

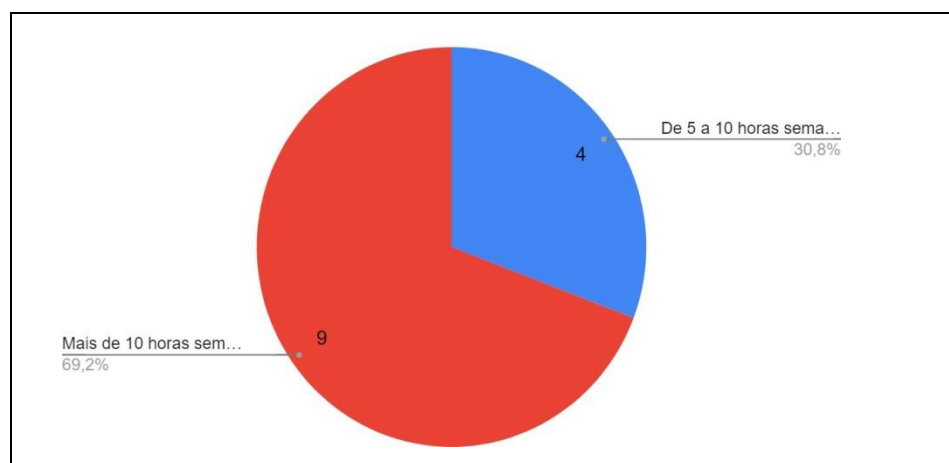
O trabalho em múltiplas escolas pode dificultar o estabelecimento de uma rotina estável e a criação de vínculos consistentes com os estudantes e com a comunidade escolar, elementos fundamentais para o sucesso da inclusão.

Queiroz (2023) reforça que a educação inclusiva exige uma abordagem interdisciplinar e colaborativa, o que dificulta quando o Professor da Educação Especial precisa se dividir entre várias escolas. Vê-se na prática que, quando conseguimos envolver outros professores e profissionais da escola, o trabalho flui melhor. A colaboração enriquece nossas estratégias e garante mais inclusão.

A atuação em diversas instituições pode comprometer essa colaboração, uma vez que o professor tem menos tempo para participar das reuniões pedagógicas e para planejar conjuntamente com outros docentes, o que impacta diretamente a qualidade das práticas inclusivas.

Em síntese, o gráfico evidencia que a maioria dos Professores da Educação Especial no município da pesquisa está concentrada em poucas escolas, o que é positivo para a qualidade do atendimento. No entanto, os desafios enfrentados pelos professores que atuam em várias escolas destacam a necessidade de apoio institucional e organizacional para garantir que esses docentes possam realizar um trabalho eficaz, mesmo com uma carga distribuída entre diferentes locais.

Sobre a carga horária semanal média por escola em que cada pesquisado atua na Educação Especial da rede municipal pesquisada, a maioria faz mais de dez horas, conforme o gráfico 13 abaixo.

Gráfico 13 – Carga horária semanal de cada Profissional.

Fonte: Elaborado pela autora, (2024)

O gráfico 13 mostra que 69,2% dos professores dedicam mais de dez horas semanais por escola na Educação Especial, enquanto 30,8% trabalham entre cinco a dez horas semanais por escola. Esses dados indicam que a maioria dos professores dedica uma quantidade significativa de tempo a cada instituição em que atuam, o que pode ser benéfico para a qualidade do atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

A dedicação de mais de dez horas semanais por escola, majoritária entre os respondentes, é consistente com a literatura que defende a necessidade de um acompanhamento contínuo e consistente no Professor da Educação Especial. Rossetto (2015) enfatiza que o tempo adequado de interação entre o professor da Educação Especial e o estudante da Educação Especial é importante para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas e para a adequação do currículo às necessidades específicas de cada estudante. Ao dedicar mais tempo por escola, o professor pode não apenas realizar essas adequações com mais cuidado, mas também acompanhar de perto o progresso dos estudantes e ajustar suas abordagens conforme necessário.

Por outro lado, os que atuam entre cinco a dez horas semanais por escola, a literatura sugere que, embora essa carga horária possa ser suficiente para estabelecer um atendimento eficaz, pode haver limitações na quantidade de tempo disponível para colaborar com outros professores e profissionais da escola, algo que Queiroz (2023) considera fundamental para o sucesso da educação inclusiva. Essa quantidade de horas pode dificultar a participação ativa nas reuniões pedagógicas e

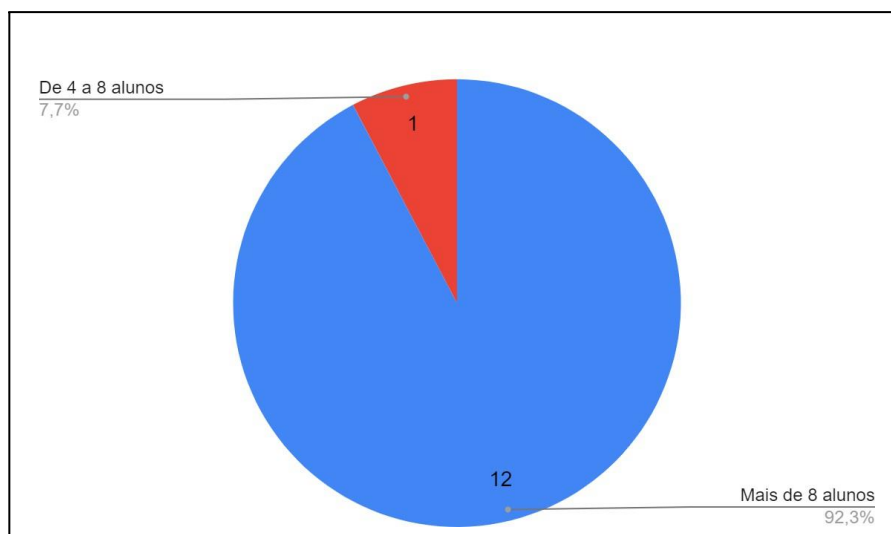
no planejamento conjunto, reduzindo as oportunidades de integração e articulação entre os diferentes agentes educativos, essenciais para a inclusão plena.

A pequena parcela de professores (30,8%) que atuam entre cinco a dez horas semanais por escola enfrenta desafios ainda maiores. Michels (2011) argumenta que uma carga horária reduzida pode comprometer a eficácia do Professor da Educação Especial, já que o tempo disponível pode não ser suficiente para realizar uma avaliação completa das necessidades dos estudantes e implementar intervenções pedagógicas adequadas. Além disso, um número limitado de horas diminui a capacidade do professor de acompanhar o progresso dos estudantes e de construir um relacionamento significativo com eles, o que é essencial para a inclusão.

Em resumo, o gráfico mostra que a maioria dos Professores da Educação Especial dedica um tempo considerável a cada escola, o que é positivo para o atendimento individualizado dos estudantes. No entanto, a prática mostra que aqueles que dedicam menos horas podem enfrentar dificuldades em implementar de forma eficaz as estratégias inclusivas, como ressaltado por Costa et al. (2023). Para garantir a qualidade do Professor da Educação Especial. E, é fundamental que os professores tenham tempo suficiente para atuar em cada escola de maneira colaborativa e adequada às necessidades dos estudantes.

Os professores foram questionados quanto à quantidade de estudantes que atendem na Educação Especial e apenas um professor relatou que fica com 4 a 8 estudantes, os outros 12 professores atendem mais de 8 estudantes.

Gráfico 14 – Quantidade de estudantes da Educação Especial atendidos por cada professor



Fonte: Elaborado pela autora, (2024)

O gráfico 14 revela que 92,3% dos professores atendem mais de 8 estudantes da Educação Especial, enquanto 7,7% atendem entre 4 a 8 estudantes. Não há respondentes que atendam de um a três estudantes. Esses dados mostram que a grande maioria dos professores está responsável por um número elevado de estudantes do Professor da Educação Especial, o que levanta questões importantes em relação à qualidade e à eficácia do atendimento individualizado que esses estudantes requerem.

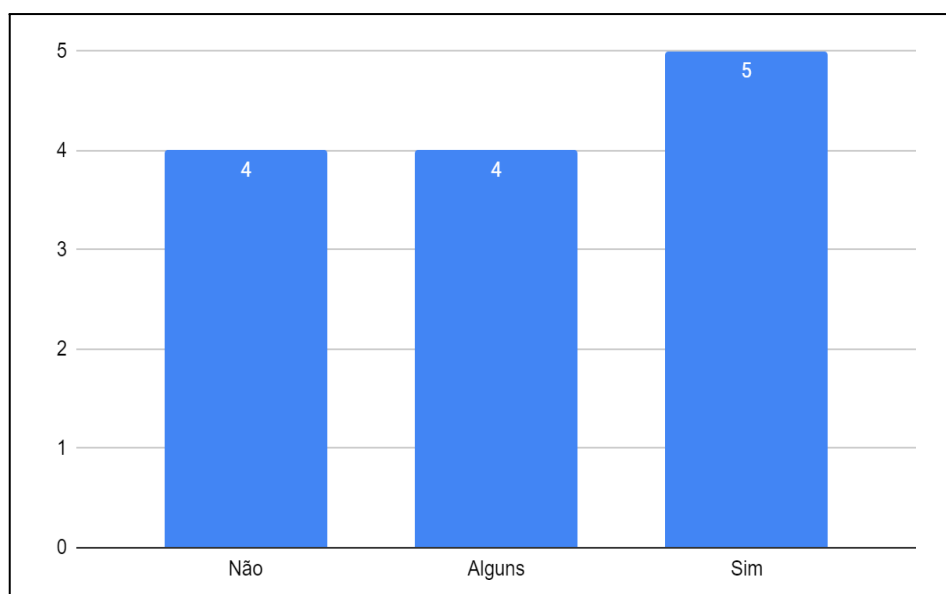
Autores como Rossetto (2015) e Queiroz (2023) destacam que o Professor da Educação Especial deve oferecer um acompanhamento especializado e altamente individualizado, ajustado às necessidades de cada estudante com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais. No entanto, atender mais de 8 estudantes pode representar um desafio nesse contexto. O número elevado de estudantes sob responsabilidade de um único professor pode limitar o tempo que ele pode dedicar a cada estudante, dificultando a personalização das estratégias pedagógicas e o acompanhamento contínuo e próximo do progresso de cada um. Michels (2011) também aponta que inúmeros estudantes por Professor da Educação Especial podem comprometer a capacidade do docente de planejar e implementar atividades adequadas às especificidades de cada caso.

Além disso, Costa et al. (2023) discutem a importância de um número reduzido de estudantes para que o professor consiga colaborar de maneira eficaz com outros profissionais da escola e com as famílias, promovendo uma rede de apoio que favoreça a inclusão dos estudantes.

Quando o professor está sobrecarregado com inúmeros atendimentos, como indicado pelo gráfico, a capacidade de estabelecer e manter essa colaboração pode ser comprometida, o que impacta diretamente o sucesso das práticas inclusivas. Concordo totalmente. A avaliação contínua permite ajustar minhas intervenções e é uma ferramenta poderosa para perceber avanços ou dificuldades que passariam despercebidos em uma avaliação pontual.

A maioria dos professores (77,7%) atende de 4 a 8 estudantes da Educação Especial, o que possibilita um acompanhamento mais individualizado, alinhado ao ideal apontado por Fonseca (2021). No entanto, o gráfico 14 indica um desbalanceamento na distribuição de estudantes entre os professores, o que pode comprometer a qualidade do atendimento. Para garantir a efetividade das práticas inclusivas, seria necessário reduzir o número de estudantes por professor, permitindo um trabalho mais personalizado (Rosalen, 2023). Apesar disso, apenas cinco docentes relataram realizar atendimentos individuais, conforme mostra o gráfico 15, o que evidencia a necessidade de ajustes na organização do serviço.

Gráfico 15 – Atendimento individual para o estudante



Fonte: Elaborado pela autora, (2024)

O gráfico 15 revela que quatro dos professores afirmam que o atendimento dos estudantes do Professor da Educação Especial é individual, enquanto outros cinco

indicam que não é individual, e quatro mencionam que o atendimento é individual para alguns estudantes. Esses dados indicam uma prática variada, em que uma parcela significativa dos professores adota tanto o atendimento individual quanto o atendimento coletivo, dependendo das circunstâncias.

A individualização do atendimento é um aspecto essencial do Professor da Educação Especial, conforme discutido por Rossetto (2015). O Professor da Educação Especial tem como um de seus principais objetivos atender às necessidades educacionais específicas de cada estudante, o que frequentemente requer um acompanhamento personalizado e adequado às particularidades de cada estudante. Quando o atendimento é individual, o professor tem a oportunidade de focar em estratégias específicas que podem ser mais eficazes para o desenvolvimento acadêmico e social do estudante, promovendo uma inclusão mais profunda e personalizada.

No entanto, o fato de alguns dos professores relatarem que o atendimento não é individual levanta preocupações em relação à eficácia do Professor da Educação Especial em garantir que todos os estudantes recebam o suporte necessário. Michels (2011) aponta que, em muitos casos, os professores podem ser sobrecarregados com grandes números de estudantes ou com recursos limitados, o que dificulta a implementação de um atendimento verdadeiramente individualizado. Nessas situações, o atendimento em grupo pode ser a única opção viável, mas isso pode prejudicar a adequação pedagógica necessária para cada estudante, já que as necessidades individuais podem ser ofuscadas por uma abordagem mais generalista.

O percentual de quatro professores que afirmam atender alguns estudantes de forma individual sugere que há uma priorização de casos específicos, o que pode ser uma estratégia utilizada para gerenciar o tempo e os recursos disponíveis. Queiroz (2023) enfatiza que, embora o atendimento individual seja o ideal, muitas vezes as escolas precisam encontrar um equilíbrio entre o atendimento coletivo e o individual, dependendo das condições de cada estudante e das demandas da sala de aula. Entretanto, é importante que essa escolha seja baseada em uma avaliação criteriosa das necessidades de cada estudante, garantindo que aqueles que mais precisam de atendimento individualizado recebam o suporte adequado.

Portanto, o gráfico 15 demonstra que, na prática, o Professor da Educação Especial no município tem adotado tanto o atendimento individual quanto o coletivo, o que pode refletir uma adequação às condições de trabalho e ao número de estudantes

atendidos por cada professor. Costa et al. (2023) defendem que, para que a Educação Especial seja eficaz, é necessário que os professores tenham recursos e formação suficientes para implementar o atendimento individual sempre que necessário, garantindo que os estudantes recebam o suporte necessário para seu pleno desenvolvimento. A prática de atender alguns estudantes de forma individual sugere que os professores estão tentando equilibrar essas demandas, mas ainda há a necessidade de suporte adicional para que mais estudantes possam se beneficiar de um atendimento verdadeiramente personalizado.

Agora serão apresentados os dados obtidos a partir do Grupo II: atuação profissional;

Na sequência, foi perguntado aos professores o seguinte: “Com base em que informações sobre os estudantes da Educação Especial você planeja as atividades?”

As respostas dos professores sobre o planejamento das atividades do Professor da Educação Especial indicam uma abordagem baseada em múltiplas fontes de informações sobre os estudantes, como diagnóstico clínico, avaliações iniciais, anamnese com a família e conversas com os professores da sala comum. Essa prática reflete uma compreensão ampla das necessidades dos estudantes, envolvendo tanto dados técnicos quanto observações e interações contextuais.

Autores como Rossetto (2015) ressaltam a importância de utilizar informações multidimensionais para planejar o atendimento educacional de estudantes com deficiência, considerando suas necessidades específicas e potencialidades. A partir das respostas, percebe-se que os professores aplicam esse princípio ao se basearem em laudos clínicos e diagnósticos terapêuticos, o que os auxilia a compreender as condições médicas ou psicológicas dos estudantes e a ajustar as estratégias pedagógicas de acordo com essas particularidades.

A utilização de anamnese com a família, mencionada por vários professores, é uma prática importante para garantir que o planejamento pedagógico considere o histórico de vida e o ambiente familiar do estudante. Queiroz (2023) aponta que a colaboração com as famílias é essencial para o sucesso da inclusão, já que as informações trazidas pelos familiares fornecem uma perspectiva única sobre o desenvolvimento, os desafios e as potencialidades da criança, complementando o que é observado no ambiente escolar.

Além disso, muitos professores destacam a importância da sondagem inicial e

da conversa com os docentes da sala comum para entender melhor o desempenho e o comportamento dos estudantes em diferentes contextos. Michels (2011) enfatiza a relevância do diálogo contínuo entre o Professor da Educação Especial e os demais profissionais da escola para garantir que as atividades pedagógicas estejam alinhadas tanto com o currículo da sala comum quanto com as necessidades específicas dos estudantes do Professor da Educação Especial. Esse tipo de colaboração é essencial para garantir uma integração eficaz entre as práticas inclusivas e o ensino regular.

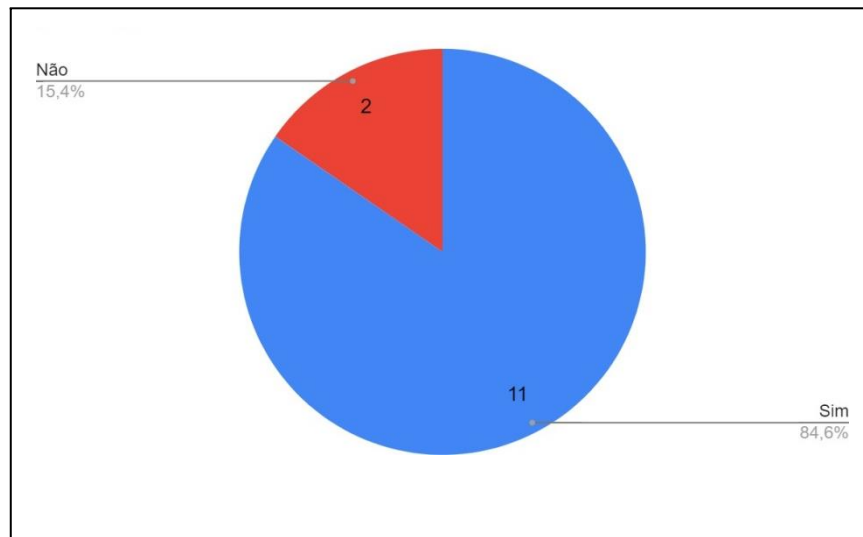
No que diz respeito às questões sobre práticas pedagógicas, foi perguntado aos professores sobre o Professor da Educação Especial, se há um planejamento nas atividades.

Um professor mencionou o PDI e planos quinzenais para atender os estudantes e suas especificidades. Outro mencionou as temáticas da rede e BNCC. Mas a grande maioria realiza uma anamnese e uma conversa com a família. E ainda utilizam o diagnóstico clínico e terapêutico do estudante.

Todos os professores, 100%, responderam que elaboram o planejamento das aulas conforme as particularidades de cada estudante.

Os professores foram questionados se elaboram o planejamento de aula de acordo com algum material, e apenas 02 professores não utilizam nenhum material para elaborar suas aulas, conforme o gráfico 16 abaixo.

Gráfico 16 – Elaboração do planejamento das aulas de acordo com algum material



Fonte: Elaborado pela autora, (2024)

O gráfico 16 revela que 84,6% dos professores afirmam elaborar o planejamento das aulas conforme as particularidades de cada estudante, enquanto 15,4% indicam que não fazem esse tipo de planejamento. Essa alta porcentagem de professores que personalizam suas aulas está em consonância com as diretrizes para o Professor da Educação Especial, que enfatizam a necessidade de adequação pedagógica com base nas necessidades individuais dos estudantes.

Autores como Rossetto (2015) destacam que a Educação Especial deve ser construído com base em uma abordagem personalizada, levando em consideração as deficiências, potencialidades e contextos específicos de cada estudante. A prática da personalização do ensino relatada por professores reflete uma compreensão clara dessa necessidade e demonstra um compromisso em garantir que cada estudante receba um atendimento adequado às suas condições e habilidades.

Essa prática de planejamento personalizado também está alinhada com o uso do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), mencionado em outras respostas dos professores. O PDI é uma ferramenta fundamental no processo de planejamento, conforme discutido por Fonseca (2021), permitindo que os professores definam objetivos claros e ajustáveis para cada estudante com base em suas avaliações contínuas.

A fala de Fonseca (2021) está muito alinhada com a prática atual. Utilizar o PDI como base para metas individuais tem sido um instrumento eficaz para acompanhar o progresso dos estudantes.

O fato de a maioria dos professores aplicar essa abordagem sugere que eles estão engajados em um processo de ensino dinâmico, no qual as estratégias são adequadas conforme as necessidades de curto, médio e longo prazo dos estudantes.

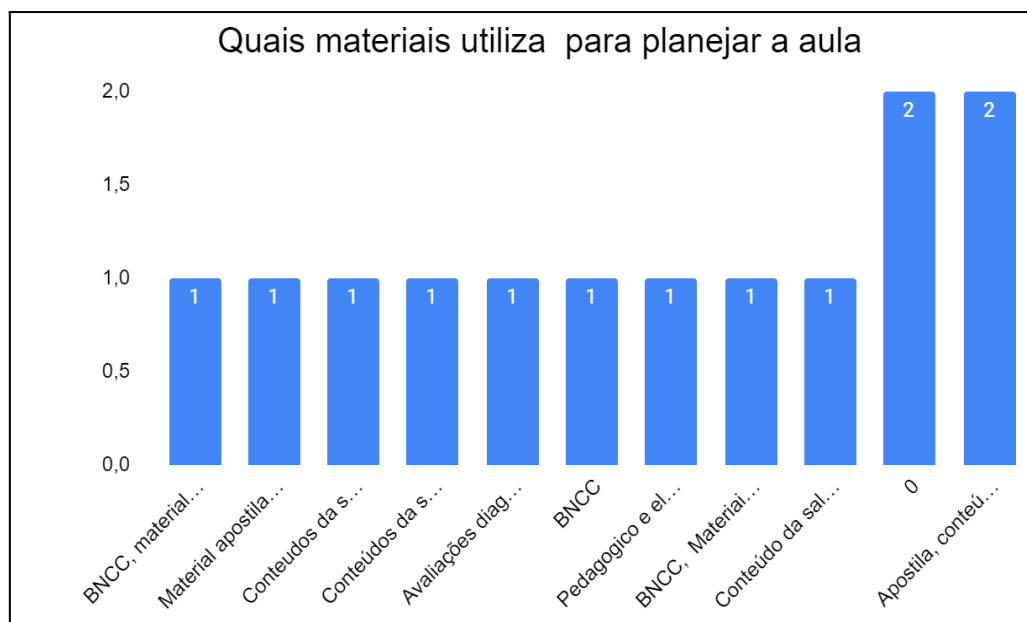
No entanto, o percentual de 15,4% que indicou não personalizar o planejamento das aulas pode refletir desafios comuns no contexto educacional, como a falta de formação continuada, sobrecarga de trabalho ou escassez de recursos pedagógicos. Michels (2011) observa que muitos professores enfrentam dificuldades práticas ao tentar implementar um ensino totalmente individualizado, especialmente quando têm que lidar com abundância de estudantes ou com recursos limitados. Esse grupo pode beneficiar-se de apoio adicional, como formações mais específicas ou acesso a materiais adequados, para conseguirem aplicar as práticas inclusivas de forma mais efetiva.

A personalização das atividades e do planejamento é essencial para garantir que as práticas inclusivas sejam verdadeiramente eficazes, especialmente no contexto do Professor da Educação Especial, onde as necessidades educacionais dos estudantes são extremamente diversificadas. Queiroz (2023) reforça que o ensino deve ser adequado a partir de uma visão integral do estudante, considerando não apenas suas limitações, mas também suas potencialidades e seu ambiente social e familiar. Portanto, o fato de a maioria dos professores realizar esse planejamento com base nas particularidades dos estudantes mostra um alinhamento positivo com as teorias e práticas recomendadas para a educação inclusiva, mas também destaca a necessidade de suporte contínuo para garantir que todos os educadores possam adotar essa abordagem.

Os professores mencionaram utilizar diversos materiais no planejamento das aulas, como apostilas e conteúdos da sala, mas sem detalhar sua origem ou padronização. Embora alguns indiquem a BNCC como referência, não há clareza sobre adaptações específicas para o Professor da Educação Especial. Também não foi citado o uso de pesquisas online, o que aponta possível limitação na diversificação de recursos e atualização metodológica.

Quando questionados sobre quais materiais utilizam, os professores elencaram várias alternativas, mencionando documentos oficiais, conforme o gráfico 17.

Gráfico 17 –Quais os materiais utilizados para planejamento da aula



Fonte: Elaborado pela autora, (2024)

O gráfico 17 revela que os professores afirmam elaborar o planejamento das aulas de acordo com algum material, como BNCC, apostila, conteúdo da sala, e avaliações diagnósticas. A maioria dos professores, portanto, se apoia em recursos didáticos para orientar suas práticas pedagógicas, o que reflete a importância do uso de materiais estruturados no contexto do Professor da Educação Especial. As atividades que os professores da Educação Especial trabalham com os estudantes são conforme as especificidades de cada um como Coordenação motora fina, lateralidade, noção espacial, jogos produzidos pelos próprios professores como jogo memória, caça palavra, pontilhado, movimento de pinça e adequação de atividades do currículo da sala comum.

Autores como Rossetto (2015) destacam que o uso de materiais pedagógicos adequados é fundamental para o sucesso da educação inclusiva. Esses materiais fornecem suporte aos professores para poderem adequar suas práticas segundo as necessidades específicas dos estudantes com deficiências. A utilização de materiais pedagógicos adequados permite que o ensino seja personalizado e atenda melhor às diversas demandas cognitivas, sociais e motoras dos estudantes, promovendo

uma aprendizagem mais efetiva e inclusiva.

Concorda-se com Rossetto (2015), pois percebe-se na prática que, sem materiais adequados, muitos estudantes com deficiência ficam à margem do processo de aprendizagem. A adequação é essencial para garantir que todos tenham acesso ao conhecimento de forma significativa.

O fato de os professores não utilizarem materiais específicos para o planejamento pode estar relacionado à falta de acesso a recursos adequados ou à escassez de formações que orientem os docentes sobre o uso de materiais pedagógicos apropriados para o Professor da Educação Especial. Michels (2011) observa que a falta de recursos pedagógicos adequados é um dos principais desafios enfrentados pelos professores na implementação de práticas inclusivas, o que pode impactar negativamente a qualidade do ensino oferecido pelo Professor da Educação Especial.

Essa colocação de Michels (2011) reflete um problema que enfrenta-se cotidianamente: mesmo com boa vontade, sem recursos adequados, é difícil aplicar uma pedagogia verdadeiramente inclusiva. Sente-se que a ausência desses materiais limita a ação do docente.

Aqueles que utilizam materiais no planejamento, conforme indicado pela maioria, estão alinhados com as práticas recomendadas por Queiroz (2023), que sugere que o uso de recursos didáticos específicos pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem do Professor da Educação Especial, permitindo que os professores ofereçam suporte mais adequado aos estudantes. Esses materiais podem incluir jogos, tecnologias assistivas, livros adequados e outros recursos que facilitam a compreensão e a participação dos estudantes nas atividades pedagógicas.

Acredita-se que os recursos didáticos específicos realmente fazem a diferença. Quando utiliza-se jogos pedagógicos adequados ou tecnologias assistivas, percebe-se maior engajamento dos estudantes do Professor da Educação Especial e uma aprendizagem mais efetiva.

Portanto, o uso de materiais pedagógicos no planejamento das aulas do Professor da Educação Especial, adotado pela maioria dos professores, é uma prática que reflete o compromisso com a personalização do ensino e com a promoção da inclusão. No entanto, o grupo de professores que não utiliza esses recursos pode estar enfrentando barreiras, como falta de formação ou acesso a

materiais adequados, o que evidencia a necessidade de maior investimento em recursos e suporte pedagógico para garantir que todos os professores possam elaborar seus planejamentos com base em materiais que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Na sequência, foi perguntado aos professores com base em que material eles elaboravam seus planejamentos de aulas. Suas respostas indicam que o planejamento das atividades do Professor da Educação Especial é amplamente baseado em materiais padronizados, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conteúdo da sala comum e apostilas fornecidas pela rede municipal de ensino. Além disso, alguns professores mencionam a adequação desses materiais para atender às necessidades específicas dos estudantes, o que reflete um esforço para personalizar o ensino conforme as particularidades dos estudantes.

A utilização da BNCC como referência no Atendimento Educacional Especializado demonstra a tentativa de garantir que os estudantes com necessidades educacionais especiais tenham acesso ao currículo comum, promovendo sua inclusão nos mesmos objetivos e metas estabelecidos para os demais estudantes, conforme discutido por Rossetto (2015).

A BNCC fornece diretrizes sobre as habilidades essenciais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, e adaptá-las ao Professor da Educação Especial é uma prática que visa assegurar que esses estudantes possam progredir no currículo escolar, mesmo com adequações necessárias para respeitar suas limitações e potencialidades.

Por outro lado, o uso de apostilas e conteúdo da sala comum como base para o planejamento das atividades do Professor da Educação Especial pode apresentar alguns desafios. Michels (2011) destaca que os materiais padronizados muitas vezes não atendem às especificidades dos estudantes com deficiência, e os professores precisam adequar esses conteúdos para torná-los mais acessíveis.

A simples transposição dos materiais da sala comum para o Professor da Educação Especial pode não ser suficiente, sendo necessário que os professores ajustem o nível de complexidade, o formato das atividades e as estratégias pedagógicas para garantir a compreensão e a participação ativa dos estudantes.

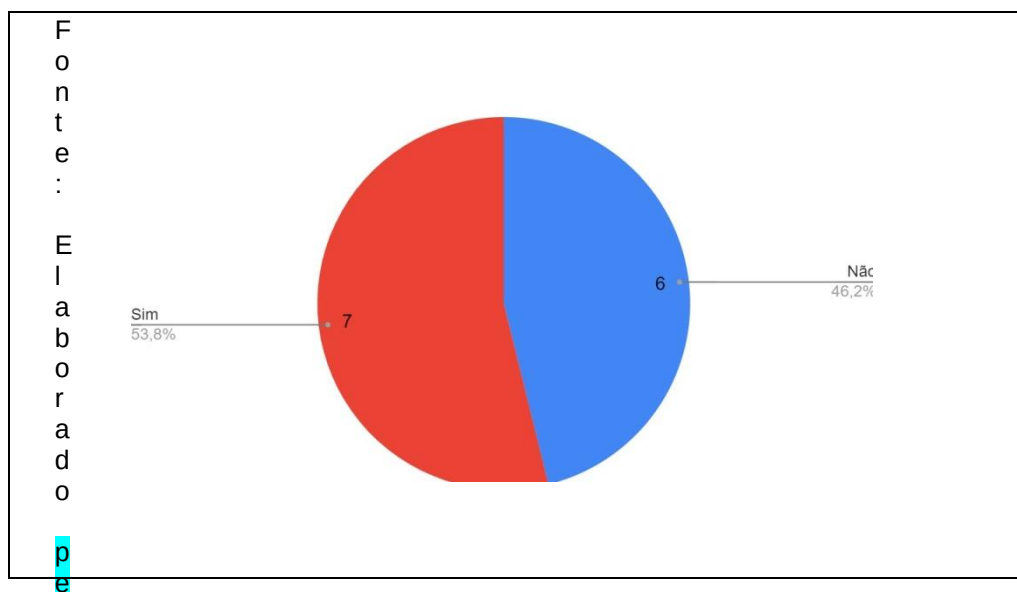
As adequações mencionadas por alguns professores, como a personalização de atividades concretas e lúdicas, são exemplos de boas práticas que permitem tornar o ensino mais acessível e atrativo para os estudantes atendidos pelo Professor da Educação Especial. Queiroz (2023) argumenta que atividades lúdicas e

concretas são essenciais para envolver os estudantes no processo de aprendizagem, especialmente aqueles com dificuldades cognitivas ou motoras. O uso de recursos concretos facilita a assimilação dos conteúdos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e integrada ao cotidiano dos estudantes.

Outro aspecto relevante é a menção às avaliações diagnósticas, que permitem aos professores ajustarem continuamente suas práticas pedagógicas. Costa et al. (2023) discutem a importância de avaliações contínuas do Professor da Educação Especial para identificar as necessidades e o progresso dos estudantes, garantindo que as adequações realizadas estejam realmente atendendo às suas especificidades. As avaliações diagnósticas, quando usadas de maneira eficaz, possibilitam que o planejamento pedagógico seja constantemente revisado e adequado às mudanças no desenvolvimento dos estudantes.

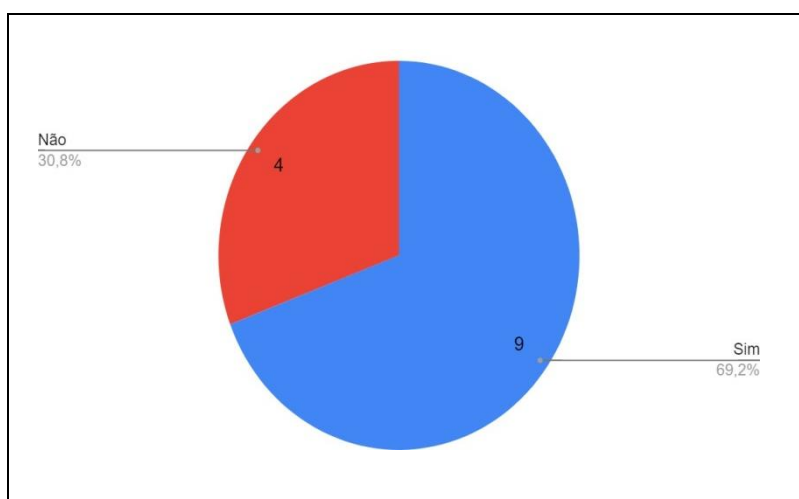
Em síntese, as respostas dos professores revelam uma prática que busca equilibrar o uso de materiais padronizados, como a BNCC e as apostilas, com a necessidade de adequações pedagógicas para o Professor da Educação Especial. Embora o uso de conteúdo da sala comum seja importante para garantir a inclusão curricular, é importante que essas atividades sejam devidamente adequadas para atender às necessidades individuais dos estudantes. A prática de adequar materiais e incluir atividades lúdicas e concretas, além de realizar avaliações diagnósticas, está alinhada com as melhores práticas recomendadas pela literatura para promover a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Os professores foram questionados como realizam o planejamento das suas aulas, se fazem em conjunto com o professor da sala de aula comum e mais da metade planejam juntamente com o professor da sala de aula comum conforme o gráfico 18 abaixo.

Gráfico 18 – Como é realizado o planejamento das aulas

Fonte: Elaborado pela autora, (2024)

A maioria dos professores (53,8%) realiza o planejamento semanalmente durante os HTPI's, enquanto uma minoria o faz bimestralmente. No entanto, 42,2% não mencionaram nenhuma forma de planejamento conjunto, revelando falta de articulação entre os Professores da Educação Especial e da sala comum. Essa ausência de alinhamento compromete a efetividade do planejamento colaborativo. Em relação à aprendizagem, mais da metade dos professores considera que seus estudantes aprendem de maneira satisfatória, conforme mostra o gráfico 19.

Gráfico 19 – Sentem que seus estudantes aprendem de maneira satisfatória?

Fonte: Elaborado pela autora, (2024)

O gráfico 19 revela que 69,2% dos professores acreditam que seus estudantes conseguem aprender de maneira satisfatória, enquanto 30,8% sentem que essa aprendizagem não ocorre de forma adequada. Esses dados refletem um misto de confiança e preocupação em relação à eficácia das práticas pedagógicas do Professor da Educação Especial e sugerem que, embora a maioria veja progresso, há desafios importantes a serem enfrentados para garantir a inclusão plena e a qualidade da aprendizagem.

Os professores que acreditam na aprendizagem satisfatória de seus estudantes parecem estar alinhados com as práticas de adequação e personalização do ensino, aspectos fundamentais defendidos por autores como Rossetto (2015). Ao adequar os conteúdos e utilizar estratégias pedagógicas inclusivas, é possível atender às necessidades específicas dos estudantes, o que favorece seu desenvolvimento acadêmico e social. Essa confiança no processo de ensino pode ser resultado da implementação de práticas pedagógicas que levam em consideração o diagnóstico individual, a adequação curricular e o uso de recursos pedagógicos adequados.

No entanto, o percentual significativo de 30,8% que afirma que seus estudantes não aprendem de maneira satisfatória indica que ainda existem barreiras no processo de ensino e inclusão. Michels (2011) discute que a falta de recursos pedagógicos adequados, a sobrecarga de trabalho dos professores e a ausência de uma formação contínua específica podem dificultar a implementação de práticas inclusivas eficazes. Esses fatores podem impactar diretamente a capacidade dos professores de atender

de forma adequada às necessidades de todos os estudantes, comprometendo a qualidade da aprendizagem.

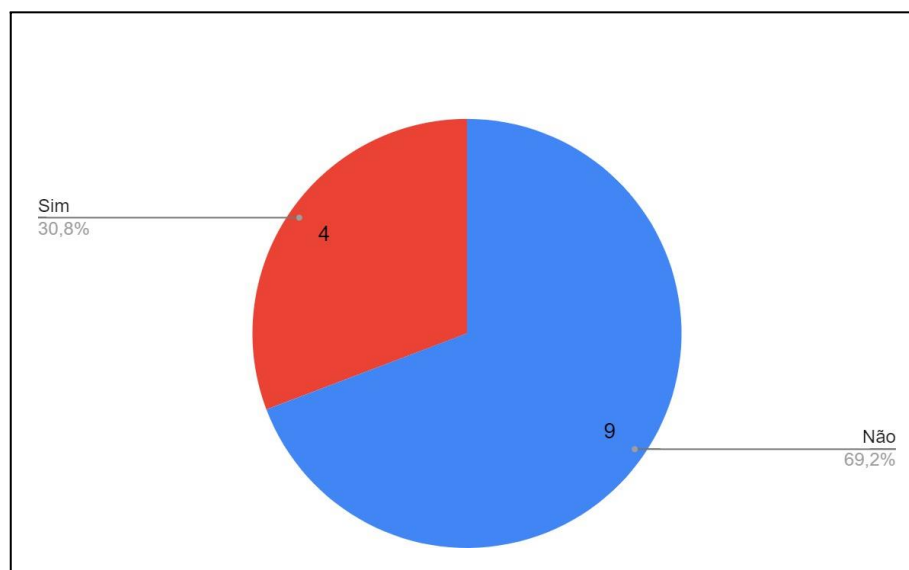
Além disso, a questão do planejamento conjunto com os professores da sala comum, ou a ausência dele, pode influenciar esses resultados. Conforme discutido por Queiroz (2023), quando os professores da Educação Especial mento Educacional. Especializado não conseguem alinhar suas práticas pedagógicas com as da sala comum, os estudantes podem enfrentar descontinuidades no processo de aprendizagem, o que prejudica seu progresso acadêmico. A colaboração contínua entre os docentes, bem como o suporte especializado, é essencial para garantir que os estudantes do Professor da Educação Especial recebam um ensino coerente e integrador.

A diferença de percepção entre os professores que consideram a aprendizagem satisfatória e os que não compartilham essa visão também pode estar relacionada à diversidade de condições de cada estudante. Costa et al. (2023) apontam que os estudantes com necessidades educacionais especiais apresentam uma ampla gama de habilidades e desafios, e que a aprendizagem deve ser avaliada de forma individualizada, levando em conta não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento socioemocional e as habilidades funcionais.

Portanto, o gráfico demonstra que, embora uma parcela significativa dos professores observe um progresso satisfatório na aprendizagem dos estudantes do Professor da Educação Especial, há ainda uma necessidade urgente de superar barreiras estruturais e pedagógicas para garantir que todos os estudantes possam aprender de forma plena e significativa. Isso requer não apenas mais recursos e formação, mas também uma abordagem colaborativa e integrada entre os professores da Educação Especial e da sala comum, além de uma avaliação contínua das práticas pedagógicas implementadas.

Os professores foram questionados se a carga horária do Professor da Educação Especial é considerada suficiente para que o estudante tenha um bom desenvolvimento de aprendizagem. E mais da metade dos professores afirmam que não, conforme o gráfico 20 abaixo.

Gráfico 20 – A carga horária é considerada suficiente para que o estudante do Professor da Educação Especial tenha um bom desenvolvimento de aprendizagem.



Fonte: Elaborado pela autora, (2024)

O gráfico 20 revela que 69,2% dos professores consideram que a carga horária destinada a cada estudante não é suficiente para garantir um bom desenvolvimento de aprendizagem, enquanto 30,8% acreditam que o tempo disponível é adequado. Esses dados refletem uma preocupação significativa entre a maioria dos docentes em relação à quantidade de tempo dedicado a cada estudante pelo Professor da Educação Especial, sugerindo que há uma percepção de que o tempo atual não atende às necessidades de aprendizagem dos estudantes de forma plena.

Autores como Rossetto (2015) destacam que o Professor da Educação Especial requer um tempo de atendimento individualizado adequado para possa desenvolver atividades adequadas e acompanhar o progresso dos estudantes. Quando o tempo destinado a cada estudante é insuficiente, os professores podem enfrentar dificuldades em implementar estratégias pedagógicas eficazes, realizar adequações necessárias no currículo e acompanhar o desenvolvimento individual de cada estudante. Isso compromete a personalização do ensino, que é um dos pilares da educação inclusiva.

A percepção de que a carga horária é insuficiente também pode estar relacionada à complexidade das necessidades dos estudantes atendidos pelo Professor da Educação Especial. Michels (2011) discute que estudantes com

deficiência ou outras necessidades educacionais especiais geralmente requerem mais tempo e atenção para poderem se beneficiar plenamente das atividades pedagógicas. A falta de tempo adequado pode impedir que o Professor da Educação Especial realize intervenções mais aprofundadas, limitando o potencial de desenvolvimento dos estudantes, especialmente em relação à aprendizagem de habilidades específicas e à superação de dificuldades.

Por outro lado, os 30,8% de professores que consideram o tempo suficiente podem estar lidando com casos menos complexos ou em situações em que a carga horária disponível é complementada por outros tipos de apoio, como recursos pedagógicos adicionais ou colaborações mais frequentes com os professores da sala comum. Queiroz (2023) destaca que o tempo de atendimento é apenas um dos fatores que influenciam o sucesso da inclusão, e que a qualidade do planejamento pedagógico, o uso de materiais adequados e o alinhamento entre o Professor da Educação Especial e a sala comum também são fundamentais.

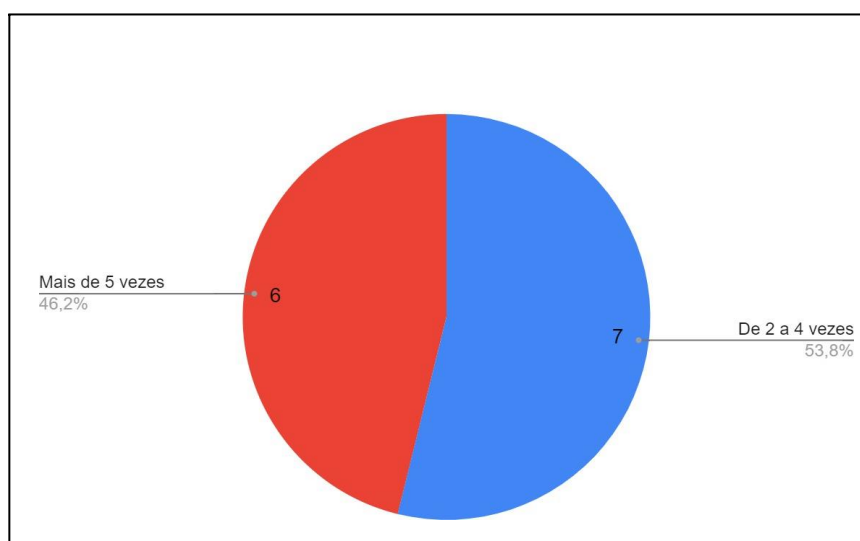
Entretanto, o fato de a maioria dos professores sentir que o tempo é insuficiente levanta a necessidade de revisar a alocação de carga horária para o Professor da Educação Especial. Costa et al. (2023) apontam que, para que a educação inclusiva seja verdadeiramente eficaz, os sistemas escolares devem garantir que os professores tenham tempo suficiente para desenvolver atividades personalizadas, realizar avaliações contínuas e proporcionar um acompanhamento próximo dos estudantes. Sem esse tempo adequado, o risco de comprometer o desenvolvimento pleno dos estudantes é elevado, o que pode frustrar os objetivos da inclusão.

Em síntese, o gráfico evidencia uma preocupação significativa com a insuficiência de tempo destinado ao atendimento individualizado dos estudantes do Professor da Educação Especial, o que pode impactar negativamente a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. A prática sugere a necessidade de uma reorganização da carga horária, de modo a permitir que os professores possam oferecer um atendimento mais completo e eficaz, garantindo que os estudantes com necessidades especiais tenham as mesmas oportunidades de progresso que os demais.

Agora serão apresentadas as análises referentes aos dados obtidos do Grupo IV: Formação Continuada.

Os professores foram questionados sobre o número de vezes que são oferecidas formações continuadas aos professores que atuam como Professor da Educação Especial da rede municipal de ensino e a grande maioria afirmou de 2 a 4 vezes ao ano, conforme o gráfico 21 abaixo.

Gráfico 21 – Número de vezes no ano são oferecidas formações continuadas aos professores que atuam como Professor da Educação Especial da rede municipal de ensino



Fonte: Elaborado pela autora, (2024)

Todos os professores respondentes, 13 (100%), afirmaram participar das formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação.

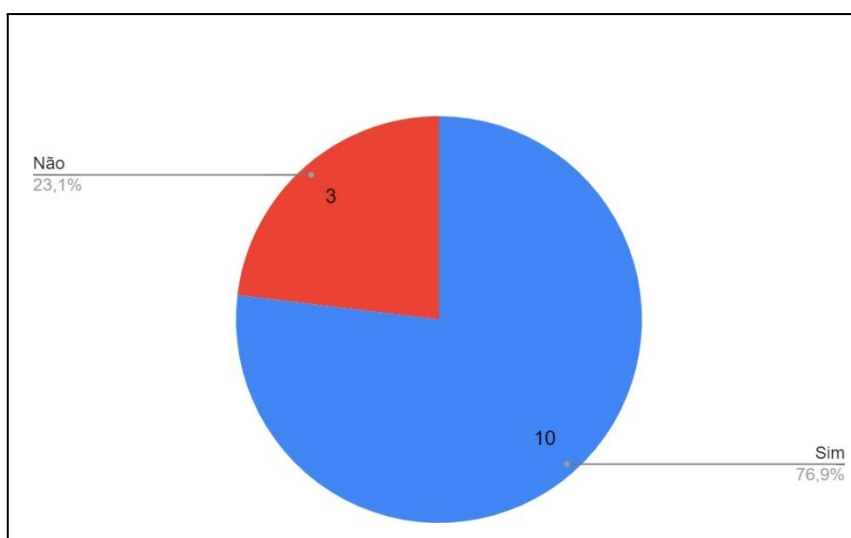
Quando questionados sobre a frequência das formações continuadas oferecidas especificamente para os professores que atuam como Professor da Educação Especial na rede municipal, a maioria relatou que elas ocorrem entre duas e quatro vezes ao ano, conforme demonstrado no Gráfico 21. Entretanto, não houve menção à realização de formações semanais ou de encontros regulares promovidos pela SME, o que sugere que os docentes podem não reconhecer essas atividades como parte da formação continuada.

Segundo Imbernón (2010), a formação continuada deve ser compreendida como um processo constante e não episódico, reforçando a necessidade de encontros periódicos que favoreçam o aprofundamento e a troca de experiências entre os professores. Caso existam formações semanais, é possível que elas sejam vistas como parte do cotidiano escolar e não como momentos específicos de capacitação. Nesse sentido, Nóvoa (1992) destaca que a aprendizagem docente ocorre em

diferentes espaços, incluindo contextos informais de reflexão e compartilhamento entre colegas, que podem ser tão significativos quanto as formações institucionais.

Dessa forma, embora os dados confirmem a oferta de formações oficiais promovidas pela SME, torna-se necessário investigar se há outras oportunidades contínuas de capacitação e de que maneira os professores as percebem e incorporam em sua prática pedagógica.

Gráfico 22 – Contribuição das formações para o aprimoramento da sua prática pedagógica como Professor da Educação Especial



Fonte: Elaborado pela autora, (2024)

O gráfico 22 mostra que 76,9% dos professores acreditam que as formações continuadas contribuem para o aprimoramento de sua prática pedagógica como Professor da Educação Especial, enquanto 23,1% indicam que não sentem esse benefício. Esses dados sugerem que, para a maioria dos professores, as formações oferecidas são valiosas e impactam positivamente suas abordagens pedagógicas, permitindo um melhor atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

A percepção positiva da maioria dos professores reflete o que Rossetto (2015) destaca sobre a importância das formações continuadas para o desenvolvimento das competências necessárias à prática inclusiva. O Professor da Educação Especial exige uma constante atualização, e as formações são essenciais para fornecer aos professores as ferramentas teóricas e práticas que lhes permitam lidar com a diversidade de demandas de seus estudantes. Quando os professores sentem que

estão aprimorando suas habilidades por meio dessas formações, isso indica que o conteúdo abordado e a metodologia aplicada são relevantes para o contexto em que atuam.

As respostas que apontam para a contribuição das formações também podem estar relacionadas à variedade de conteúdos abordados, como relatado anteriormente. Temas como transtornos do neurodesenvolvimento, deficiências, práticas pedagógicas inclusivas e confecção de materiais adequados, mencionados pelos professores, são fundamentais para a prática do Professor da Educação Especial. Queiroz (2023) reforça que a formação continuada não apenas amplia o conhecimento dos professores, mas também oferece a oportunidade de refletir sobre as práticas cotidianas e ajustá-las conforme as necessidades específicas dos estudantes.

No entanto, os professores que não percebem um impacto positivo das formações podem estar enfrentando desafios que limitam a aplicação do que foi aprendido nas formações ao contexto prático. Michels (2011) sugere que, em alguns casos, as formações podem ser desconectadas da realidade prática do Professor da Educação Especial, abordando temas de maneira teórica sem oferecer soluções concretas para os desafios do cotidiano. Isso pode levar a uma percepção de que as formações, embora bem-intencionadas, não trazem resultados palpáveis na sala de aula.

Além disso, a falta de uma estrutura de apoio contínuo pode ser outro fator que influencia a percepção de que as formações não contribuem para o aprimoramento pedagógico. Costa et al. (2023) discutem a importância de acompanhar a formação continuada com supervisão e acompanhamento prático, para garantir que os professores possam implementar o que foi aprendido e adequar essas práticas à realidade de suas escolas. Sem esse apoio, as formações podem perder parte de sua eficácia, resultando na impressão de que não há impacto direto na prática pedagógica.

Em resumo, a maioria dos professores vê valor nas formações continuadas, afirmando que elas contribuem para a melhoria de suas práticas como Professor da Educação Especial, o que é fundamental para garantir uma educação inclusiva e de qualidade. No entanto, há uma necessidade de assegurar que as formações sejam sempre contextualizadas e acompanhadas de suporte prático, de modo a beneficiar todos os professores e permitir que eles apliquem de forma eficaz o que aprenderam em suas formações.

Nesta pesquisa, os professores relataram que também buscam formações continuadas externas que auxiliem a atuar como Professor da Educação Especial. Os professores foram questionados sobre onde realizam sua formação continuada, sendo possível identificar duas categorias distintas: a formação continuada em serviço, oferecida pelo poder público ou pelo empregador, e a formação continuada autônoma, buscada livremente pelos docentes.

No que se refere à formação continuada em serviço, poucos mencionaram a participação em cursos promovidos por órgãos oficiais, como o Ministério da Educação (MEC), Secretarias Municipais e Estaduais de Educação (SME) ou Institutos Federais. Essa baixa adesão pode indicar a falta de oferta suficiente dessas formações ou um possível desinteresse dos docentes pelos conteúdos disponibilizados nessas instâncias. Segundo Nóvoa (1992), a formação continuada institucionalizada nem sempre atende às reais necessidades dos professores, pois tende a seguir modelos padronizados, sem considerar as especificidades das práticas pedagógicas no cotidiano escolar

Os professores têm buscado formação continuada de forma autônoma por meio de cursos online, pós-graduações particulares, eventos acadêmicos e conteúdos digitais, como vídeos e lives. Essa iniciativa reflete a tentativa de suprir lacunas deixadas pelas ofertas institucionais, revelando um movimento de autogestão da aprendizagem. Tardif (2002) destaca que a formação docente vai além das políticas públicas, sendo um processo contínuo construído na prática e na interação com múltiplos saberes.

Assim, os dados demonstram que, embora exista oferta de formação continuada institucional, muitos professores optam por caminhos alternativos, complementando sua capacitação por meio de estratégias autônomas e diversificadas. Isso reforça a importância de políticas públicas que ofereçam formações mais atrativas, acessíveis e conectadas com a realidade dos educadores.

Os professores foram questionados sobre o que os motiva a procurar formações continuadas para atuar como Professor da Educação Especial.

Estar sempre atualizada em relação às diferentes formas de ajudar os estudantes em suas dificuldades e particularidades. Aprimorar meus conhecimentos e levar aos meus estudantes maiores qualidade de ensino. A necessidade de conhecimento para lidar com as mais diversas situações apresentadas pelas diversas deficiências e necessidades dos estudantes atendidos”

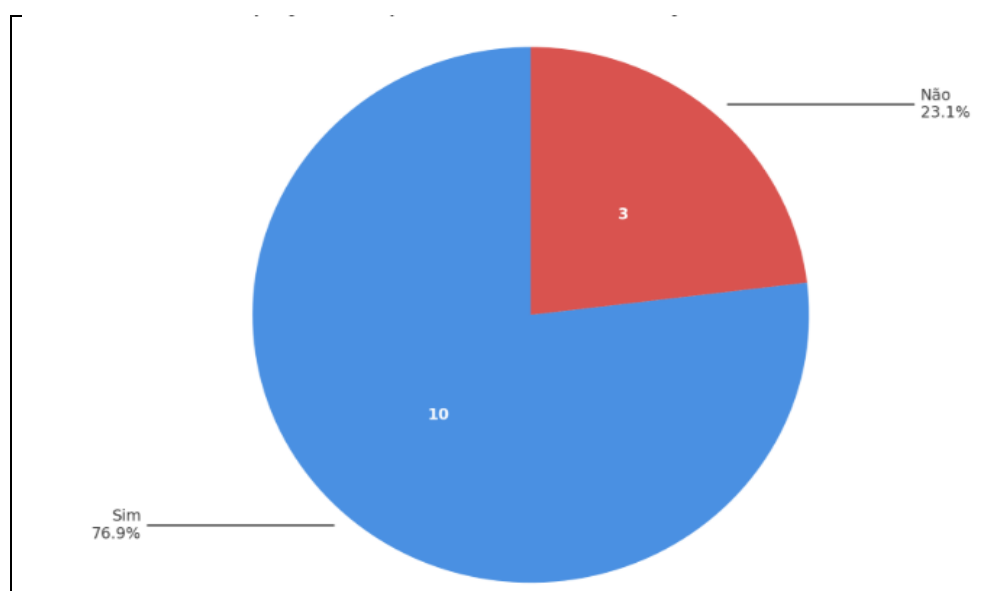
As respostas foram unânimes com relação a buscar mais informações sobre a área, as deficiências, as verdadeiras necessidades educacionais, querer o melhor para o meu estudante, para melhorar minha prática contribuindo para um melhor aprendizado de cada estudante, aperfeiçoando os meus conhecimentos para contribuir ainda mais para o desenvolvimento dos estudantes.

Os professores foram questionados sobre quais temas consideram mais relevantes para serem abordados nas formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação da cidade pesquisada no contexto do Professor da Educação Especial.

A maioria elencou: A inclusão real ou inclusão na prática dos estudantes com qualquer tipo de deficiência intelectual na sala de aula comum, as especificidades das síndromes, das deficiências e transtornos.

Os dados do grupo IV revelam interesse por temas como alfabetização, desenvolvimento motor, superdotação, TEA níveis 2 e 3, PEI, planejamento e apoio emocional. No entanto, observa-se carência de aprofundamento e embasamento teórico consistente nesses assuntos, o que evidencia a necessidade de formações mais robustas.

Gráfico 23 – Participação em formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação do município local da pesquisa.



Fonte: A autora, 2024

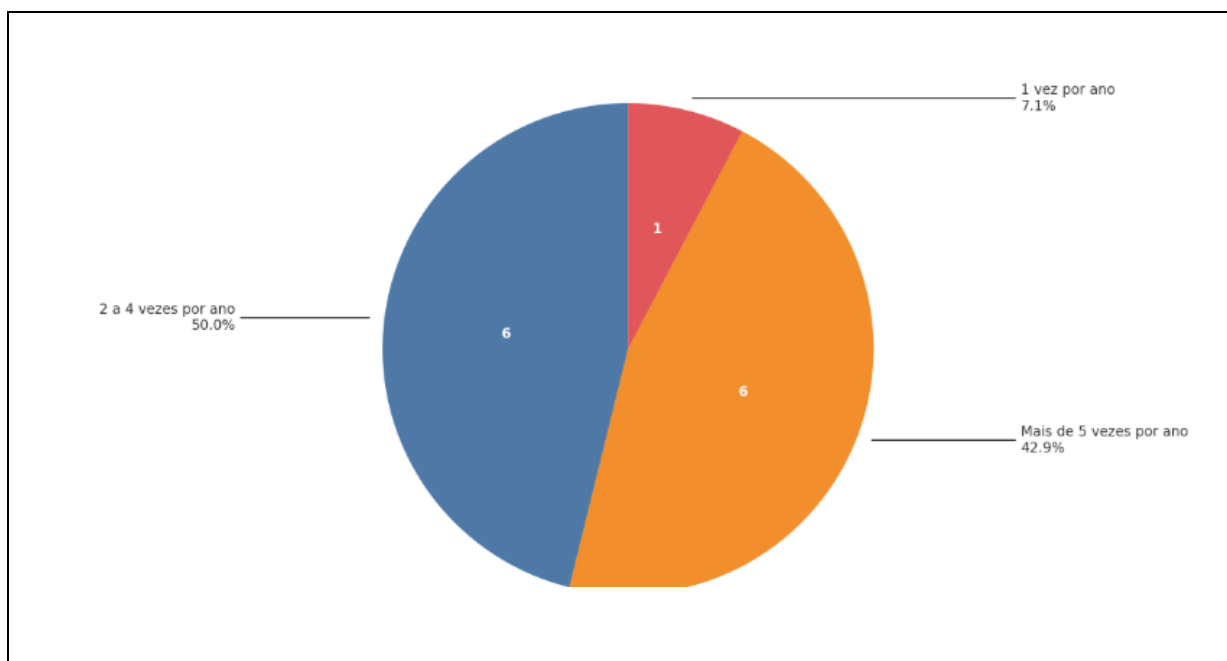
O gráfico 23 revela que 76,9% dos professores participam das formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação da cidade pesquisada, enquanto 23,1% não participam. A ampla participação nas formações continuadas

reflete um cenário positivo em relação ao compromisso dos professores com o aprimoramento profissional, algo que é fundamental para a eficácia do Professor da Educação Especial e a inclusão escolar.

A formação continuada é destacada por autores como Rossetto (2015) e Fonseca (2021) como essencial para que os professores desenvolvam competências específicas para lidar com as complexidades da educação inclusiva. Ao participar de formações regulares, os professores têm a oportunidade de atualizar suas práticas pedagógicas, aprender novas estratégias de ensino e refletir sobre os desafios encontrados no cotidiano escolar. Essa constante atualização é importante para o Professor da Educação Especial, onde as demandas dos estudantes com necessidades especiais são diversas e requerem abordagens pedagógicas adequadas e inovadoras.

O gráfico 23 revela um cenário amplamente positivo quanto à participação dos professores nas formações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, indicando um forte comprometimento com o aprimoramento profissional e com a qualidade do Professor da Educação Especial. Essa participação reforça a importância da colaboração e da troca de experiências entre os docentes, aspectos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas inclusivas (Queiroz, 2023). No entanto, o pequeno grupo de professores (7,1%) que não participa dessas formações pode enfrentar dificuldades em sua prática, como aponta Michels (2011), uma vez que a ausência de atualização pode comprometer a eficácia do Professor da Educação Especial. Assim, é essencial garantir condições adequadas e incentivos para que todos os docentes tenham acesso às formações, assegurando um Professor da Educação Especial mais qualificado e equitativo.

Gráfico 24 – Quantidade de ofertas em especializações aos professores que atuam na como Professor da Educação Especial na rede municipal



Fonte: A autora, 2024.

O gráfico 24 mostra que a maioria dos professores (50%) recebe formações continuadas de 2 a 4 vezes por ano, enquanto 42,9% relatam que essas formações ocorrem mais de 5 vezes por ano. Apenas 7,1% indicam que participam de formações continuadas apenas uma vez ao ano. Esses dados revelam um cenário em que a maioria dos professores tem acesso frequente a oportunidades de formação continuada, o que é fundamental para o desenvolvimento das habilidades necessárias para o Professor da Educação Especial.

A formação continuada é essencial para que os professores da Educação Especial possam lidar com a complexidade das necessidades dos estudantes com deficiência, como apontado por autores como Rossetto (2017) e Queiroz (2023). A frequência relativamente alta de formações (mais de 5 vezes ao ano para 42,9% dos professores) sugere que há um esforço significativo para garantir que os professores estejam continuamente aprimorando suas práticas pedagógicas. Isso é particularmente importante no contexto do Professor da Educação Especial, onde as estratégias de ensino precisam ser constantemente ajustadas para atender às necessidades diversificadas dos estudantes.

As formações frequentes permitem que os professores se atualizem sobre novas metodologias, recursos pedagógicos e abordagens inclusivas, garantindo que estejam preparados para lidar com as demandas dinâmicas de suas salas de aula. Fonseca (2021) destaca que a formação continuada não deve ser vista como um evento isolado, mas como um processo contínuo e integrado ao cotidiano do

professor. Nesse sentido, o fato de muitos professores terem acesso a formações mais frequentes é um ponto positivo que contribui para a efetividade da inclusão escolar.

No entanto, que 7,1% dos professores relatam participar de formações apenas uma vez por ano, pode ser um indicativo de que nem todos estão recebendo o suporte necessário de maneira consistente. Michels (2011) observa que a formação esporádica pode não ser suficiente para atender às demandas específicas do Professor da Educação Especial, especialmente em contextos onde as necessidades dos estudantes são mais complexas. A falta de formação contínua pode limitar a capacidade dos professores de implementar práticas pedagógicas atualizadas e adequadas, impactando negativamente o processo de inclusão e o desenvolvimento dos estudantes.

Além disso, a participação de 50% dos professores em formações de 2 a 4 vezes por ano indica uma frequência moderada, que pode ser benéfica, mas que também pode apresentar limitações dependendo da profundidade dos temas abordados nas formações. Costa et al. (2023) sugerem que a formação continuada ideal deve abordar tanto questões práticas quanto teóricas, promovendo um desenvolvimento integral do professor. Assim, uma frequência mais alta de formações pode ser necessária para garantir que todos os aspectos relevantes do Professor da Educação Especial sejam abordados de maneira eficaz.

Em síntese, o gráfico 24 mostra um cenário em que a maioria dos professores tem acesso a formações continuadas de maneira relativamente frequente, o que é positivo para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas como Professor da Educação Especial. No entanto, há uma necessidade de garantir que todos os professores recebam essas oportunidades com regularidade e que as formações sejam suficientemente abrangentes para abordar as necessidades complexas dos estudantes, garantindo uma inclusão escolar efetiva e de qualidade.

Foi perguntado então aos professores, a partir de suas respostas, quais conteúdos eram ministrados nessas formações, e suas respostas indicam que as formações continuadas oferecidas aos professores da Educação Especial abordam uma ampla variedade de conteúdos, que incluem temas como transtornos do espectro autista (TEA), deficiências, transtornos de aprendizagem, alfabetização e práticas pedagógicas inclusivas. Essas formações também oferecem momentos para a criação de materiais adequados, trocas de experiências entre os professores e

orientações sobre a documentação exigida no contexto do Professor de Educação Especial.

A diversidade de temas relatada pelos professores da Educação Especial é essencial para atender às diferentes necessidades dos estudantes. Autores como Rossetto (2015) destacam que a formação continuada no contexto da educação inclusiva deve abranger tanto o desenvolvimento de competências teóricas quanto práticas. Os temas voltados para transtornos de desenvolvimento e alfabetização, por exemplo, são fundamentais para garantir que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade cognitiva e de desenvolvimento dos estudantes. Além disso, essas formações precisam oferecer estratégias que permitam aos professores adequar o currículo e as práticas pedagógicas para promover a inclusão efetiva.

As trocas de experiências mencionadas nas respostas são um aspecto importante das formações, pois permitem que os professores compartilhem suas vivências e desafios, criando uma rede de apoio entre os Professores de Educação Especial. Queiroz (2023) argumenta que a troca de experiências entre professores é fundamental para o sucesso da educação inclusiva, pois possibilita a reflexão sobre as práticas pedagógicas e o desenvolvimento de soluções colaborativas para os desafios encontrados no cotidiano escolar. Além disso, as trocas de experiências permitem a disseminação de boas práticas e o fortalecimento da cultura de inclusão nas escolas.

Outro ponto importante mencionado nas respostas é a produção de materiais didáticos adequados. A confecção de materiais específicos para os estudantes do Professor de Educação Especial é essencial para promover a acessibilidade ao currículo e facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Michels (2011) destaca que o uso de recursos pedagógicos adequados é um dos pilares da educação inclusiva, pois permite que os estudantes participem das atividades de maneira significativa e desenvolvam suas potencialidades. As formações que ensinam os professores a criar e utilizar esses materiais são, portanto, essenciais para a prática inclusiva.

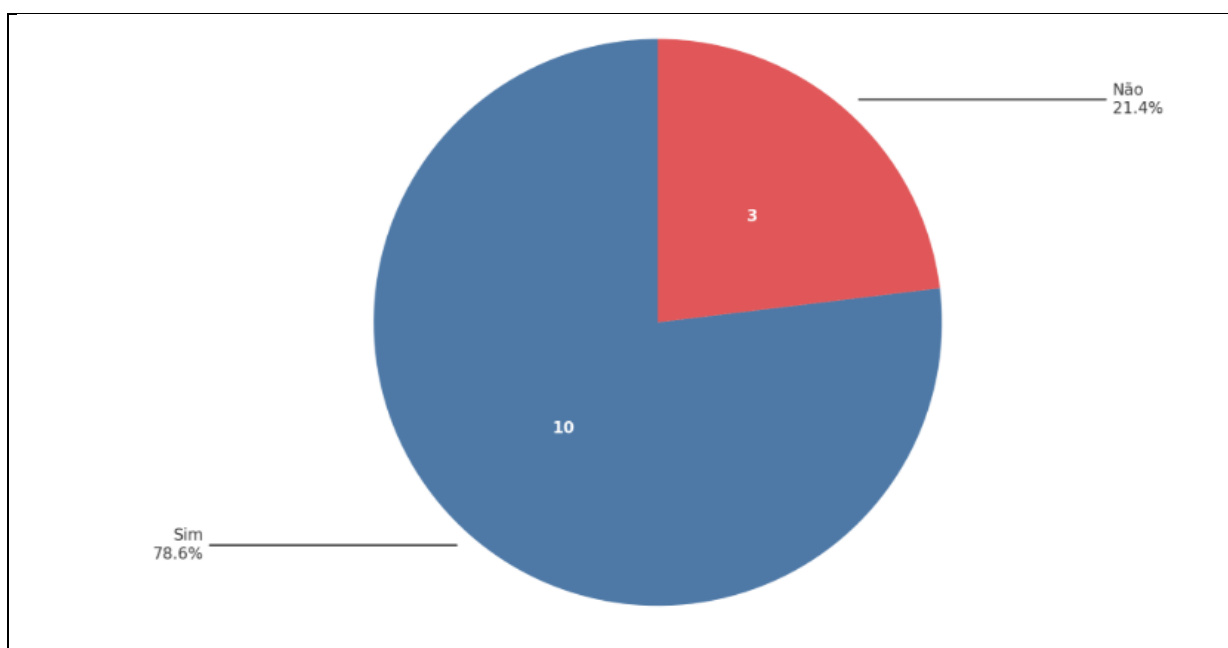
Por fim, a presença de palestras sobre educação inclusiva e deficiências mostra que as formações oferecem um suporte teórico que é necessário para o embasamento das práticas pedagógicas. Costa et al. (2023) defendem que a formação continuada deve equilibrar a teoria e a prática, oferecendo aos professores tanto o conhecimento conceitual necessário para compreender as deficiências

quanto as ferramentas práticas para lidar com as necessidades específicas de cada estudante.

Em resumo, as respostas demonstram que as formações continuadas oferecidas ao Professor de Educação Especial abordam uma gama variada de temas fundamentais para o desenvolvimento das competências necessárias à inclusão escolar.

As formações promovem não apenas o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas, mas também o fortalecimento da colaboração entre os professores, contribuindo para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. No entanto, é importante que essas formações sejam contínuas e abrangentes, garantindo que os professores estejam sempre atualizados e capacitados para enfrentar os desafios do Professor de Educação Especial de forma eficaz.

Gráfico 25: Avaliação por parte dos professores sobre o aprimoramento da sua prática pedagógica como Professor da Educação Especial



Fonte: A autora, 2024

O gráfico 25 mostra que 78,6% dos professores acreditam que as formações continuadas contribuem para o aprimoramento de sua prática pedagógica no Professor de Educação Especial, enquanto 21,4% indicam que não sentem esse benefício. Esses dados sugerem que, para a maioria dos professores, as formações

oferecidas são valiosas e impactam positivamente suas abordagens pedagógicas, permitindo um melhor atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

A percepção positiva da maioria dos professores reflete o que Rossetto (2015) destaca sobre a importância das formações continuadas para o desenvolvimento das competências necessárias à prática inclusiva. O Professor de Educação Especial exige uma constante atualização, e as formações são essenciais para fornecer aos professores as ferramentas teóricas e práticas que lhes permitam lidar com a diversidade de demandas de seus estudantes. Quando os professores sentem que estão aprimorando suas habilidades por meio dessas formações, isso indica que o conteúdo abordado e a metodologia aplicada são relevantes para o contexto em que atuam.

As respostas que apontam para a contribuição das formações também podem estar relacionadas à variedade de conteúdos abordados, como relatado anteriormente. Temas como transtornos do neurodesenvolvimento, deficiências, práticas pedagógicas inclusivas e confecção de materiais adequados, mencionados pelos professores, são fundamentais para a prática do Professor de Educação Especial. Queiroz (2023) reforça que a formação continuada não apenas amplia o conhecimento dos professores, mas também oferece a oportunidade de refletir sobre as práticas cotidianas e ajustá-las conforme as necessidades específicas dos estudantes.

No entanto, os 21,4% de professores que não percebem um impacto positivo das formações podem estar enfrentando desafios que limitam a aplicação do que foi aprendido nas formações ao contexto prático. Michels (2011) sugere que, em alguns casos, as formações podem ser desconectadas da realidade prática do Professor de Educação Especial, abordando temas de maneira teórica sem oferecer soluções concretas para os desafios do cotidiano. Isso pode levar a uma percepção de que as formações, embora bem-intencionadas, não trazem resultados palpáveis na sala de aula.

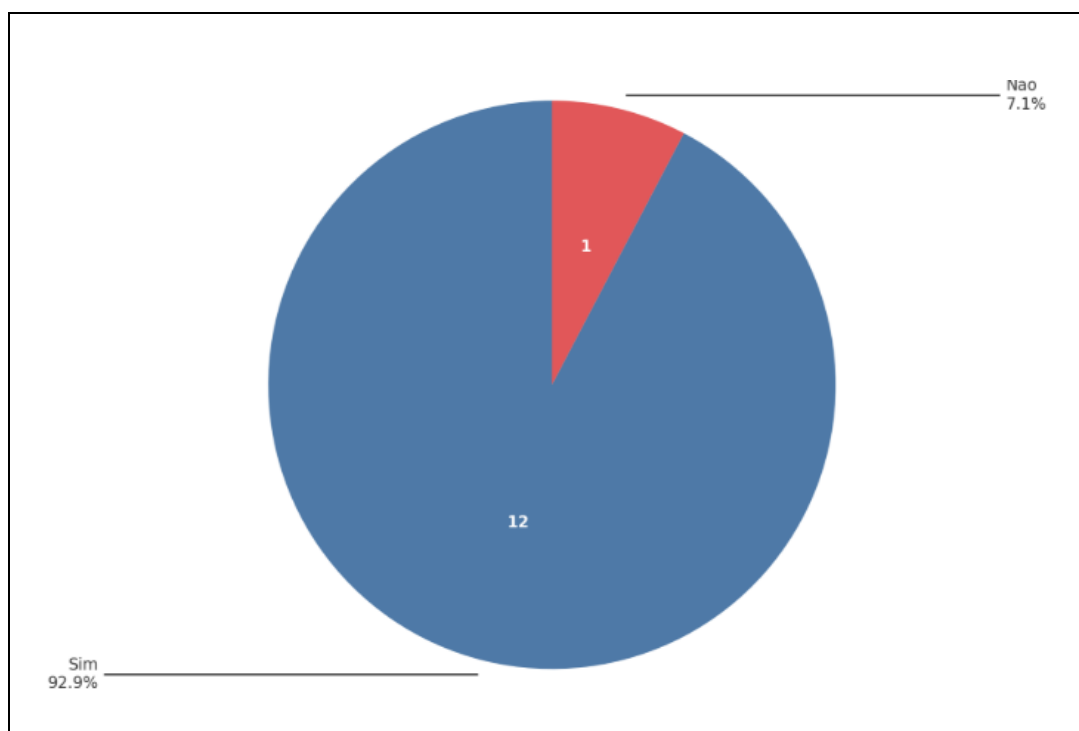
Além disso, a falta de uma estrutura de apoio contínuo pode ser outro fator que influencia a percepção de que as formações não contribuem para o aprimoramento pedagógico. Costa et al. (2023) discutem a importância de acompanhar a formação continuada com supervisão e acompanhamento prático, para garantir que os professores possam implementar o que foi aprendido e adequar

essas práticas à realidade de suas escolas. Sem esse apoio, as formações podem perder parte de sua eficácia, resultando na impressão de que não há impacto direto na prática pedagógica.

Em resumo, a maioria dos professores vê valor nas formações continuadas, afirmando que elas contribuem para a melhoria de suas práticas como Professor da Educação Especial, o que é fundamental para garantir uma educação inclusiva e de qualidade.

No entanto, há uma necessidade de assegurar que as formações sejam sempre contextualizadas e acompanhadas de suporte prático, de modo a beneficiar todos os professores e permitir que eles apliquem de forma eficaz o que aprenderam em suas formações.

Gráfico 26 – Busca por formações continuadas externas que auxiliem os professores a atuarem como Professor da Educação Especial



Fonte: A autora, 2024

O gráfico 26 revela que 92,9% dos professores buscam formações continuadas externas para auxiliar na atuação como Professor da Educação Especial, enquanto apenas 7,1% indicam que não buscam essas formações. Esses dados demonstram um forte comprometimento dos docentes com o aprimoramento

de suas práticas pedagógicas por meio de iniciativas próprias, o que reflete uma consciência sobre a importância da formação contínua para lidar com as demandas específicas da educação inclusiva.

Essa busca ativa por formações externas é uma prática positiva em consonância com a literatura sobre a necessidade de atualização constante no campo da educação especial. Autores como Rossetto (2015) e Queiroz (2023) defendem que, dada a complexidade das necessidades dos estudantes, os professores da Educação Especial precisam estar sempre atualizados em relação às novas metodologias, recursos tecnológicos e abordagens inclusivas. A formação continuada externa, além de complementar as formações oferecidas internamente pelas redes de ensino, oferece uma visão mais abrangente e diversificada, permitindo que os professores tenham contato com diferentes perspectivas e práticas.

Além disso, a busca por formações externas também demonstra a proatividade dos professores em investir em seu desenvolvimento profissional, mesmo que isso exija tempo e esforço além das atividades regulares. Fonseca (2021) destaca que a formação continuada deve ser um processo contínuo e voluntário, onde os profissionais da educação busquem constantemente aprimorar suas práticas e responder às novas demandas educacionais. Quando os professores procuram formações externas, eles ampliam seu repertório pedagógico e desenvolvem novas estratégias que podem ser aplicadas pelo Professor da Educação Especial, beneficiando diretamente os estudantes.

No entanto, a pequena parcela de 7,1% que não busca formações externas pode estar enfrentando desafios relacionados à disponibilidade de tempo, recursos financeiros ou até falta de conhecimento sobre as formações disponíveis. Michels (2011) discute que, para muitos professores, a falta de acesso a formações adequadas pode ser uma barreira significativa, e cabe às instituições de ensino oferecer suporte para facilitar esse processo, seja por meio de incentivos ou de disponibilização de informações sobre as oportunidades externas.

Por fim, Costa et al. (2023) apontam que a formação continuada, seja interna ou externa, deve estar sempre conectada às práticas diárias dos professores, oferecendo subsídios práticos que possam ser aplicados diretamente no contexto escolar. Quando os professores se envolvem em formações externas, eles têm a oportunidade de trazer novas ideias e recursos que podem enriquecer tanto o

Professor da Educação Especial quanto o ambiente de ensino em geral, promovendo uma educação mais inclusiva e efetiva.

Em síntese, a maioria dos professores da Educação Especial demonstra um forte compromisso com a busca por aprimoramento contínuo por meio de formações externas, o que contribui significativamente para a qualidade do atendimento oferecido aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Essa prática reflete uma dedicação ao desenvolvimento profissional e à inclusão educacional, embora seja importante que todos os professores tenham acesso a essas oportunidades e incentivo para continuar se aprimorando.

Em seguida, a partir destas respostas sobre a busca por aprimoramento por parte dos professores, foi-lhes perguntado sobre qual tipo de formação os mesmos procuravam, e a partir de suas respostas pode-se inferir que os mesmos buscam formações continuadas em uma variedade de fontes, como cursos oferecidos por instituições educacionais (particulares e públicas), especializações, plataformas digitais, simpósios, congressos e recursos online como vídeos no YouTube e lives.

Essa diversidade de locais e formatos de formação reflete um esforço contínuo dos professores para se manterem atualizados e aprimorar as práticas do Professor da Educação Especial, muitas vezes recorrendo a recursos próprios e aproveitando as facilidades de acesso à educação online.

A preferência por cursos oferecidos por instituições educacionais e a busca por especializações são práticas alinhadas com as recomendações de autores como Rossetto (2015) e Queiroz (2023), que enfatizam a importância de uma formação sólida e contínua para os professores da Educação Especial. Essas instituições oferecem cursos que, além de fortalecer a base teórica dos docentes, também proporcionam certificações que contribuem para sua qualificação profissional. A busca por especializações mostra que muitos professores estão investindo em cursos de pós-graduação, o que amplia sua capacidade de lidar com as necessidades complexas dos estudantes com deficiência.

A menção às plataformas digitais e cursos online também reflete uma adequação dos professores às novas modalidades de formação. A crescente oferta de cursos à distância (EAD) permite que os professores, mesmo com agendas lotadas e limitações geográficas, continuem se capacitando. Costa et al. (2023) destacam que a flexibilidade proporcionada pelo EAD tem sido uma aliada dos educadores, especialmente para aqueles que enfrentam dificuldades em participar

de formações presenciais. Essas plataformas também oferecem uma gama variada de conteúdos, desde cursos gratuitos a programas pagos, permitindo que os professores escolham as formações que melhor se ajustam às suas necessidades e possibilidades.

Por outro lado, o uso de recursos como vídeos no YouTube, lives e livros para a formação continuada demonstra uma busca por informações e atualizações de forma acessível e dinâmica. Embora esses recursos sejam importantes para o aprendizado contínuo, Michels (2011) alerta que é necessário que os professores combinem essas fontes mais informais com formações mais estruturadas e certificadas, a fim de garantir que as práticas pedagógicas implementadas para o Professor da Educação Especial sejam fundamentadas em conhecimento robusto e atualizado. Lives e vídeos de autoridades da área são ferramentas úteis para adquirir conhecimento prático e imediato, mas é importante que esses conhecimentos sejam complementados com uma base teórica mais aprofundada.

As respostas também indicam que muitos professores estão dispostos a investir em suas próprias formações, tanto financeiras quanto em termos de tempo. Isso evidencia o comprometimento dos docentes em buscar o aprimoramento contínuo, mesmo que as oportunidades institucionais não sejam suficientes ou frequentes. Esse cenário reflete o que Fonseca (2021) menciona sobre a necessidade de os profissionais da educação se tornarem protagonistas de seu desenvolvimento, especialmente em áreas complexas como a do Professor da Educação Especial.

Em resumo, as respostas mostram que os professores da Educação Especial estão explorando uma ampla gama de opções de formação, que vão desde cursos formais e especializações até recursos digitais mais acessíveis. Essa prática está em linha com a necessidade de formação continuada e atualizada para atender às exigências da educação inclusiva, embora seja importante garantir que essas formações sejam complementadas por um embasamento teórico sólido e acompanhamento prático. Isso contribui para a construção de uma educação inclusiva mais eficaz e adequada às demandas específicas dos estudantes.

A partir destas respostas, procurou-se saber o que motiva os professores a procurarem formações continuadas para a atuação do Professor da Educação Especial. A partir do que foi respondido, pode-se inferir que a principal motivação para buscar formações continuadas para o Professor da Educação Especial está

relacionada ao desejo de melhorar a prática pedagógica e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Os professores mencionam o aprimoramento de suas habilidades e a busca por maior conhecimento sobre as deficiências e necessidades específicas dos estudantes como motivações centrais para suas formações. Esse desejo de oferecer um ensino de melhor qualidade reflete o compromisso dos docentes com a inclusão e o sucesso acadêmico dos estudantes atendidos.

A busca por maior clareza e conhecimento sobre as necessidades dos estudantes é uma prática que está alinhada com o que Rossetto (2015) descreve como essencial para a educação inclusiva. A complexidade das demandas dos estudantes com deficiências requer que os professores estejam sempre atualizados em relação às melhores estratégias pedagógicas e intervenções específicas para lidar com as dificuldades e potencialidades dos estudantes. Ao buscar formações continuadas, os professores estão garantindo que suas práticas pedagógicas sejam fundamentadas em conhecimento atual e, portanto, mais eficazes.

Além disso, as respostas refletem uma preocupação com o desenvolvimento integral dos estudantes, demonstrando que o Professor de Educação Especial veem seu papel não apenas como mediadores do aprendizado acadêmico, mas como facilitadores do desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos estudantes. Essa abordagem holística, que vai além do conteúdo escolar, está em consonância com as teorias defendidas por Queiroz (2023), que sugere que a educação inclusiva deve promover o crescimento integral do estudante, garantindo que ele tenha suporte em todas as dimensões do seu desenvolvimento. A formação continuada é vista pelos professores como uma forma de alcançar esse objetivo, ao lhes fornecer ferramentas práticas para trabalhar com as especificidades de cada estudante.

Outro aspecto importante das respostas é o reconhecimento da responsabilidade com a formação do estudante. Esse senso de responsabilidade demonstra que os professores entendem que, para garantir uma educação de qualidade, é necessário estar sempre aprimorando suas práticas. Como Michels (2011) aponta, a inclusão educacional bem-sucedida depende de professores que sejam capazes de se adequar às novas demandas da sala de aula e de seus estudantes. A formação continuada, nesse contexto, é uma ferramenta indispensável para que o Professor de Educação Especial possa ajustar suas práticas e garantir que estejam oferecendo um ensino relevante e inclusivo.

O desejo de fazer o melhor para o estudante, mencionado por muitos professores, também está ligado à ideia de que a formação continuada facilita o trabalho pedagógico. Ao adquirir mais conhecimentos, os professores se sentem mais preparados para enfrentar os desafios cotidianos do Professor de Educação Especial, o que, por sua vez, contribui para um ambiente de ensino mais eficaz e acolhedor. Costa *et. al.* (2023) sugerem que a formação continuada oferece aos professores uma base sólida de conhecimentos práticos e teóricos que facilitam a implementação de práticas pedagógicas mais adequadas, permitindo que os estudantes sejam atendidos de maneira mais personalizada.

Em síntese, as respostas dos professores mostram que a busca por formações continuadas é motivada pela responsabilidade com o desenvolvimento integral dos estudantes e pelo desejo de aprimorar as práticas pedagógicas. Ao investir em seu próprio desenvolvimento, Professor de Educação Especial estão comprometidos em oferecer uma educação inclusiva de qualidade, ajustando suas estratégias para atender às necessidades complexas e variadas dos estudantes com deficiências. A formação continuada, portanto, é vista como um caminho essencial para garantir a inclusão efetiva e o sucesso dos estudantes no ambiente escolar.

Para finalizar a pesquisa, foi-lhes perguntado: “Que temas você considera mais relevantes para serem abordados nas formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação da cidade, pesquisadas no contexto do Professor de Educação Especial?”

As respostas indicam que os professores consideram uma série de temas essenciais para serem abordados nas formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação no contexto do Professor de Educação Especial. Os temas sugeridos abrangem desde o entendimento das especificidades das síndromes, deficiências e transtornos, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), até questões práticas sobre como aplicar estratégias de inclusão efetiva em sala de aula. Essa diversidade de tópicos reflete as necessidades dos professores em lidar com os desafios multifacetados da educação inclusiva e a necessidade de uma formação contínua que aborde tanto aspectos teóricos quanto práticos.

A ênfase sobre a “inclusão, na prática” e a “inclusão real dos estudantes com qualquer tipo de deficiência” destaca a necessidade de os professores receberem formações que vão além da teoria, proporcionando-lhes ferramentas concretas para aplicar em suas rotinas. Esse ponto é consistentemente mencionado na literatura por

autores como Rossetto (2015), que enfatizam que a inclusão verdadeira depende de uma ação prática eficaz, onde o professor precisa estar capacitado para adequar o ambiente de aprendizagem e as atividades para atender às diversas necessidades dos estudantes. A formação continuada, nesse sentido, deve capacitar os professores a implementar metodologias inclusivas no cotidiano escolar, fazendo com que o currículo e as práticas pedagógicas sejam acessíveis a todos.

A demanda por temas relacionados a deficiências, síndromes e transtornos, além do TEA, também é um aspecto recorrente nas respostas dos professores. Queiroz (2023) argumenta que a diversidade de deficiências exige uma compreensão mais ampla por parte dos educadores, para poderem desenvolver estratégias pedagógicas que considerem as especificidades de cada estudante.

Ao abordar temas como superdotação, transtornos motores, desenvolvimento cognitivo e outras condições, as formações continuadas podem fornecer aos professores as ferramentas necessárias para trabalhar com estudantes que apresentam uma ampla gama de necessidades educacionais especiais. Essa abordagem mais diversificada e aprofundada das deficiências é essencial para garantir que a inclusão seja realmente abrangente e não focada apenas em algumas condições, como o autismo.

O Plano Educacional Individualizado (PEI), mencionado por alguns professores, também é um tema importante para o Professor de Educação Especial. Michels (2011) destaca que o PEI é uma ferramenta fundamental para personalizar o ensino conforme as necessidades específicas de cada estudante, garantindo que as intervenções pedagógicas sejam direcionadas e monitoradas continuamente.

Ao incluir formações sobre como elaborar e implementar o PEI, os professores podem se sentir mais seguros em sua capacidade de planejar atividades individualizadas, que promovam o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes de forma mais eficaz.

O destaque dado a temas práticos como documentação, planejamento de aulas e apoio emocional evidencia a necessidade de uma formação continuada mais integral. Costa et al. (2023) defendem que, além de estratégias pedagógicas, os docentes precisam de orientação sobre demandas burocráticas e emocionais.

Por fim, a importância de discutir as leis da educação inclusiva e os direitos dos estudantes com deficiência é um ponto destacado por alguns professores. A compreensão das leis e diretrizes que regem a educação inclusiva é fundamental

para garantir que as práticas pedagógicas estejam conforme as normas estabelecidas e os direitos dos estudantes sejam respeitados. Isso está alinhado com o que Fonseca (2021) aponta sobre a necessidade de uma formação que aborde tanto a prática pedagógica quanto o conhecimento legal, assegurando que os professores possam atuar de forma ética e responsável dentro do contexto inclusivo.

Em síntese, os professores demonstram a necessidade de formações continuadas que integrem teoria e prática, abordando especificidades das deficiências, uso do PEI, documentação e legislação inclusiva. Formações abrangentes podem fortalecer a atuação do Professor de Educação Especial e assegurar uma educação inclusiva de qualidade.

6.1 ANÁLISE DOS DADOS

A análise das respostas permitiu compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores, as estratégias adotadas no ensino e as percepções sobre a eficácia das capacitações oferecidas pela rede municipal de ensino. A análise qualitativa dos dados coletados possibilitou um aprofundamento na compreensão do impacto da formação continuada na atuação profissional dos docentes, evidenciando a necessidade de investimentos contínuos nessa área.

Foram identificados desafios como a baixa frequência das formações, a necessidade de materiais didáticos mais adequados às demandas dos estudantes do Professor de Educação Especial e a importância da colaboração entre os professores do ensino regular e os professores da educação especial.

Por fim, os resultados obtidos neste estudo contribuem para o debate sobre a importância da formação continuada dos professores de Educação Especial, ressaltando a necessidade de ações mais estruturadas e eficazes por parte das instituições responsáveis pela educação.

A pesquisa destaca que a valorização e capacitação dos docentes são fatores determinantes para a construção de um ensino inclusivo e de qualidade, capaz de atender às necessidades dos estudantes da educação especial e promover sua plena participação no ambiente escolar.

A formação continuada dos docentes deve ser fortalecida e constantemente aprimorada, garantindo que os professores tenham acesso a conhecimentos

atualizados e estratégias eficazes para o Professor da Educação Especial. Além disso, faz-se necessário o investimento em infraestrutura e políticas educacionais que favoreçam um processo de ensino-aprendizagem mais acessível e eficiente para os estudantes com deficiências.

7 GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A formação continuada do Professor de Educação Especial, representa um dos pilares essenciais para a efetivação da inclusão escolar, pois permite ao docente desenvolver competências pedagógicas alinhadas à diversidade dos estudantes e aos princípios da educação inclusiva.

Com base nessa compreensão, a dissertação *“A Importância da Formação Continuada de Professor de Educação Especial para Efetivação da Inclusão Escolar”* fundamenta a necessidade de investir em processos formativos que superem modelos técnico-clínicos e fortaleçam práticas pedagógicas reflexivas, colaborativas e intencionais.

Como desdobramento prático dessa pesquisa, foi elaborado o *Guia de Orientação para Professor de Educação Especial*, material estruturado para oferecer suporte didático-metodológico à atuação docente cotidiana, promovendo o uso de tecnologias assistivas, planejamento colaborativo e avaliação inclusiva.

O guia se materializa também como Recurso Educacional intitulado como: *O que tem de pedagógico no Professor de Educação Especial*, reunindo, de forma articulada, os fundamentos do Desenho Universal para Aprendizagem, sugestões de formação continuada e práticas pedagógicas que integram teoria e ação docente.

Essa construção didática e reflexiva tem como propósito qualificar o Professor de Educação Especial como um espaço de intencionalidade pedagógica, colaboração institucional e transformação curricular, contribuindo para consolidar uma escola verdadeiramente inclusiva, democrática e equitativa.

Na sequência, são apresentados os eixos que estruturam essa proposta e orientam a prática do Professor de Educação Especial frente aos desafios da inclusão.

7.1 O QUE TEM DE PEDAGÓGICO NO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Destaca-se que o recurso educacional que se desenvolveu, intitulado *“O que tem de pedagógico no Atendimento Educacional Especializado”*, é fruto direto da

pesquisa realizada ao longo do curso de mestrado, no âmbito do PROFEI/UNESP. A partir da investigação empírica realizada na rede municipal, foi possível constatar que muitos professores de Educação Especial ainda enfrentam dificuldades significativas no exercício da prática inclusiva. Esses desafios decorrem, sobretudo, de formações genéricas e descontextualizadas, com forte influência do modelo clínico, que pouco dialogam com as necessidades reais dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou Altas Habilidades/Superdotação.

Diante dessa realidade, foi construído um guia pedagógico com um objetivo geral claro: oferecer ao Professor de Educação Especial um instrumento prático e fundamentado que auxilie na implementação de práticas pedagógicas acessíveis e intencionais, pautadas nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem.

Entre os objetivos específicos do recurso, destaca-se: apoiar o planejamento colaborativo com professores da sala comum, estimular o uso de tecnologias assistivas e recursos adaptados, reforçar a importância da formação continuada e apresentar estratégias de avaliação inclusiva, além de modelos para elaboração do Plano de Atendimento Individualizado.

A problemática que motivou o recurso pode ser sintetizada na seguinte questão: a ausência de uma política estruturada de formação continuada compromete a atuação Professor de Educação Especial e, por consequência, a efetivação da inclusão escolar?

A resposta, sustentada pelos dados empíricos e pelo referencial teórico, foi afirmativa. Verificou-se que a carência de formação específica fragiliza a atuação dos docentes e dificulta a superação de barreiras no processo de escolarização do público-alvo da educação especial.

A hipótese que norteou o recurso é de que a formação continuada, quando fragmentada ou ausente, compromete diretamente a prática pedagógica do Professor da Educação Especial, foi confirmada. E a proposta deste recurso educacional se apresenta como uma tentativa concreta de superação dessa lacuna, atuando como ferramenta de transformação da prática docente e fortalecimento da cultura inclusiva.

Portanto, ao alinhar teoria e prática, pesquisa e intervenção, este guia representa mais do que um produto técnico: ele é um convite à reflexão, à autoria e ao protagonismo do Professor de Educação Especial como agente de inclusão. Espero que ele possa contribuir efetivamente com as redes de ensino e inspirar

novas práticas voltadas à construção de uma escola verdadeiramente democrática, acessível e equitativa.

Foi a partir dessa constatação que desenvolvi o recurso educacional que apresento, intitulado “**O que tem de pedagógico no Atendimento Educacional Especializado**”. O material surgiu com um propósito muito claro: apoiar a prática pedagógica dos professores de Educação Especial, oferecendo não apenas orientações teóricas, mas também sugestões práticas e aplicáveis à realidade das escolas públicas.

A estrutura do guia está ancorada por quatro pilares fundamentais.

O **primeiro** é o Desenho Universal para Aprendizagem, que defende que todo planejamento pedagógico deve, desde o início, considerar a diversidade dos estudantes, oferecendo múltiplas formas de engajamento, de apresentação dos conteúdos e de expressão do conhecimento.

Em **segundo lugar**, o guia traz o conceito da pedagogia da intencionalidade, que reposiciona o Professor de Educação Especial, como alguém que conhece profundamente seus estudantes e planeja com ética, escuta e propósito.

O **terceiro pilar** é a centralidade no estudante, com foco nas potencialidades, e não nas limitações. Trata-se de romper com a lógica ainda presente em algumas práticas medicalizantes, para reconhecer o estudante como protagonista do seu processo de aprendizagem.

E o **quarto pilar** é a colaboração com a escola como um todo, especialmente com os professores da sala comum, promovendo o planejamento conjunto, adaptações curriculares efetivas e avaliação inclusiva.

Além da fundamentação pedagógica, o guia oferece instrumentos concretos para o dia a dia do Professor de Educação Especial. Entre eles, um modelo estruturado de Plano de Atendimento Individualizado; um *checklist* de inclusão atualizado mensalmente; sugestões de tecnologias assistivas acessíveis e de baixo custo, com orientações de uso; e ainda, uma seleção de cursos gratuitos e atualizados para formação continuada, em áreas como TEA, altas habilidades/superdotação, inclusão na prática e tecnologia assistiva.

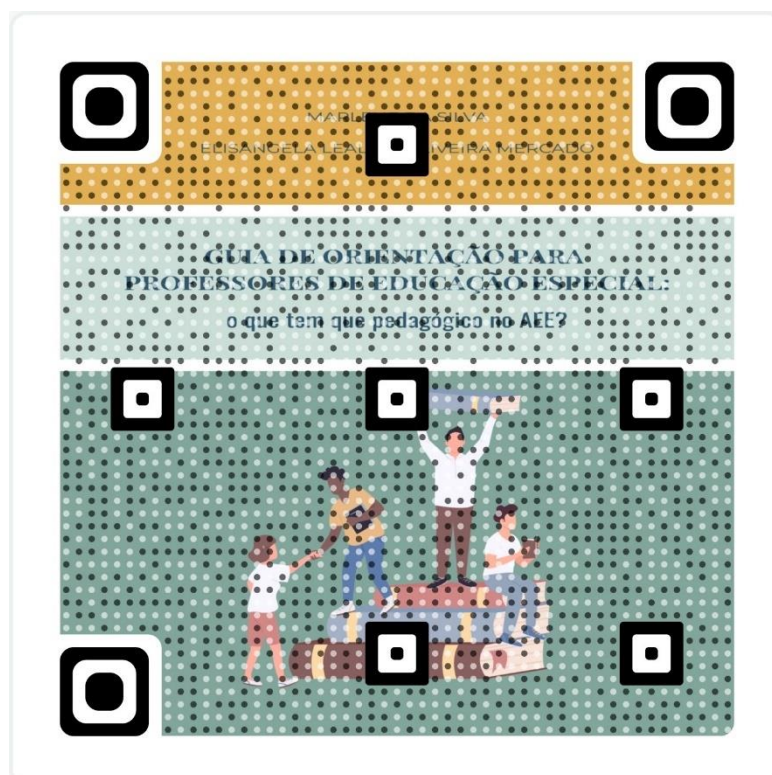
Mais do que um manual técnico, este material é um convite ao fortalecimento da identidade e do protagonismo docente. Um instrumento que reconhece o Professor de Educação Especial como formador, mediador e agente de transformação dentro da escola.

Ao assumir esse papel, o docente contribui não apenas com seus estudantes, mas com toda a comunidade escolar, promovendo uma educação pública mais justa, democrática e sensível às diferenças.

Finaliza-se destacando que este material não é apenas um manual de orientações, mas um instrumento de empoderamento docente. Ele convida o Professor de Educação Especial a assumir um papel formador, colaborativo e protagonista, promovendo uma escola pública mais democrática, acessível e sensível à diversidade.

Assim, este guia reúne exemplos concretos de ferramentas, com links diretos e orientações de uso, visando estimular o uso consciente e estratégico desses recursos, de acordo com o princípio da equidade e da acessibilidade educacional:

- Onde encontrar: Tecassistiva
- Link direto: <https://www.tecassistiva.com.br/produto/teclado-ampliado>
- Onde encontrar: Mercus
- Linkdireto:[https://mercus.com.br/blog/engrossadores-proporcionam-autonomia-e-inclusão-em-atividades-diarias/](https://mercus.com.br/blog/engrossadores-proporcionam-autonomia-e-inclusao-em-atividades-diarias/) caneta adaptada
- Onde encontrar: NVAccess
- Link direto: <https://www.nvaccess.org/download/> Software NVSA
- Onde encontrar: comunica TEA
- Link direto: <https://comunicatea.com.br/downloads/> Pranchas PECS
- Onde encontrar: Tecassistiva
- Link direto: <https://www.tecassistiva.com.br/produto/mouse-adaptado>



Assim, o guia proposto configura-se como uma ferramenta de apoio pedagógico que visa contribuir com a prática dos professores do PEE, oferecendo subsídios teóricos e práticos que fortalecem a inclusão e qualificam o atendimento educacional ofertado aos estudantes público-alvo da educação especial.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar a importância da formação continuada dos professores da Educação Especial para a efetivação da educação inclusiva escolar, considerando a realidade de um município do interior paulista. A pesquisa partiu da hipótese de que a ausência de uma política estruturada e sistematizada de formação continuada compromete a atuação docente e a qualidade do atendimento prestado aos estudantes público-alvo da educação especial.

A pesquisa foi orientada pela necessidade de investigar a formação continuada dos professores que atuam como Professores da Educação Especial no contexto da rede municipal.

O problema central buscou responder se essa formação tem sido ofertada de forma adequada para auxiliar os professores em sua prática pedagógica, considerando as necessidades inclusivas de seus estudantes. O objetivo geral do estudo foi analisar os processos formativos dos professores de Educação Especial, enquanto os objetivos específicos incluíram a identificação das principais fragilidades nesse processo e a elaboração de propostas para melhorar a formação continuada.

A relevância do estudo reside na crescente demanda por uma educação inclusiva de qualidade, conforme previsto nas políticas públicas nacionais, como o Plano Nacional de Educação (PNE), que visa garantir o acesso à educação básica para todos, incluindo estudantes com deficiências. A pesquisa reforça a necessidade de preparar adequadamente os professores da educação especial, uma vez que a formação inicial muitas vezes não aborda suficientemente as especificidades do ensino inclusivo. Portanto, a formação continuada é essencial para que esses professores estejam aptos a implementar práticas pedagógicas que atendam às diversas necessidades educacionais dos estudantes.

Os resultados obtidos a partir de questionários com os professores de Educação Especial revelaram uma série de percepções e experiências relevantes. Os professores relataram que, embora participem de formações oferecidas pela rede municipal, essas capacitações nem sempre são direcionadas para as especificidades do atendimento aos estudantes com deficiências diversas. As formações, muitas vezes, são genéricas e não aprofundam as abordagens

necessárias para cada tipo de deficiência, o que limita a eficácia na aplicação prática dessas aprendizagens.

Os questionários realizados com 13 professoras de Educação Especial revelam importantes aspectos sobre a formação, as práticas pedagógicas, a colaboração docente e os desafios enfrentados no contexto da educação inclusiva. Em relação à formação acadêmica e profissional, observou-se que a maioria das participantes possui formação em Pedagogia, sendo que poucas possuem formação específica em Educação Especial. A média de idade das docentes é de 38,5 anos, e a maioria atua como Professores da Educação Especial há até cinco anos, o que indica que muitas ainda estão em processo de construção de suas práticas inclusivas. Há um consenso entre as participantes quanto à importância da formação continuada, sendo a maioria envolvida em cursos oferecidos pela rede municipal ou por instituições externas.

No que se refere às práticas pedagógicas, todas as professoras afirmaram que personalizam o planejamento das aulas conforme as necessidades dos estudantes. Contudo, 15,4% relataram não utilizar materiais específicos para essa personalização, o que pode limitar a efetividade das estratégias aplicadas. O uso do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) é uma prática comum entre as participantes, bem como a realização de avaliações diagnósticas frequentes, que orientam o ajuste contínuo do planejamento pedagógico.

Em relação à colaboração e ao planejamento conjunto, mais da metade das professoras mencionou realizar esse trabalho em parceria com os professores da sala comum, principalmente durante os encontros semanais de Horas de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI). No entanto, 42,2% das docentes declararam não realizar nenhum tipo de planejamento colaborativo, o que aponta para falhas na articulação entre Professor de Educação Especial e o ensino regular, comprometendo a integração efetiva das ações pedagógicas.

Por fim, os principais desafios e demandas enfrentados pelas professoras também foram destacados em suas respostas no questionário. Embora 69,2% acreditem que seus estudantes apresentam uma aprendizagem satisfatória, 30,8% apontam dificuldades significativas, tais como falta de tempo, escassez de recursos e a carência de formação adequada. A maioria das docentes atende a mais de oito estudantes, o que pode comprometer a individualização do atendimento e o acompanhamento eficaz de cada estudante. Apesar de contarem com uma carga

horária superior a 20 horas semanais, muitas relataram que esse tempo é insuficiente para atender plenamente às demandas dos estudantes com deficiência, evidenciando a sobrecarga de trabalho e a necessidade de melhores condições para o exercício da prática inclusiva.

A análise qualitativa das respostas destacou a importância de personalizar as formações, abordando diretamente os transtornos mais recorrentes, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiências auditivas e visuais, além da necessidade de capacitação contínua no uso de tecnologias assistivas. Isso vai ao encontro da literatura sobre formação de professores para a educação inclusiva, que defende que uma abordagem generalizada não é suficiente para suprir as demandas complexas do Professores da Educação Especial.

Este estudo contribui para o avanço teórico no campo da formação de professores de Educação Especial, reforçando a importância da formação continuada direcionada e especializada.

No âmbito prático, os resultados sugerem que as secretarias de educação devem implementar planos de formação continuada que contemplem tanto o uso de tecnologias assistivas quanto metodologias adequadas para as diferentes deficiências presentes nas escolas. Essas formações devem ser baseadas em um diagnóstico das necessidades dos professores e estudantes, assegurando que os educadores estejam preparados para lidar com as situações específicas de cada estudante nos Professores da Educação Especial.

Metodologicamente, a pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa que permitiu captar as nuances das experiências dos professores, proporcionando uma visão detalhada de como eles percebem e aplicam as formações recebidas. Isso enriquece a compreensão sobre como a formação continuada pode ser ajustada para ser mais eficaz no atendimento das demandas inclusivas.

O estudo apresentou algumas limitações. A principal delas foi o número reduzido de participantes, uma vez que apenas um grupo específico de professores da rede municipal foi envolvido. Isso limita a generalização dos resultados para outras regiões ou redes de ensino. Outra limitação foi que a coleta de dados se concentrou em um período curto, o que impediu um acompanhamento longitudinal das práticas dos professores após as formações.

Essas limitações sugerem que os resultados devem ser interpretados com cautela e que novas pesquisas, com amostras mais amplas e diversificadas, podem

complementar os achados desta pesquisa.

Dada a relevância do tema, sugere-se que futuras pesquisas investiguem de forma mais ampla o impacto das formações continuadas em diferentes regiões e redes de ensino, permitindo comparações e a identificação de práticas que possam ser replicadas em outros contextos. Além disso, seria importante que estudos futuros acompanhassem longitudinalmente os professores após a participação nas formações, para analisar de que maneira as práticas pedagógicas são modificadas ao longo do tempo.

Outra linha de pesquisa que pode ser explorada é o desenvolvimento de formações focadas em tecnologias assistivas, avaliando o impacto direto dessas formações na aprendizagem dos estudantes com deficiências.

Com base nos resultados da pesquisa, recomenda-se que a Secretaria Municipal de Educação implemente um programa de formação continuada voltado aos professores de Educação Especial, com conteúdos específicos sobre diferentes deficiências e formações práticas em tecnologias assistivas e adequação de materiais didáticos.

A implementação de formações especializadas visa preparar melhor os professores de Educação Especial, promovendo uma inclusão mais eficaz e favorecendo o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, com reflexos positivos na construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

A pesquisa evidenciou a necessidade de uma formação continuada especializada e contextualizada para os professores de Educação Especial, pois as formações atuais são, muitas vezes, insuficientes. É essencial que as secretarias de educação ofereçam capacitações práticas e direcionadas às diferentes deficiências, para que os docentes possam desenvolver estratégias pedagógicas eficazes.

Conduzir esta pesquisa foi uma experiência enriquecedora, ao evidenciar a complexidade da inclusão escolar e a necessidade de apoio contínuo aos professores de Educação Especial. Investir em sua formação continuada é essencial para garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVAMEC, **2022c**. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br>. Acesso em: 02 abr. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAÚ, M. A. Formação de professores e a educação inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, v. 2, n. 10, p. 49-57, 2014.

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

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Imprensa Oficial, 2001a.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Imprensa Oficial, 2001c.

BRASIL. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR**. Brasília: Imprensa Oficial, 2009.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2015.

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

CAMARGO, E. P. D. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces**. Ciência & Educação (Bauru), v. 23, n. 1, p. 1–6, 2017.

CARVALHO, J. B. S. **A importância da formação de professores na escola inclusiva: estudo de caso da escola classe nº 64 de Ceilândia Sul** – Brasília/DF. 2015. 46 f. Monografia (Especialização) – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CAST – **Center for Applied Special Technology. Universal Design for Learning Guidelines**, version 2.2. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 02 abr. 2025.

CORCINI, Marli Aparecida Casprov; CASAGRANDE, Rosana de Castro. Educação Especial e sua trajetória histórico-política: uma abordagem por meio de grupos de discussão. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. Cadernos PDE, v. 1, 2016.

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. A Educação Especial no Brasil até 1950. In: CONSÓRCIO CEDERJ. **Educação especial V.1, Módulo 1-4**. Rio de Janeiro: CEDERJ, 2020. Aula 3.

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. A Educação Especial no Brasil após 1950. In: CONSÓRCIO CEDERJ. **Educação especial V.1, Módulo 1-4**. Rio de Janeiro: CEDERJ, 2020. Aula 4.

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. Marcos históricos internacionais da Educação Especial até o século XX. In: CONSÓRCIO CEDERJ. **Educação especial V.1, Módulo 1-4**. Rio de Janeiro: CEDERJ, 2020. Aula 5.

COSTA, A. M. E. et al. Formação continuada para professores de sala de recursos multifuncional: uma contribuição com as novas tecnologias digitais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 16, 2 maio 2023.

DE OLIVEIRA, Aima Augusta Sampaio; CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Formação em educação especial no Brasil: retrospectiva e perspectiva contemporânea. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, n. 14, p. 45-65, 2013.

FERREIRA, Júlio Romero. Notas sobre a evolução dos serviços de educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 101-106, 1992.

FONSECA, Katia de Abreu. **Formação de Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE): Inclusão Escolar e Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural**. Universidade Estadual Paulista, 2021.

FONSECA, Vitor da Fonseca. **Psicopedagogia da inclusão: da cognição à aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2021.

FREITAS, Rafaela Flávia de. **Práticas Pedagógicas e Formação Docente: Um Estudo sobre a Percepção de Professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado nos Municípios da Região dos Inconfidentes em Minas Gerais**. Mariana-MG: Universidade Federal de Ouro Preto, 2022.

IFC – Instituto Federal Catarinense. **Inclusão na Educação: Ênfase em Autismo e TDAH**. Ibirama: IFC, 2025. Disponível em: <https://ifc.edu.br>. Acesso em: 02 abr. 2025.

IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Cursos de Extensão: Tecnologias Assistivas, Altas Habilidades. Porto Alegre: IFRS, 2023. Disponível em: <https://moodle.ifrs.edu.br>. Acesso em: 02 abr. 2025.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Cursos de Formação Continuada para Educadores**. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://formacao.institutorodrigomendes.org.br>. Acesso em: 02 abr. 2025.

INSTITUTO ROGÉRIO STEINBERG. **Projetos e Iniciativas em Altas Habilidades/Superdotação**. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://irs.org.br>. Acesso em: 02 abr. 2025.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais: reflexões. **Revista GIS**, Rio de Janeiro, p. 30-36, out. 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945217170>

LOBO, Sônia A. **Políticas para educação sob o Governo Bolsonaro e seus impactos sobre a formação de professores**.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A hora e a vez da educação inclusiva. **Revista Educação e Família**, v. 5, ed. especial, p. 42-45, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, vol. 24, n. 40, maio-ago. 2011, p. 219-232. Universidade Federal de Santa Maria.

NASCIMENTO, Ariana; OMODEI, Juliana Dalbem. Políticas de Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil: Organização, Avanços e Perspectivas. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 1, p. 62-75, jan./mar. 2019. DOI: <10.5747/ch.2019.v16.n1.h404>.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2017.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, 2017.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 2, p. 343-360, abr./jun. 2020.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo; SOUZA, Waleska Medeiros de; PERUCCI, Leidelaine Sérgio. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 47-76, dez. 2018. DOI: <10.18593/r.v0i0.16491>.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Salas de recursos multifuncionais: revisão de artigos científicos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 213-225, 2014.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 964-981, 2017.

PESSANHA, Juliana Antunes. **Altas habilidades na escola**: Curso de capacitação de professores. Universidade Federal Fluminense, 2015.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento – Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 57–70, 2020.

SASSAKI, Romeu K. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

QUEIROZ, Julia Graziela Bernardino de Araújo. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Manaus**. Instituto Federal do Amazonas, 2017.

ROSALEN, Fernanda Aparecida. **Educação Especial e Formação Docente: desafios e possibilidades na construção de práticas inclusivas**. Curitiba: CRV, 2023.

ROSE, D.; MEYER, A. **Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning**. ASCD, 2002

ROSSETTO, Eliane Ghedini. **Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: uma análise das práticas pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2015.

ROSSETTO, Elisabeth. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 51, jan.-abr. 2015, p. 101-114. Universidade Federal de Santa Maria.

SILVA, D. N. G. A formação de professores para o atendimento educacional especializado – AEE. **Saberes docente em ação**, v. 7, n. 1, p. 1-11, 2023.

SILVA, M. R. P. **Análise das políticas públicas da educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual na escola pública no município de Macapá** - AP. 2015. 85 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade EST, São Leopoldo, 2015.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81–92, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>. Acesso em: 2024.

SILVA, Mayara Costa da. **Conhecer o Conhecer na Formação de Professores em**

Educação Especial no Brasil: Tendências e Desafios. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Educação em TEA – Curso de Extensão.** Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://ufrj.br>. Acesso em: 02 abr. 2025.

VIEIRA, A. H. **Formação de professores em atendimento educacional especializado:** experiência de um curso semipresencial. 2016.

ALMEIDA, Maria Aparecida; PLETSCHE, Márcia Denise. Formação de professores e práticas inclusivas: problematizando a formação para o atendimento educacional especializado. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 379–392, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1729>. Acesso em: 15 jul. 2025.

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

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

DAVIS, Claudia. **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2019. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 87).

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO – TCLE

Título do Projeto: Formação de professores que atuam no atendimento educacional especializado em um município localizado na região noroeste do estado de São Paulo

Pesquisador para contato: Marlene da Silva

Telefone: (17) 99228-8467

Endereço de contato: marlenesilva2974@gmail.com

Convidamos você a participar de uma pesquisa sobre a “Formação de professores que atuam no atendimento educacional especializado em um município localizado na região noroeste do estado de São Paulo”. Esta pesquisa é de natureza quali-quantitativa e faz parte do meu projeto de pesquisa, associado ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI que curso na UNESP, sob orientação da Prof. Dra. Elisangela Leal de Oliveira Mercado.

Esta pesquisa se justifica no fato de que a Educação Inclusiva está em constante evolução, uma vez que diferentes transtornos de aprendizagem têm sido identificados e diagnosticados em frequência cada vez mais alta. Isso se dá, especialmente, devido ao conhecimento científico cada vez mais desenvolvido em relação aos respectivos transtornos. Sendo assim, compreende-se que os professores que atuam na educação Inclusiva necessitam aprimorar os seus conhecimentos e técnicas para possibilitar que estudantes com diferentes transtornos tenham a oportunidade de aprender de acordo com as suas possibilidades. Assim, a oferta de formação continuada adequada a este propósito é fundamental para garantir que os professores estejam atualizados para atender a diferentes demandas.

Para isso, torna-se necessário identificar como o processo de formação continuada tem sido planejado e implementado, visando identificar as principais fragilidades para, na sequência, elaborar uma proposta de formação continuada que atenda às necessidades pedagógicas de professores e, consequentemente, dos estudantes.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar se o processo formativo dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado é suficiente para a garantir que a sua atividade pedagógica seja exercida com excelência no contexto da educação inclusiva. A coleta de dados será realizada entre os meses de março e junho de

2024, por meio da aplicação de um questionário virtual contendo 34 questões, abertas e fechadas com o propósito de entender os processos formativos dos professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado, na rede municipal de ensino do município, localizado na região Noroeste do Estado de São Paulo.

O presente projeto permitirá obter uma análise geral sobre os processos formativos dos professores atuantes no contexto da Educação Inclusiva na rede pública de ensino municipal e contribuirá para a compreensão dos critérios e conteúdos mais importantes que devem compor os eventos de formação continuada desses professores, contribuindo com a elaboração de um guia de orientações que poderá ser implementado pela Secretaria Municipal de Educação do município e representando, desta forma, um instrumento chave para as futuras formações de professores e pesquisadores.

A expectativa é de contribuir para o melhor desenvolvimento dos estudantes com deficiências. Acredita-se que trazer tal discussão para dentro de uma universidade pública é investir na solução de problemas da base da educação inclusiva que, posteriormente, se reflete na sociedade. Assim, convidamos você a participar deste estudo, respondendo a um questionário com perguntas abertas e fechadas.

Em relação aos riscos associados ao preenchimento do questionário, considera-se que os mesmos sejam de grau mínimo, podendo ocorrer cansaço no momento do preenchimento do questionário, assim como constrangimento. Se isso ocorrer e você desejar, poderá encerrar a sua participação a qualquer momento, assim como retornar, se assim desejar. Em relação aos riscos característicos do ambiente virtual, serão atendidas todas as orientações descritas na Carta Circular CONEP/SECNS/MS nº 1/2021 e no Ofício Circular CONEP/SECNS/DGIP/SE/MS nº 23/2002.

Será garantido também o direito de não responder as questões que não desejar, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal. Também será garantido o direito ao acesso do teor do conteúdo do questionário (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada. Porém, você somente terá acesso às perguntas depois que tiver dado o seu consentimento.

Serão tomadas todas as medidas que garantam o respeito a sua integridade, privacidade, sigilo e confidencialidade, sendo que você terá autonomia para desistir da sua participação, se assim desejar, sem qualquer ônus. O formulário eletrônico será configurado para que não registre os seus dados pessoais, tal como nome e e-mail.

ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Título do Projeto: Formação de professores que atuam no atendimento educacional especializado em um município localizado na região noroeste do estado de São Paulo

Pesquisador para contato: Marlene da Silva

Telefone: (17) 99228-8467

Endereço de contato: marlenesilva2974@gmail.com

Convidamos você a participar de uma pesquisa sobre a “Formação de professores que atuam no atendimento educacional especializado em um município localizado na região noroeste do estado de São Paulo”. Esta pesquisa é de natureza qualitativa e faz parte do meu projeto de pesquisa, associado ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI que curso na UNESP, sob orientação da Prof. Dra. Elisângela Leal de Oliveira Mercado.

Esta pesquisa se justifica no fato de que a Educação Inclusiva está em constante evolução, uma vez que diferentes transtornos de aprendizagem têm sido identificados e diagnosticados em frequência cada vez mais alta. Isso se dá, especialmente, devido ao conhecimento científico cada vez mais desenvolvido em relação aos respectivos transtornos. Sendo assim, compreende-se que os professores que atuam na educação Inclusiva necessitam aprimorar os seus conhecimentos e técnicas para possibilitar que alunos com diferentes transtornos tenham a oportunidade de aprender de acordo com as suas possibilidades. Assim, a oferta de formação continuada adequada a este propósito é fundamental para garantir que os professores estejam atualizados para atender a diferentes demandas.

Para isso, torna-se necessário identificar como o processo de formação continuada tem sido planejado e implementado, visando identificar as principais fragilidades para, na sequência, elaborar uma proposta de formação continuada que atenda às necessidades pedagógicas de professores e, consequentemente, dos alunos.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar se o processo formativo dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado é suficiente para a garantir que a sua atividade pedagógica seja exercida com excelência no contexto da educação inclusiva. A coleta de dados será realizada entre os meses de março e maio de 2024, por meio da aplicação de um questionário virtual contendo 34 questões, abertas e fechadas com o propósito de entender os processos formativos dos professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado, na rede municipal de ensino do município de Catanduva, localizado na região Noroeste do Estado de São Paulo.

O presente projeto permitirá obter uma análise geral sobre os processos formativos dos professores atuantes no contexto da Educação Inclusiva na rede

pública de ensino de Catanduva (SP) e contribuirá para a compreensão dos critérios e conteúdos mais importantes que devem compor os eventos de formação continuada desses professores, contribuindo com a elaboração de um guia de orientações que poderá ser implementado pela Secretaria Municipal de Educação do município e representando, desta forma, um instrumento chave para as futuras formações de professores e pesquisadores.

A expectativa é de contribuir para o melhor desenvolvimento dos estudantes com necessidades especiais. Acredita-se que trazer tal discussão para dentro de uma universidade pública é investir na solução de problemas da base da educação inclusiva que, posteriormente, se reflete na sociedade. Assim, convidamos você a participar deste estudo, respondendo a um questionário com perguntas abertas e fechadas.

Em relação aos riscos associados ao preenchimento do questionário, considera-se que os mesmos sejam de grau mínimo, podendo ocorrer cansaço no momento do preenchimento do questionário, assim como constrangimento. Se isso ocorrer e você desejar, poderá encerrar a sua participação a qualquer momento, assim como retornar, se assim desejar. Em relação aos riscos característicos do ambiente virtual, serão atendidas todas as orientações descritas na Carta Circular CONEP/SECNS/MS nº 1/2021 e no Ofício Circular CONEP/SECNS/DGIP/SE/MS nº 23/2002.

Será garantido também o direito de não responder as questões que não desejar, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal. Também será garantido o direito ao acesso do teor do conteúdo do questionário (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada. Porém, você somente terá acesso às perguntas depois que tiver dado o seu consentimento.

Serão tomadas todas as medidas que garantam o respeito a sua integridade, privacidade, sigilo e confidencialidade, sendo que você terá autonomia para desistir da sua participação, se assim desejar, sem qualquer ônus. O formulário eletrônico será configurado para que não registre os seus dados pessoais, tal como nome e e-mail.

Caso você se sinta incomodado e necessite de atendimento psicológico, a pesquisadora responsável por este estudo poderá te encaminhar ao Serviço de Atendimento Psicológico oferecido aos professores da Rede Municipal de Ensino, sem qualquer ônus ao participante. Havendo danos decorrentes da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais e/ou extraconjungais, conforme a legislação brasileira (Código Civil, Lei nº 10.406/2002, art.927 a 954; entre outras; e Resolução MS/CNS nº 510/2016, art. 19)".

Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O seu nome nunca será associado aos resultados desta pesquisa. As informações que você fornecer aos pesquisadores serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa.

Informamos que após a conclusão da pesquisa, os dados coletados serão armazenados de forma digital em HD externo, sem qualquer registro em ambiente compartilhado ou nuvens pelo tempo de 5 (cinco) anos e, após este período, os dados serão excluídos do referido HD externo.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da UNESP: (16) 3301-

6459. O CEP é composto por um grupo de avaliadores de projetos de pesquisa científica com objetivo de avaliação ética inicial e continuada do estudo no sentido de preservação do participante da pesquisa. O Comitê se responsabiliza pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos, respaldado pelas diretrizes éticas brasileiras (Resoluções MS/CNS nº 466/2012, nº 510/2016 e complementares)".

Com este estudo, espera-se contribuir tecnicamente com a formação dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, fornecendo para eles, assim como para a Secretaria Municipal de Educação de Catanduva (SP), um guia que poderá servir como um roteiro, com indicações dos principais temas que devem compor as formações continuadas dos referidos professores. Com isso, os professores poderão desenvolver e aplicar as estratégias pedagógicas mais adequadas visando o melhor desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

Ao final da pesquisa, você será convidado a participar de uma palestra em que terá acesso aos resultados deste estudo. Neste mesmo evento será socializado o Guia de Orientações para Formação Continuada de Professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado, que será o produto final deste projeto. Porém, se desejar, poderá ter acesso aos resultados também de forma individual. Para isso, basta entrar em contato comigo. Informamos também que os resultados serão utilizados exclusivamente para fins de publicação científica.

Você deve ler todas as informações deste documento e, ao final, clicar no ícone associado ao consentimento em participar deste estudo.

Aqui será incluído o ícone em que o participante consente em participar deste estudo, lembrando que este termo será enviado por formulário eletrônico.

☐ Declaro que compreendi perfeitamente tudo o que foi me informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso DOU MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO(A) OU OBRIGADO(A). Declaro estar livre e suficientemente esclarecido sobre as informações deste documento.

Eu, Marlene da Silva, declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante.

São Paulo, 09 de novembro de 2023.

**ANEXO II - DECLARAÇÃO DE CUMPRIMENTO ÀS NORMAS DAS
RESOLUÇÕES MS/CNS Nº 466/2012 E Nº 510/2016 DE PUBLICIZAÇÃO
DOS RESULTADOS E SOBRE O USO E DESTINAÇÃO DO
MATERIAL/DADOS COLETADOS**

Eu, Marlene da Silva, aluna do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI – UNESP e minha orientadora, Prof. Dra. Elisângela Leal de Oliveira Mercado, responsáveis pelo projeto de pesquisa intitulado "Formação de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado em um município localizado na região noroeste do estado de São Paulo", nos comprometemos em seguir fielmente os dispositivos das Resoluções MS/CNS nº 466/2012 e nº 510/2016 e suas complementares e asseguramos que os resultados da presente pesquisa serão tornados públicos sejam eles favoráveis ou não; bem como declaramos que os dados coletados, por meio da aplicação de um questionário para o desenvolvimento deste projeto, serão utilizados para analisar se o processo formativo dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado é eficiente para a garantir a sua atuação com excelência no contexto da educação inclusiva. Após a conclusão da pesquisa, os dados coletados serão armazenados de forma digital em HD externo, sem qualquer registro em ambiente compartilhado ou nuvens pelo tempo de 5 (cinco) anos e, após este período, os dados serão excluídos do referido HD externo. Os participantes terão acesso aos resultados da pesquisa por meio do contato individual diretamente com as pesquisadoras, se assim desejarem, ou por meio da participação em uma palestra, para a qual serão convidados para, além de ter acesso aos resultados, também conhecer o produto gerado a partir deste estudo, que será um Guia de Orientações para Formação Continuada de Professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado, que será encaminhado, também, para a Secretaria Municipal de Educação de Catanduva (SP), respeitando o sigilo e a privacidade".

São Paulo, 09 de novembro de 2023.

Marlene da Silva

Documento assinado digitalmente
gov.br ELISANGELA LEAL DE OLIVEIRA MERCADO
Data: 12/11/2023 22:45:52-0300
Verifique em: <https://validar.it.gov.br>

Elisângela Leal de Oliveira Mercado

ANEXO III - DECLARAÇÃO DE EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA NECESSÁRIA À PESQUISA

Eu, Prof. Dra. Cláudia de Carvalho Cosmo, Secretária Municipal de Educação de Catanduva, SP, estou ciente do projeto de pesquisa intitulado "Formação de professores que atuam no atendimento educacional especializado em um município localizado na região noroeste do estado de São Paulo", a ser desenvolvido por Marlene da Silva, estudante do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI – UNESP, sob orientação da Prof. Dra. Elisângela Leal de Oliveira Mercado.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar o processo formativo dos professores que atuam no AEE na rede municipal de Catanduva, no estado de São Paulo. Serão realizados todos os procedimentos para a manutenção do sigilo em relação à identificação dos participantes da pesquisa. A pesquisa se dará por meio da aplicação de um questionário e não ocasionará nenhum dano físico e/ou psicológico aos participantes de pesquisa. Os dados serão coletados no horário de trabalho sem trazer prejuízo ao desempenho das atividades.

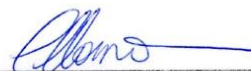
O projeto de pesquisa será submetido à análise pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição de ensino referida, conforme as Resoluções 466/12 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil. Somente após a aprovação deste, será iniciada a coleta de dados pelo estudante/pesquisador.

Após a aprovação do referido comitê, o link do questionário será enviado em formato virtual aos professores efetivos do AEE pelo setor da educação do AEE da Secretaria Municipal de Educação. Caso o professor expresse que não possui condições de responder utilizando a internet, o questionário poderá ser disponibilizado a ele de forma impressa.

Os resultados obtidos serão utilizados única e exclusivamente para fins de pesquisa e poderão ser divulgados em publicações e eventos científicos, sendo preservada a identidade dos sujeitos de pesquisa. Após concluir o trabalho, o pesquisador realizará a devolução dos resultados a Secretaria Municipal de Educação, por meio de uma cartilha com orientações que contribuam com a formação continuada dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, visando garantir melhores condições de trabalho, assim como de aprendizagem aos estudantes com necessidades especiais.

Diante dessas informações, autorizo a execução do projeto de pesquisa na rede municipal de ensino de Catanduva e informo que, diante de eventuais problemas, estaremos à disposição para auxiliar na sua resolução.

Catanduva, SP, 07 de novembro de 2023.



Prof. Dra. Cláudia de Carvalho Cosmo
Secretária Municipal de Educação

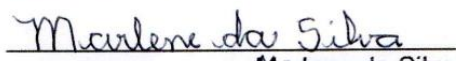
Cláudia de Carvalho Cosmo
Secretária Municipal de Educação
RG 27.580.374-0

ANEXO IV – DECLARAÇÃO DE CRITÉRIOS PARA SUSPENDER E ENCERRAR AS PESQUISAS

Eu, Marlene da Silva, aluna do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI – UNESP e minha orientadora, Prof. Dra. Elisângela Leal de Oliveira Mercado, responsáveis pelo projeto de pesquisa intitulado “Formação de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado em um município localizado na região noroeste do estado de São Paulo”, informamos que o presente projeto de pesquisa poderá ser encerrado ou suspenso se ocorrer a desistência de mais de 70% da amostra total de participantes. Essa decisão se justifica pelo fato de que os professores atuantes na rede municipal de ensino de Catanduva (SP) compõem um total de 13 professores efetivos e, se a maior parte negar ou desistir de participar do estudo, não teremos onde recrutar outros participantes dentro do perfil que necessitamos, que está associado aos professores ativos na educação inclusiva no referido município. Se isso ocorrer, será solicitado, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, a suspensão e encerramento das atividades deste projeto.

Ressaltamos também que compreendemos que é nosso dever, ao suspender e encerrar a pesquisa, comunicar imediatamente ao Sistema CEP, em especial, se percebermos algum risco ou danos à saúde e integridade dos participantes da pesquisa, não previsto no termo de consentimento.

São Paulo, 09 de novembro de 2023.


Marlene da Silva

Documento assinado digitalmente



ELISÂNGELA LEAL DE OLIVEIRA MERCADO

Data: 12/11/2023 22:45:52-0300

Verifique em <https://validar.jti.gov.br>

Elisângela Leal de Oliveira Mercado

TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO PARA USO, GUARDA E DIVULGAÇÃO DE DADOS E ARQUIVOS DE PESQUISA

Título do Projeto: FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM UM MUNICÍPIO
LOCALIZADO NA REGIÃO NOROESTE DO ESTADO DE SÃO PAULO

Nome completo do solicitante/pesquisador responsável ou participante:

Marlene da Silva _____ RG: 29836788-9 _____

CPF: 262.642.798-54 _____

Endereço: Rua Jose Anesio Colombo nº.: 600 / 444 _____

Bairro: JARDIM ASTURIAS

Cidade: São José do Rio Preto

CEP: 15.041-640

Estado: de São Paulo

O solicitante/pesquisador responsável ou participante, retro qualificado, se declara ciente e de acordo:

a) de todos os termos do presente instrumento, assumindo toda e qualquer responsabilidade por quaisquer condutas, ações ou omissões que importem na inobservação do presente e consequente violação de quaisquer das cláusulas abaixo descritas bem como por outras normas previstas em lei, aqui não especificadas, respondendo de forma ilimitada, irretratável, irrevogável e absoluta perante a fornecedora dos dados e arquivos em eventuais ações regressivas, bem como perante terceiros eventualmente prejudicados por sua não observação.

b) de que os dados e arquivos a ele fornecidos deverão ser usados, guardados e preservados em sigilo e que eventual divulgação dos dados deverá ser feita em estrita observação aos princípios éticos de pesquisa, resguardando-se ainda aos termos da Constituição Federal de 1988, especialmente no tocante ao direito a intimidade e a privacidade dos consultados, sejam eles pacientes ou não.

c) de que as informações constantes nos dados ou arquivos a ele disponibilizados deverão ser utilizados apenas e tão somente para a execução e pesquisa do projeto acima descrito, sendo vedado o uso em outro projeto, seja a que título for salvo expressa autorização em contrário do responsável devidamente habilitado do setor.

d) de que eventuais informações a serem divulgadas, serão única e exclusivamente para fins de pesquisa científica, sendo vedado uso das informações para publicação em quaisquer meios de comunicação de massa que não guardem compromisso ou relação científica, tais como televisão, jornais, periódicos e revistas, entre outros aqui não especificados.

e) sem prejuízo dos termos da presente, que deverão ser respeitadas as normas da Resolução 510/16 e suas complementares na execução do projeto em epígrafe.

Presidente Prudente, 23 de novembro de 2023.

Marlene da Silva

Marlene da Silva



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

TERMO DE COMPROMISSO

Nós, abaixo assinados, pesquisadores do projeto de pesquisa intitulado "Formação de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado em um município localizado na região noroeste do estado de São Paulo", declaramos que conhecemos e cumpriremos os requisitos das Resoluções CNS/MS nº 466/2012 e nº 510/2016, da Norma Operacional MS/CNS nº 01/2013 e do Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – Campus de Presidente Prudente.

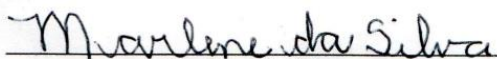
Garantimos que os benefícios resultantes do projeto retornarão aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa. Além disso, nos comprometemos a anexar os resultados deste projeto na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório de pesquisa, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais.

Garantimos ainda que as coletas de dados serão iniciadas somente após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Presidente Prudente 23/11/2023.

Documento assinado digitalmente
gov.br ELISANGELA LEAL DE OLIVEIRA MERCADO
Data: 25/11/2023 00:55:31-0300
Verifique em <https://validar.jti.gov.br>

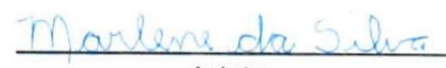
Elisangela Leal de Oliveira Mercado
Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
PROFEI/UNESP


Marlene da Silva
Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
PROFEI/UNESP



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM UM MUNICÍPIO LOCALIZADO NA REGIÃO NOROESTE DO ESTADO DE SÃO PAULO			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 13			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: MARLENE DA SILVA			
6. CPF: 262.642.798-54		7. Endereço (Rua, n.º): JOSE ANESIO COLOMBO 1/600 JARDIM ASTURIAS 444 SAO JOSE DO RIO PRETO SAO PAULO 15041640	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 17992288467	10. Outro Telefone:
		11. Email: marlene.silva@unesp.br	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 17 / 11 / 2023		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO		13. CNPJ: 48.031.918/0009-81	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (18) 3229-5315		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: Cristina Maria Perissinotto Baron		CPF: _____	
Cargo/Função: Diretora		 Profa. Dra. Cristina Maria Perissinotto Baron Diretora	
Data: 22 / 11 / 2023		Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO 2

Questionário específico à própria Secretaria Municipal de Educação, com o intuito de descrever a organização da rede municipal de ensino e compreender de forma mais precisa o contexto institucional no qual os professores estão inseridos.

- Quantidade de escolas municipais
- Quantidades de escolas infantil
- Quantidade de escolas fundamental I
- Quantidade de escolas fundamental II
- Quantidade de APAE e etc
- Quantidade de estudantes com deficiência por tipo na rede: Ex: Autista etc
- Quantos estudantes tem no infantil com deficiência? E quais são suas deficiências?
- Quantos estudantes tem no ensino Fundamental I com deficiência? E quais suas deficiências?
- Quantos estudantes tem no fundamental II com deficiência? E quais são suas deficiências?
- Quantos estudantes tem no EJA? com deficiência? E quais são suas deficiências?
- Quantidade de professores que atuam no AEE?

No infantil

Fundamental I

Fundamental II

EJA

SRM/CAEE

- Número de estudantes na rede?
- Número de estudantes na rede com deficiência?
- A rede municipal tem programa de formação de Professores se sim quais?
- Quais são as quantidades de sala de recursos?
- Em cada escola do município tem um professor que faz o atendimento especializado fixo na unidade escolar ? Descreva o processo de como acontece o atendimento desse professor com o estudante? Ex ele fica só em uma escola ou ele faz o atendimento em várias escolas?
- Como ocorre o processo de formação de professores inicial e continuada que atuam no AEE?
- Como é a atuação profissional e as práticas dos professores que atuam no AEE?
- A secretaria da educação tem um plano de formação e HTPC?

APÊNDICE A - Instrumento De Coleta De Dados

QUESTIONÁRIO

Este questionário está dividido em quatro etapas, sendo a primeira associada a formação básica, a segunda associada à atuação profissional no Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de uma cidade do interior de SP, a terceira associada às práticas pedagógicas e a quarta associada à formação continuada.

GRUPO I: FORMAÇÃO BÁSICA

- 1) Qual a sua Formação (graduação)?
- 2) Em que ano se formou na graduação?
- 3) Em que instituição cursou a sua graduação?
- 4) Você realizou algum curso de pós-graduação (última Pós-graduação realizada)
() Sim
() Não
- 5) Em que ano concluiu a pós-graduação (última Pós-graduação realizada)
- 6) Em que instituição cursou a sua última pós-graduação?
- 7) A duração da sua última Pós-graduação foi de quantos semestres?
() Um semestre () de 2 a 4 semestres () de 3 a 6 semestres
- 8) Durante a sua formação no ensino superior, você estudou sobre Educação Inclusiva?
() Sim
() Não
- 9) Na matriz curricular do seu curso existia uma ou mais disciplinas associadas a formação pedagógica para atuação docente no Atendimento Educacional Especializado?
() Sim
() Não

GRUPO II: ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- 1) Há quanto tempo atua como professor? () De 1 a 5 anos
() de 6 a 10 anos
() mais de 10 anos
- 2) Há quanto tempo atua como professor no Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino?
() De 1 a 5 anos () de 6 a 10 anos
() mais de 10 anos
- 3) Qual a sua carga horária semanal no Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino?
() De 2 a 10 horas semanais () de 11 a 20 horas semanais () mais de 20h semanais
- 4) Em quantas escolas você atua no Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino?
() De 1 a 3 escolas () de 4 a 8 escolas
() mais de 8 escolas
- 5) Qual a sua carga horária semanal média por escola em que atua no Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino?
() De 2 a 4 horas semanais por escola () de 6 a 10 horas semanais por escola () mais de 10h semanais por escola
- 6) Quantos estudantes do Atendimento Educacional Especializado você atende atualmente?
() De 1 a 3 estudantes () de 4 a 8 estudantes
() mais de 8 estudantes
- 7) O atendimento desses estudantes é individual? () Sim
() Não
() Alguns

GRUPO III: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

- 1) Com base em que informações sobre os estudantes do Atendimento Educacional Especializado você planeja as atividades?
- 2) Você elabora o planejamento das aulas de acordo com as particularidades de cada estudante?
() Sim
() Não
- 3) Você elabora o planejamento das aulas de acordo com algum material?
() Sim
() Não
- 4) Se sim, qual?

5) Você recebe orientação de alguém para trabalhar com as particularidades de cada estudante?

() Sim

() Não

6) Como define os conteúdos a serem ministrados para cada estudante?

7) Você planeja as suas aulas juntamente com o professor da sala de aula regular?

() Sim

() Não

8) Se sim, como isso acontece? Em que frequência?

9) Você sente que os seus estudantes conseguem aprender de maneira satisfatória?

() Sim

() Não

10) Você considera que a carga horária destinada a cada estudante é suficiente para que o estudante tenha um bom desenvolvimento de aprendizagem?

() Sim

() Não

GRUPO IV: FORMAÇÃO CONTINUADA

1) Você participa das formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação?

() Sim

() Não

2) Quantas vezes por ano são oferecidas formações continuadas aos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino?

() 1x

() de 2 a 4x

() mais de 5x

3) Que conteúdos são ministrados nessas formações?

4) Você considera que essas formações contribuem com o aprimoramento da sua prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado?

() Sim

() Não

5) Você busca formações continuadas externas que te auxiliem a atuar no Atendimento Educacional Especializado?

(☐) Sim

(☐) Não

6) Se sim, onde?

7) O que te motiva a procurar formações continuadas para atuar no Atendimento Educacional Especializado?

8) Que temas você considera mais relevantes para serem abordados nas formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação no contexto da Atendimento Educacional Especializado?

APÊNDICE B – CARTA DE UMA MESTRANDA

Hoje é um dia que ficara para sempre gravado em meu coração 02/06/2025!

A jornada que comecei há dois anos chegou ao seu fim, e é importante não sentir uma mista de emoções neste momento.

É com um misto de gratidão e emoção que me dirijo a todos vocês para compartilhar que chegou o momento de seguir novos caminhos e alcançar novos voos. Esses anos aqui com vocês foram mais do que uma jornada acadêmica. Sem sombra de dúvida, uma experiência enriquecedora e inesquecível.

Durante este período aprendi não apenas materiais em livros mas também lições de vida. Aprendi ainda mais o significado da palavra resiliência e de enfrentar obstáculos com determinação.

Essas lições no moldam e nos transformam em pessoas fortes e seguras.

Dito isso quero expressar minha profunda gratidão a cada um por tornar essa jornada tão especial. Cada desafio superado, perdas pelo caminho de pessoas queridas sendo uma delas a minha mãe. Esteve dias de choro, dias de pouco sono, pouco tempo com família e com os filhos e tantas outras coisas que me aconteceram nesta jornada. E como superar tudo isso? Estive que ser forte e saber que tinha uma missão pela frente realizar a conclusão de um sonho, o sonhado mestrado.

Confesso que não foi fácil pois achava que durante o percurso só seria flores e de repente tudo mudou. Mas hoje agradeço a Deus pela força superada e o projeto concluído e hoje celebro este dia com risadas compartilhadas que contribuí para o mestrado que hoje concluo.

Levo comigo lições valiosas e lembranças que guardarei para sempre com muito carinho.

Obrigada a todos por fazer parte da minhas histórias PROFEI. Estou saindo com a certeza de ter conhecido uma equipe incrível de professores e colegas turma. Espero que possamos continuar construindo sonhos juntos, mesmo que de maneiras diferentes e distantes.

Que o futuro nos reserve conquistas extraordinárias e que possamos nos cruzar novamente em breve. Agradeço por cada momento compartilhado e estou

ansiosa para as oportunidades que o amanhã pode nos reservar.

Com sincera gratidão.

Marlene

APÊNDICE C – PARECER CEP

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM UM MUNICÍPIO LOCALIZADO NA REGIÃO NOROESTE DO ESTADO DE SÃO PAULO

Pesquisador: MARLENE DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 76124023.3.0000.5402

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.662.173

Apresentação do Projeto:

Esse projeto denominado "Formação de Professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado em um Município Localizado na Região Noroeste do Estado de São Paulo", objetiva "analisar o processo formativo dos professores que atuam no AEE na rede municipal de Catanduva, no estado de São Paulo". Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa com professores efetivos que atuam no AEE em escolas municipais.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

"Analisar o processo formativo dos professores que atuam no AEE na rede municipal de Catanduva, no estado de São Paulo".

Objetivo Secundário:

"Conhecer as concepções e os programas de formação dos professores que atuam no AEE";

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

**FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE**



Continuação do Parecer: 6.662.173

"Analisar como ocorre o processo de formação inicial e continuada, a atuação profissional e as práticas dos professores que atuam no AEE no município de Catanduva/São Paulo";

"Elaborar um guia de orientação pedagógica, para os professores do município de Catanduva (SP), associado aos desafios da construção de um sistema educacional inclusivo e o papel do AEE na inclusão escolar".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em relação aos riscos associados a participação na pesquisa, considera-se que os mesmos sejam de grau mínimo, podendo envolver danos associados a dimensão psíquica, tais como desconforto, constrangimento, medo de não saber responder, estresse, cansaço e vergonha ao responder às perguntas. O pesquisador adotará protocolos/ estratégias para mitigar tais riscos. Em relação aos benefícios, espera-se que a pesquisa possa contribuir tecnicamente com a formação dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considero uma pesquisa relevante, pois se trata de entender o papel dos professores que atuam nas AEEs, bem como o envolvimento da Escola nesse processo educativo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados em consonância com as questões éticas preconizadas pela Resolução que o protocolo se enquadra.

Recomendações:

Nada a declarar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomenda-se a aprovação deste protocolo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2249603.pdf	27/11/2023 13:05:19		Aceito
Outros	termocompromisso.pdf	27/11/2023 13:04:58	MARLENE DA SILVA	Aceito

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

**FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE**



Continuação do Parecer: 6.662.173

Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	27/11/2023 13:04:19	MARLENE DA SILVA	Aceito
Outros	termoresponsabilidade.pdf	24/11/2023 09:05:20	MARLENE DA SILVA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2249603.pdf	23/11/2023 11:01:15		Aceito
Outros	termocompromisso.pdf	23/11/2023 11:00:04	MARLENE DA SILVA	Recusado
Outros	termoresponsabilidade.pdf	23/11/2023 10:59:43	MARLENE DA SILVA	Recusado
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2249603.pdf	18/11/2023 17:12:10		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	18/11/2023 17:11:47	MARLENE DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostomarlene.pdf	18/11/2023 17:11:02	MARLENE DA SILVA	Recusado
Cronograma	cronograma.pdf	18/11/2023 07:29:13	MARLENE DA SILVA	Aceito
Outros	criteriosencerramento.pdf	18/11/2023 07:27:51	MARLENE DA SILVA	Aceito
Outros	cumprimentonormas.pdf	18/11/2023 07:27:24	MARLENE DA SILVA	Aceito
Outros	Instrumento.pdf	18/11/2023 07:26:35	MARLENE DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao.pdf	18/11/2023 07:25:25	MARLENE DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	18/11/2023 07:24:51	MARLENE DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.662.173

PRESIDENTE PRUDENTE, 21 de Fevereiro de 2024

Assinado por:
Edna Maria do Carmo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br