



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
Programa de Pós-graduação  
Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei  
Faculdade de Ciências e Tecnologia



JEFFERSON DIEGO DE PAULO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS):  
TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E  
COMUNICAÇÃO E SEUS RESULTADOS NO  
ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO**

PRESIDENTE PRUDENTE - SP  
2025



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
Programa de Pós-graduação  
Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei  
Faculdade de Ciências e Tecnologia



JEFFERSON DIEGO DE PAULO

# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E SEUS RESULTADOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Texto da Dissertação apresentado junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação – Área de Concentração: Educação Inclusiva.

Linha de pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva

Orientador: Dr. Eduardo Galhardo

PRESIDENTE PRUDENTE - SP  
2025



P331f

Paulo, Jefferson Diego de

FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): TECNOLOGIAS DIGITAIS DA  
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E SEUS RESULTADOS NO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO / Jefferson Diego de Paulo. -- Presidente  
Prudente, 2025

137 p. + objeto educacional

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

1. Formação de professores. 2. Professores especializados. 3. Centro de Mídias de  
São Paulo. 4. Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação. 5. Educação  
Especial Inclusiva. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

JEFFERSON DIEGO DE PAULO

# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E SEUS RESULTADOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva Rede Nacional – Profei da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação – Área de Concentração em Educação Inclusiva.

Orientador: Drº Eduardo Galhardo

Data da defesa: 26/06/2025

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

### **Presidente e Orientador: Dr. Eduardo Galhardo**

Faculdade de Ciências e Letras – Unesp – Campus de Assis - Credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Mestrado Profissional (PROFEI) - UNESP

---

### **Membro Titular: Drª. Carla Ariela Rios Vilaronga**

Instituto Federal de São Paulo, Campus Sorocaba

---

### **Membro Titular: Drª. Kátia de Abreu Fonseca**

Credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional – Mestrado Profissional (PROFEI) – UNESP

**Local:** Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho  
**Unesp – Câmpus de Presidente Prudente**

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado DE JEFFERSON DIEGO DE PAULO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.**

Aos 26 dias do mês de junho do ano de 2025, às 8h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE Mestrado de JEFFERSON DIEGO DE PAULO, intitulada Formação de Professores(as): Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e seus resultados no Atendimento Educacional Especializado.

. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. EDUARDO GALHARDO (Orientador(a) - 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/UNESP, Profa. Dra. CARLA ARIELA RIOS VILARONGA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Pedagogia / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

EDUARDO  
GALHARDO:08250269896

 Assinado de forma digital por EDUARDO  
GALHARDO:08250269896  
Dados: 2025.06.27 18:25:48 -03'00'

Dr. EDUARDO GALHARDO

Dedico esta dissertação a todos(as) que, assim como eu, enfrentam, em seu cotidiano, inúmeras adversidades em busca de um sonho. Desde criança, carreguei a aspiração de me tornar alguém cujo impacto social pudesse ser sentido por muitos, alguém que enchesse minha família de orgulho. Minha trajetória até o mestrado foi marcada por trabalho árduo, luta incessante e suor constante.

Em especial, dedico à Bianca Luz Brambilla (*in memoriam*), minha amiga de infância, que, mesmo em sua breve passagem pela Terra, deixou marcas profundas em minha vida. Ainda guardo vivas as memórias de nossas trocas e de tantas conversas, nas quais sua cadeira de rodas nunca foi um obstáculo para chegar onde queria. Seu olhar meigo e determinado me ensinou, ainda tão cedo, que as diferenças não definem uma pessoa; pelo contrário, fortalecem seu caráter. Foi por meio desse laço de amizade que, genuinamente, descobri minha vocação pela Educação Especial. Bianca conquistava seu espaço com graça e determinação, inspirando todos(as) ao seu redor com sua força e doçura. Sua lembrança permanece viva em meu coração, como a semente que germinou minha paixão por uma educação que incluísse a todos(as).

À minha mãe, que, com toda a sua garra, luta e persistência, nos incentivou a continuar e nunca desistir, independentemente do que acontecesse.

Dedico também este trabalho às pessoas com deficiência que, de certa forma, mesmo após tantos normativos legais publicados no Brasil e no mundo, continuam sendo apartadas e privadas de seu direito à educação, à aprendizagem e ao desenvolvimento. Em pleno século XXI, ainda são categorizadas como seres humanos inferiores ou incapazes.

## AGRADECIMENTOS

A presente dissertação é resultado de uma jornada marcada pela persistência, superação e apoio incondicional. Por isso, é com sincera gratidão que registro os agradecimentos àqueles que foram fundamentais ao longo deste percurso acadêmico e pessoal.

Ao Professor Doutor Eduardo Galhardo, meu orientador, manifesto minha mais profunda gratidão pela orientação precisa, ética e comprometida, essencial não apenas para o desenvolvimento desta pesquisa, mas também para minha formação como pesquisador. Sua escuta atenta, seus apontamentos rigorosos e sua generosidade intelectual foram determinantes em cada etapa desta investigação.

À minha família, meu alicerce, agradeço pelas palavras de encorajamento, pelos gestos silenciosos de amor e pela compreensão diante dos momentos de intensa dedicação acadêmica. Seu apoio foi a força que me sustentou nos desafios e me incentivou a seguir com resiliência e foco.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei), expresso reconhecimento por ter oportunizado meu ingresso no mestrado em 2023, transformando um sonho em realidade. Essa experiência expandiu meus horizontes acadêmicos e profissionais, permitindo-me descobrir e consolidar minha identidade como pesquisador.

À Márcia, registro minha sincera e eterna gratidão por sua presença fundamental na construção deste trabalho. Sua escuta, apoio contínuo e sensibilidade foram essenciais nos momentos mais exigentes da pesquisa. Com sua maneira singular de orientar com firmeza e empatia, foi decisiva para que eu mantivesse o propósito, mesmo diante das adversidades.

À Professora Kátia de Abreu Fonseca, agradeço a significativa presença em minha trajetória profissional. Nosso percurso comum em diferentes momentos, desde o Redefor até os grupos de pesquisa e trabalhos acadêmicos, culmina, com grande honra, em sua participação nesta banca, enriquecendo este momento com sua vasta experiência e generosidade acadêmica.

À Professora Carla Ariela Rios Vilaronga, manifesto minha gratidão pelo apoio e pelas valiosas contribuições. Tenho profundo respeito e admiração por sua atuação como docente e pesquisadora, cujos trabalhos têm sido fundamentais para a implementação do Ensino Colaborativo na rede estadual de São Paulo. Sua presença nesta banca constitui

um privilégio, e sua leitura crítica e construtiva contribuiu de forma significativa para o aprimoramento deste trabalho.

Por fim, agradeço a mim mesmo, pelo esforço, pela disciplina e pela coragem de enfrentar os desafios deste percurso. Cada etapa foi marcada por superações, reflexões e aprendizados que transcendem a obtenção de um título. Esta conquista representa a consolidação de um processo de transformação pessoal, alicerçado na fé, no trabalho e na crença no próprio potencial.

*Enfim, sob a bandeira da inclusão são encontrados, na atualidade, práticas e pressupostos bastante distintos, o que garante um consenso apenas aparente e acomoda diferentes posições que podem ser extremamente divergentes.*

*Enicéia Mendes, 2006*

PAULO, Jefferson Diego de. Formação de professores(as): Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e seus resultados no atendimento educacional especializado. 2025. 138 páginas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei), Universidade Estadual Paulista - UNESP, Presidente Prudente, 2025.

## RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Profei), da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/Unesp), integrando a linha de pesquisa "Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva". O objetivo principal do estudo é compreender como as formações ofertadas pela EFAPE, utilizando a TDIC por meio do CMSP, podem contribuir com professor(a) do AEE e, também, como esse(a) profissional aplica os conhecimentos adquiridos, mediando a compreensão dos saberes desenvolvidos por meio das ações formativas e auxiliando na adaptação desses conhecimentos às realidades específicas de cada escola. Busca-se compreender os efeitos dessas formações na utilização pedagógica das TDIC, no aprimoramento das práticas educativas e na promoção de uma cultura inclusiva nas escolas da rede estadual de ensino. O CMSP foi implementado em 2020 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), como resposta às necessidades educacionais impostas pela pandemia de COVID-19. Desde então, consolidou-se como uma plataforma de formação continuada, com um canal específico dedicado à Educação Especial. Esse espaço contempla temáticas relacionadas à Educação Inclusiva, com foco no fortalecimento das práticas pedagógicas. Para a coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos: um questionário eletrônico e uma entrevista semiestruturada, aplicados à Professoras Especialistas em Currículo (PEC) da rede estadual paulista. A seleção das dez (10) participantes foi realizada por meio de sorteio rigoroso, com base na Tabela 84 da quinta coluna, conforme proposto por Zar (2010), assegurando critérios estatísticos de validade na amostragem. A análise dos dados seguiu a metodologia da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), permitindo a identificação de categorias emergentes a partir das falas das participantes. Os resultados indicam que, embora as formações mediadas por TDICs sejam reconhecidas como relevantes para ampliar o repertório pedagógico e fomentar reflexões sobre a inclusão, persiste investigar os resultados desse processo, considerando as particularidades das formações sobre Educação Especial e as demandas dos(as) professores(as) que atuam nessa área. A pesquisa também evidenciou que o CMSP tem contribuído para o fortalecimento da corresponsabilização entre professores(as) regentes e especializados(as), embora essa colaboração varie conforme o contexto e o grau de engajamento dos(as) profissionais envolvidos(as).

**Palavras-chave:** Professores Especializados; Tecnologia Digital da Informação e da Comunicação; Centro de Mídias de São Paulo; Atendimento Educacional Especializado; Educação Especial Inclusiva.

PAULO, Jefferson Diego de. Formación de docentes especializados: Tecnologías de la Información y la Comunicación Digital y sus resultados en los servicios educativos especializados. 2025. 138 páginas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei) – Universidade Estadual Paulista - UNESP, Presidente Prudente, 2025.

## RESUMEN

La presente investigación fue desarrollada en el ámbito del Programa de Posgrado en Educación Inclusiva (Profei), de la Facultad de Ciencias y Tecnología de la Universidad Estatal Paulista (FCT/Unesp), integrando la línea de investigación “Prácticas y Procesos Formativos de Educadores para la Educación Inclusiva”. El objetivo principal del estudio es comprender cómo las formaciones ofrecidas por EFAPE, utilizando las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) a través del CMSP, pueden contribuir con el/la docente del AEE y, además, cómo este/a profesional aplica los conocimientos adquiridos, mediando la comprensión de los saberes desarrollados mediante las acciones formativas y colaborando en la adaptación de dichos conocimientos a las realidades específicas de cada escuela.

Se busca analizar los efectos de estas formaciones en el uso pedagógico de las TDIC, en el perfeccionamiento de las prácticas educativas y en la promoción de una cultura inclusiva en las escuelas de la red estatal de enseñanza. El CMSP fue implementado en 2020 por la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo (SEDUC-SP) como respuesta a las necesidades educativas impuestas por la pandemia de COVID-19. Desde entonces, se ha consolidado como una plataforma de formación continua, con un canal específico dedicado a la Educación Especial. Este espacio contempla temáticas relacionadas con la Educación Inclusiva, con un enfoque en el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas.

Para la recolección de datos, se utilizaron dos instrumentos: un cuestionario electrónico y una entrevista semiestructurada, aplicados a Profesoras Especialistas en Currículo (PEC) de la red estatal paulista. La selección de las diez (10) participantes se realizó mediante un sorteo riguroso, basado en la Tabla 84 de la quinta columna, conforme lo propuesto por Zar (2010), asegurando criterios estadísticos de validez en la muestra. El análisis de los datos siguió la metodología del análisis de contenido, según Bardin (2016), lo que permitió identificar categorías emergentes a partir de los discursos de las participantes.

Los resultados indican que, aunque las formaciones mediadas por las TDIC son reconocidas como relevantes para ampliar el repertorio pedagógico y fomentar reflexiones sobre la inclusión, persiste la necesidad de investigar los resultados de este proceso, considerando las particularidades de las formaciones en Educación Especial y las demandas de los/as docentes que actúan en esta área. La investigación también evidenció que el CMSP ha contribuido al fortalecimiento de la corresponsabilidad entre docentes regulares y especializados/as, aunque esta colaboración varía según el contexto y el grado de compromiso de los/as profesionales involucrados/as.

**Palabras clave:** Profesores Especializados; Tecnología Digital de la Información y la Comunicación; Centro de Medios del Estado de São Paulo; Atención Educativa Especializada.; Educación Inclusiva.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### Figuras

Figura 1 - Elementos interligados que compõem a construção de uma Inclusão Educacional	22
Figura 2 - Estúdio do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP)	62
Figura 3 - Estrutura organizacional da EFAPE	66
Figura 4 - Representação entre as etapas da Análise de Conteúdo	71
Figura 5 – Infográfico: Autoformação de Professores(as), Gestores(as) e Profissionais da educação em Temas sobre a Educação para Todos(as)	99
Figura 6 – <i>Padlet</i> : “Espaço de Troca “Refletindo sobre Temas relacionados à Educação Especial Inclusiva”	104

### Quadros

Quadro 1 - Trabalhos selecionados para revisão	26
Quadro 2 - Normativos Legais, documentos ou eventos relacionados à Educação Especial no mundo	31
Quadro 3 - Normativos Legais, documentos ou eventos relacionados à Educação Especial no Brasil (continua)	33
Quadro 4 - Normativos Legais, documentos ou eventos relacionados à Educação Especial em São Paulo	40
Quadro 5 - Valores Inclusivos	49
Quadro 6 - Ações centralizadas e descentralizadas de formação para professores(as)	60
Quadro 7 - Cursos na área da Educação Especial ofertados pela EFAPE – 2011 a 2023	66
Quadro 8 - Divisão dos 16 polos por diretoria de ensino do estado de São Paulo	70
Quadro 9 - Quantidade de PEC por polo	73
Quadro 10 - Quantidade de escolas comuns e de escolas que oferecem o AEE (cotinua).	78

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE:** Atendimento Educacional Especializado
- APAE:** Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- ATP:** Assistente Técnico Pedagógico
- ATPC:** Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
- AVA:** Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CAPDV:** Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual
- CAPE:** Centro de Apoio Pedagógico Especializado
- CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEE:** Conselho Estadual de Educação
- CENP:** Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
- CEUB:** Centro Universitário de Brasília
- CF:** Constituição Federal
- CGP:** Coordenador de Gestão Pedagógica
- CGPG:** Coordenador de Gestão Pedagógica Geral
- SIC:** Serviço de Informação ao Cidadão
- CNE:** Conselho Nacional de Educação
- DE:** Diretoria de Ensino
- DUA:** Desenho Universal para a Aprendizagem
- EESEE:** Estudantes Elegíveis aos Serviços da Educação Especial
- EFAPE:** Escola de Formação dos Profissionais da Educação de São Paulo
- ECA:** Estatuto da Criança e do Adolescente
- FDE:** Fundo de Desenvolvimento para Educação
- HTPC:** Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
- INEP:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LBI:** Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015)
- LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)
- Libras:** Língua Brasileira de Sinais
- MEC:** Ministério da Educação
- ODS:** Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
- ONU:** Organização das Nações Unidas
- PEC:** Professor Especialista em Currículo
- PCNP:** Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico
- PEE-SP:** Política de Educação Especial de São Paulo

**Profei:** Mestrado Profissional em Educação Inclusiva

**SEDUC-SP:** Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

**TGD:** Transtornos Globais do Desenvolvimento

**TEA:** Transtorno do Espectro Autista

**TCLE:** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UFSCar:** Universidade Federal de São Carlos

**UNESP:** Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 OBJETIVO	25
1.1 Objetivos Específicos	25
2 REVISÃO DE LITERATURA	26
3 INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS PARA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	30
3.1 Normativos e documentos internacionais sobre Educação Inclusiva	30
3.2 Normativos e documentos sobre Educação Especial publicados no Brasil	33
3.3 Estado de São Paulo: a implementação de normativos legais até a Política de Educação Especial	40
4 RESPEITO PELA DIVERSIDADE HUMANA E A VALORIZAÇÃO DA DIFERENÇA COMO FATORES INDISSOCIÁVEIS	46
5 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E EM SÃO PAULO	52
5.1 Formação inicial de professores(as) especializados(as) no Brasil	52
5.2 As TDICs e seu uso como ferramenta na oferta de Formação em serviço de professores(as) pela EFAPE	58
6 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	68
6.1 Aspectos Éticos	68
6.2 Universo de Pesquisa	69
6.3 Tipo de pesquisa e organização dos dados	70
6.4 Participantes	73
6.5 Instrumentos e Procedimentos para a Coleta de Dados	74
6.6 Procedimentos para a análise de dados	75
6.7 Apresentação e análise dos dados coletado por meio do questionário (Apêndice A)	76
6.8 Apresentação, análise e discussão dos dados coletados por meio das entrevistas (Apêndice B)	79
7 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	98
8 CONCLUSÕES	104
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES	119

## APRESENTAÇÃO

Sou um profissional apaixonado pela inclusão escolar, já que ela representa muito mais que um conceito: é um movimento transformador, que parte dos princípios fundamentais de que cada ser humano possui valor único, e que o direito pela educação é inalienável e inegociável<sup>1</sup>. No contexto escolar, a inclusão se materializa por meio do reconhecimento de que a escola, enquanto um espaço democrático, deve acolher, respeitar e celebrar a diversidade humana em todas as suas manifestações. Sempre digo que eu não escolhi a Educação Especial; ela é que me escolheu.

Sou graduado em Pedagogia com habilitação em deficiência mental (atualmente denominada deficiência intelectual) pela Faculdade de Educação Thereza Porto Marques, localizada em Jacareí, no Vale do Paraíba, região no interior de São Paulo. Ingressei na universidade com o sonho de mudar a minha realidade. Fui bolsista do Prouni, e, desde aquela época, procuro retribuir a oportunidade trabalhando e me dedicando sempre ao que faço. Tenho aproximadamente 17 anos de experiência na área, como docente. Em 2005, iniciei um estágio em uma escola especializada de Jacareí, apoiando estudantes com deficiência na alimentação, locomoção e higiene. Depois que conquistei meu diploma, passei a integrar o time de professores(as) atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede estadual de São Paulo, na área da Deficiência Intelectual.

Além disso, cursei especializações em várias áreas essenciais para o aprimoramento da minha prática pedagógica, com objetivo de torná-la ainda mais eficiente. Dentre esses, destaco os cursos de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) pelo Programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor), ligado à UNESP, que realizei em 2013 e do qual muito me orgulho; de Psicopedagogia clínica; de Educação de Jovens e Adultos na Perspectiva Inclusiva; de Surdocegueira; de Educação de Surdos na Perspectiva Bilíngue e de Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar e Domiciliar, além de outros de extensão e curta duração, que também foram essenciais para meu crescimento profissional.

Em 2022, após 15 anos de atuação, minha experiência no ensino colaborativo, exercido como segundo cargo, despertou em mim o desejo de aprofundar meus conhecimentos por meio de um mestrado. Esse novo desafio surgiu da necessidade de

---

<sup>1</sup> Dada a sua natureza intrínseca e essencial, o direito à educação não pode ser negado ou retirado por ninguém. Por isso, o Estado tem o dever de garantir o acesso à educação de qualidade para todos(as), sem que nenhuma pessoa possa ser privada desse direito.

aprimorar minha prática pedagógica, especialmente no âmbito do AEE, para contribuir de forma mais eficaz com a inclusão educacional.

Naquele período, o ensino colaborativo havia sido recém-implantado nas escolas do estado de São Paulo, e minha atuação me permitiu apoiar professores(as) dos diferentes componentes curriculares no planejamento de atividades que garantissem a participação ativa dos(as) estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial (EESEE). Esse processo foi fundamental para fortalecer estratégias de ensino e aprendizagem mais inclusivas, promovendo a acessibilidade curricular e apoio aos professores(as) do ensino comum. Além disso, aprendi mais do que ensinei.

A possibilidade de ingresso no Profei em 2023 foi uma experiência de grande valia para mim. A publicação do Edital em 2022 me encheu de esperança e no programa tive a possibilidade de conhecer muitos profissionais que me inspiram até hoje. Foi, sem dúvida, uma das melhores coisas que me aconteceram na vida.

Há pouco mais de um ano, me tornei consultor pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), ampliando minha atuação para o âmbito da consultoria educacional, com participação direta na escrita do documento Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Estado da Bahia.

Por fim, com uma trajetória profissional inteira na Educação Especial, sinto que minha história é um convite à reflexão sobre a importância da educação inclusiva e a necessidade de, juntos, construirmos escolas mais justas e acolhedoras para todos(as).

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi organizada a partir de três pilares fundamentais para a efetivação da educação inclusiva. A estrutura desenvolvida segue uma progressão, que parte de uma perspectiva ampla sobre conceito de educação inclusiva, e avança para uma abordagem dos seguintes elementos: i) a promoção da equidade, o respeito à diversidade e a valorização da diferença em contextos educacionais; ii) a capacitação de professores(as) e sua implementação no cotidiano escolar e iii) as condições de trabalho de professores(as). O elemento 1 culmina nos aspectos práticos relacionados aos elementos 2 e 3. A conceitualização de autores(as) e diversos documentos, nacionais e internacionais, serão mencionados no decorrer desta dissertação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ou PNEEPEI (Brasil, 2008, p.05), declara que

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Considerando o que determina o documento, o conceito de educação inclusiva parte do seguinte princípio: a escola deve se adaptar para acolher as diferentes formas de ser, aprender e interagir dos(das) estudantes, rompendo com o modelo tradicional, que espera que estes(as) se adequem a um padrão preestabelecido. A educação inclusiva pressupõe a construção de um ambiente educacional que celebra as diferenças, promove a equidade de oportunidades e reconhece o potencial único de cada estudante, contribuindo assim para a formação de uma sociedade mais justa, democrática e equitativa. Segundo o Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade (Brasil, 2005, p. 08),

Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados. [...] Numa escola inclusiva, o aluno é sujeito de direito e foco central de toda ação educacional; garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania é, por outro lado, o objetivo primeiro de toda ação educacional.

De acordo com Aranha (2004), para construir uma escola inclusiva é necessário promover mudanças profundas em todo o ambiente educacional. Essas transformações devem ocorrer em múltiplos níveis: na forma de pensar, nas atitudes dos envolvidos(as), nas relações sociais estabelecidas, bem como nas esferas política, administrativa e didático-pedagógica da instituição.

Na concepção de Almeida (2001, p. 64) há o entendimento de que a escola inclusiva prevê

[...] a reformulação do sistema de ensino como um todo e conseqüentemente a construção de uma nova prática pedagógica; a compreensão do processo pedagógico numa visão científica; o reconhecimento das diferenças e a promoção da aprendizagem atendendo às necessidades de cada aluno; a superação do segregacionismo, do estigma e do preconceito; o resgate da competência e da confiança do professor em vencer desafios; e finalmente, a conquista da cidadania por meio da escolarização.

A promoção da equidade e o respeito à diversidade no contexto da educação inclusiva está fundamentada no reconhecimento de que cada estudante possui características, potencialidades e necessidades únicas, que devem ser valorizadas e atendidas no processo educacional. Para tanto, exige-se uma transformação na cultura escolar, abandonando práticas homogeneizadoras que, historicamente, buscam normalizar os(as) estudantes, para construir um ambiente onde as diferenças são compreendidas como elementos naturais e enriquecedores da experiência educativa. O documento “A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais<sup>2</sup> Deficiência Física” (Brasil, 2006b, p.8) anuncia que:

Considera-se que a Educação Inclusiva é um dos caminhos possíveis para que países marcados por desigualdades sociais enfrentem problemas de exclusão social e educacional, por meio das mudanças sugeridas a partir da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. O respeito à diversidade é um dos pilares básicos da Educação Inclusiva que converte-se em alternativa para que os sistemas educacionais rompam, definitivamente, com as diferentes formas de exclusão educacional.

Segundo as concepções propostas por Oliveira e Leite (2000, p. 11),

A construção de uma escola inclusiva deverá ter como pressuposto básico um novo paradigma educacional que preconiza uma escola para todos, garantindo a igualdade de oportunidade, independentemente de qualquer característica individual, incorporando a diversidade existente num país multicultural como Brasil e nos remetendo a uma nova forma de conceber o papel da escola e o próprio conceito de deficiência.

---

<sup>2</sup> Terminologia utilizada à época, que, desde então, passou por atualização.

A valorização da diferença implica em reconhecer que a diversidade não é um obstáculo a ser superado, mas uma oportunidade de aprendizagem coletiva, que beneficia todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo educacional. Nesse sentido, ela demanda a implementação de práticas pedagógicas flexíveis e diversificadas, que considerem os diferentes ritmos, estilos e necessidades de aprendizagem, garantindo que todos(as) tenham oportunidades equitativas de desenvolvimento. Maranhe (2014, p. 05) afirma que

O respeito e a valorização das diferenças, no ambiente escolar, implicam em garantir a cidadania, com o desenvolvimento de atitudes de tolerância que estão diretamente ligadas ao direito, à educação e à participação na sociedade, o que se torna um grande desafio para educadores e para os sistemas de ensino. Assim, para promover os Direitos Humanos como um dos pilares da educação escolar na rede pública do Estado de São Paulo, pode-se caminhar para a observação das iniciativas sociais na direção de uma sociedade mais justa e igualitária, que compreende e respeita a diversidade do ser humano em todas as suas instâncias e espaços geográficos.

Assim, a escola torna-se um espaço de celebração da diversidade, onde as diferenças são acolhidas e valorizadas como elementos fundamentais para a construção de uma educação humanizada e democrática.

Nesta direção, a formação de professores(as) representa um dos pilares fundamentais para a efetivação da educação inclusiva e a valorização da diferença, pois são eles(as), com o apoio da equipe escolar como um todo, que, em sua prática cotidiana, materializam estes princípios no ambiente educacional. Santos e Rodrigues (2023, p. 31) afirmam que

A formação docente é um pilar central na promoção da Educação Inclusiva. Professores bem treinados e atualizados são essenciais para criar ambientes inclusivos e acolhedores. A capacitação deve abordar não apenas conhecimentos teóricos, mas também competências socioemocionais e práticas pedagógicas inovadoras.

O processo de formação inicial e continuada de professores(as) deve ser compreendido como um ciclo contínuo de desenvolvimento profissional, que articula teoria e prática, reflexão e ação, visando a construção de uma sociedade com menos desigualdades e equiparação de oportunidade aos estudantes. Nóvoa (2017, p. 1131) declara que

[...] Construir a profissionalidade docente não só preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico. [...] Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa.

Neste sentido, professores(as) precisam desenvolver competências metodológicas para trabalhar com a diversidade e, quando se trata de educação inclusiva, sensibilidade e consciência crítica que lhes permitam reconhecer e valorizar as diferentes formas de aprender, ser e estar no mundo. A formação deve ser contínua, considerando os desafios reais enfrentados no cotidiano escolar e proporcionando espaços de troca de experiências, construção coletiva de conhecimentos e desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas.

Pimentel (2012, p. 140) explica que:

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas a figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo.

Além disso, é fundamental que a capacitação de professores(as) se fundamente em aspectos práticos e teóricos da inclusão educacional, contribuindo diretamente para eliminação das barreiras físicas, atitudinais, tecnológicas e pedagógicas. Todas elas podem ser entraves para a participação de estudantes com deficiência no contexto educacional. É preciso incluir o conhecimento sobre as necessidades específicas dos(as) estudantes, estratégias que envolvam os ajustes curriculares<sup>3</sup>, o uso de tecnologia assistiva, o desenvolvimento de práticas colaborativas e a utilização de abordagens universalistas<sup>4</sup>.

Somente por meio de uma sólida formação inicial, continuada e comprometida com os princípios da inclusão educacional, será possível transformar efetivamente os espaços escolares em ambientes que valorizem a diversidade humana. Sobre isso, o documento Educar na diversidade: material de formação docente (Brasil, 2006a, p. 112), declara que

[...] Para transformar a concepção em ação é necessário que o princípio da inclusão permeie todos os âmbitos da vida escolar. Isto quer dizer que a implementação do processo para o desenvolvimento de escolas inclusivas não se restringe a uma pessoa, a um cargo ou a apenas a uma tarefa ou ação, mas situa-se no âmbito do trabalho da escola como num todo e constitui o elemento central do planejamento escolar. Nesse contexto, a liderança e a gestão escolar desempenham um papel essencial.

---

<sup>3</sup> Ajustes curriculares são modificações do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, no currículo como um todo ou em aspectos dele, de forma a acomodar todos(as) os(as) estudantes.

<sup>4</sup> As abordagens universalistas, no contexto da sala de aula comum, referem-se a estratégias pedagógicas intencionalmente planejadas para atender, de forma simultânea e equitativa, às necessidades de todos(as) os(as) estudantes, com ou sem deficiência. Entre essas abordagens, destacam-se o DUA e o uso de metodologias ativas, que promovem a participação, a autonomia e a aprendizagem significativa para a diversidade presente no ambiente escolar.

As práticas universalistas fundamentadas nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, conforme abordado por Mendes (2023), representam uma mudança na concepção educacional, deslocando o foco das limitações do(a) estudante para as barreiras impostas pelo ambiente escolar. A perspectiva compreende que a diversidade é inerente ao processo educativo e, portanto, o planejamento pedagógico deve contemplar, desde sua concepção, múltiplas formas de engajamento, representação e ação/expressão.

Neste sentido, o DUA propõe que os currículos sejam elaborados considerando a heterogeneidade dos(as) estudantes, eliminando adaptações posteriores e garantindo acessibilidade pedagógica para todos(as). Assim, conforme destaca Mendes, o ambiente educacional torna-se naturalmente inclusivo quando oferece diversos caminhos para a construção do conhecimento, respeitando ritmos, interesses e estilos de aprendizagem distintos.

As metodologias ativas, quando articuladas aos princípios do DUA, configuram-se como estratégias potentes no desenvolvimento de práticas pedagógicas universalistas. Ao centrarem o(a) estudante como agente ativo(a) no processo de construção do conhecimento, as metodologias favorecem a participação efetiva de todos(as). Conforme analisa Mendes (2023), ao substituir modelos instrucionais tradicionais por abordagens que valorizam o engajamento, a representação diversificada da informação e a expressão múltipla do conhecimento, os educadores criam ambientes mais responsivos e equitativos. Práticas como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e a gamificação, quando implementadas sob a ótica do DUA, ampliam as possibilidades de acesso, permanência e sucesso dos(as) estudantes. Mendes (2023) destaca que o compromisso com uma educação inclusiva demanda a superação de modelos engessados e a adoção de propostas pedagógicas que reconheçam e respondam à diversidade como um valor constitutivo do processo educativo.

Oliveira e Araújo (2017, p. 830) afirmam que a formação de professores(as) para a educação inclusiva tem se tornado uma das prioridades das agendas internacional e nacional, sendo muitas as ações realizadas no sentido de preparar o(a) professor(a) para lidar com a questão das diferenças. A consolidação da educação inclusiva nas escolas brasileiras exige mais do que diretrizes legais ou formações pontuais de professores(as). Embora a valorização da diferença e o respeito à diversidade sejam princípios fundamentais, eles não se sustentam de forma isolada quando não acompanhados de condições concretas de trabalho. Os(as) professores(as), principais agentes da inclusão no cotidiano escolar, enfrentam desafios que vão desde a falta de recursos pedagógicos até a

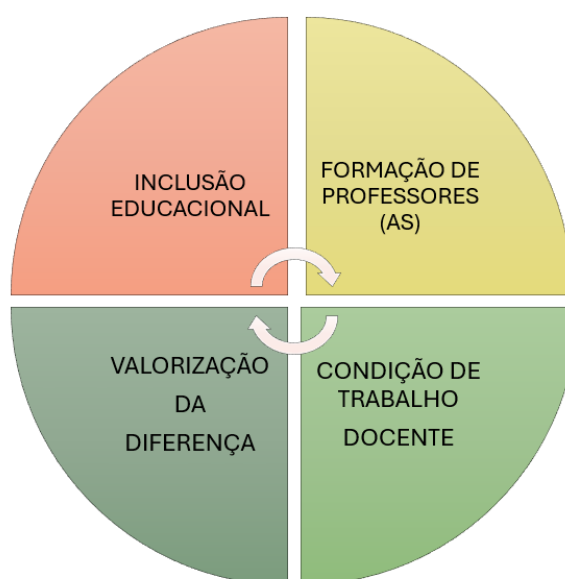
ausência de apoio institucional, o que compromete diretamente a efetividade de práticas inclusivas (Cardoso et. al 2024).

De acordo com Glat e Blanco (2007), a formação é um componente importante, mas não suficiente. É necessário que as políticas públicas de inclusão considerem a complexidade do cotidiano escolar e invistam em condições dignas de trabalho docente, o que inclui número reduzido de estudantes por sala, equipes multidisciplinares de apoio, materiais acessíveis e valorização profissional. Sem esses elementos, os(as) professores(as) permanecem limitados em sua capacidade de oferecer um ensino inclusivo.

A figura 1 ilustra a conexão entre a educação inclusiva e a valorização da diversidade seguida da formação de professores(as) e as condições de trabalho docente. A relação entre os conceitos evidencia que os elementos não podem ser considerados isoladamente, mas sim como componentes que se complementam e se fortalecem.

A estrutura pretende demonstrar que o sucesso da educação inclusiva depende, também, da harmonia entre os seguintes conceitos: a valorização da diferença no ambiente escolar, a formação de professores(as) e suas condições de trabalho. Evidentemente, existem outras necessidades frente à construção de uma escola inclusiva e não pretendemos aqui negligenciá-las, mas nos deteremos nos pilares propostos de início, considerando um ambiente escolar que valorize as diferenças, práticas pedagógicas inclusivas, professores(as) preparados(as) para promover tal transformação e as condições de trabalho de professores(as) favoráveis para efetivação da educação inclusiva.

**Figura 1 - Elementos interligados que compõem a construção de uma Inclusão Educacional**



Elaborado pelo autor (2025).

Descrição da imagem: Um círculo com partes interligadas. A primeira parte, no canto superior esquerdo, está na cor caqui e representa a inclusão educacional. Na sequência, no canto superior direito, encontra-se a parte amarela, que representa a formação de professores(as). No canto inferior direito, a cor verde-claro simboliza a condição de trabalho docente. Já a parte inferior esquerda, em verde-escuro, representa a valorização da diferença. Fim da descrição.

A pesquisa aqui apresentada se configura como um esforço científico de análise das práticas de formação de professores(as), contribuindo para o campo da Educação Especial e o aprimoramento das políticas públicas. A partir da observação preliminar de dissertações e teses disponíveis no Portal de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), evidenciou-se uma lacuna na produção científica atual sobre o tema.

A intenção desta pesquisa está relacionada com a experiência do pesquisador como professor do AEE e formador pela EFAPE. Essa trajetória profissional permitiu a compreensão das dinâmicas que envolvem a formação continuada de professores(as) e a aplicabilidade dessas formações no contexto escolar, especialmente no que diz respeito à Educação Especial.

A pesquisa foi dividida em 3 seções que serão aqui brevemente mencionadas. A primeira seção dedica-se à contextualização histórica das influências internacionais sobre a Educação Especial no Brasil e em São Paulo, local ocorreu a pesquisa, apresentando os marcos regulatórios e normativos que fundamentam a implementação e o desenvolvimento das políticas educacionais inclusivas no território nacional e, mais especificamente, no estado em questão.

A partir de uma perspectiva cronológica, serão evidenciados alguns dos dispositivos legais, que serão brevemente tratados durante a seção. Subsequentemente, o texto converge para a materialização dessas políticas no contexto específico do estado de São Paulo, examinando normativas estaduais. Por exemplo, com o Decreto nº 38.641, de 17 de maio de 1994, criou-se, na estrutura da SEDUC-SP, o Centro de Apoio Pedagógico para o Atendimento ao Deficiente Visual (CAP), conforme a Resolução SE nº 135, de 18 de julho de 1994, até a publicação recente da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo, em 2021, e sua operacionalização por meio da Resolução SEDUC nº 21, de 21 de junho de 2023. As iniciativas traduzem e operacionalizam as determinações nacionais, considerando as particularidades e demandas regionais no atendimento aos EESEE.

A segunda seção deste trabalho dedica-se a explorar o respeito pela diversidade humana e a valorização da diferença como elementos indissociáveis para a construção de uma escola inclusiva, alinhada aos princípios dos direitos humanos.

A diversidade, entendida como a multiplicidade de características que compõem a identidade dos indivíduos como cultura, etnia, gênero, religião, deficiência, orientação sexual e condições socioeconômicas, deve ser reconhecida como um valor enriquecedor no contexto educacional. Os direitos humanos, fundamentados em documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), reforçam a educação como um direito fundamental e inalienável de todos os indivíduos. No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>5</sup> asseguram o acesso à educação como um direito universal, destacando a necessidade de políticas públicas que promovam a inclusão e a equidade.

Mantoan (2003) argumenta que a inclusão escolar exige uma mudança de paradigma, na qual a escola deixa de ser um espaço homogêneo e passa a ser um ambiente que acolhe e celebra a heterogeneidade. Com isso, a construção de uma escola de e para todos(as) exige a implementação de políticas e práticas educacionais, além de transformação cultural, na qual a diferença seja entendida como um elemento natural da condição humana.

A terceira seção desta dissertação aborda a formação de professores(as), contemplando tanto a formação inicial quanto a continuada no contexto brasileiro. São apresentados os marcos legais fundamentais que norteiam a formação docente no país. A seção também caracteriza a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação de São Paulo (EFAPE), descrevendo sua estrutura organizacional e sua articulação com o CMSP. Analisa-se, ainda, a implementação das TDICs como instrumento na formação continuada dos(as) professores(as) especializados(as) da rede estadual paulista, destacando seu papel na democratização do acesso ao conhecimento e no desenvolvimento profissional.

A iniciativa pioneira da EFAPE em oferecer formações *online*, embora não seja a única na SEDUC-SP, trouxe à tona a necessidade de refletir sobre os sujeitos que atuam como intermediários entre a formação oferecida e a prática pedagógica nas escolas. Nesse cenário, os(as) PECs emergem como figuras centrais, pois são responsáveis por apoiar a formação e, ao mesmo tempo, garantir que as práticas pedagógicas sejam aprimoradas de forma local nas Diretorias de Ensino (D.Es).

---

<sup>5</sup> A Lei nº 12.796/2013 altera a LDB nº 9.394/96, definindo a educação especial como 'modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino' (art. 58) e reforçando o paradigma inclusivo, o que ampliou a demanda por profissionais especializados.

O problema de pesquisa que norteia esta dissertação surge justamente desse contexto. A partir do olhar do(a) PEC, busca-se compreender como as formações ofertadas pela EFAPE utilizando a TDIC por meio do CMSP podem contribuir com o(a) professor(a) do AEE e, também, para como esse(a) profissional aplica os conhecimentos adquiridos, mediando a compreensão dos saberes desenvolvidos por meio das ações formativas e auxiliando na adaptação desses conhecimentos às realidades específicas de cada escola. A pesquisa, portanto, investiga os resultados desse processo, considerando as particularidades das formações sobre Educação Especial e as demandas dos(as) professores(as) que atuam nessa área.

Neste sentido, o estudo busca contribuir para a reflexão sobre a efetividade das ações formativas oferecidas *online* e sua possível capacidade de atender as necessidades dos professores(as) que atuam no AEE. Ela também pretende oferecer subsídios para o aprimoramento das políticas de formação continuada, destacando a importância de considerar as especificidades dos(as) professores(as) do AEE e os contextos em que atuam, espera-se também que os resultados desta investigação possam fornecer apoio para o aprimoramento dos programas de formação continuada, visando garantir melhorias no que se refere a utilização de TDIC para formação de professores(as) que atuam na Educação Especial.

## **1 OBJETIVO**

Analisar as percepções dos(as) PECs sobre a contribuição das TDICs na formação continuada de professores(as) atuantes na Educação Especial, com ênfase nos resultados das formações ofertadas pelo CMSP na resignificação das práticas pedagógicas e no fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva.

### **1.1 Objetivos Específicos**

Avaliar o papel das TDICs nos resultados das formações oferecidas por meio do CMSP.

Investigar se as formações oferecidas promovem discussões sobre cultura inclusiva nas escolas da rede estadual.

Compreender quais os temas mais relevantes na formação de professores(as) do AEE e sua aplicabilidade

O estudo permitiu identificar os resultados dessas formações com vistas ao impacto na formação dos(as) professores(as) e aos temas mais relevantes para a construção de diálogos sobre cultura inclusiva nas escolas públicas estaduais.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

A busca por descritores específicos, como “Formação continuada de professores(as)”, “Educação Especial”, “Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC)”, “Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação de São Paulo (EFAPE)” e “São Paulo” revelou um panorama de produção acadêmica limitado. Embora alguns trabalhos tenham sido identificados, constatou-se uma lacuna significativa na literatura, com escassez de pesquisas que contemplem a formação continuada de professores(as), especialmente no contexto do AEE. O resultado expôs, particularmente, a carência de investigações que considerem o papel do(a) Professor(a) Especialista em Currículo (PEC) e seu processo de acompanhamento das formações docentes. O quadro 1 apresenta os trabalhos selecionados para revisão de literatura.

**Quadro 1 - Trabalhos selecionados para revisão**

ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO	INSTITUIÇÃO
2009	Josiane Pozzatti Dal-Forno	Formação de formadores e educação inclusiva: análise de uma experiência via internet	Tese	UFSCar
2019	Raíssa Bárbara Nunes Moraes Andrade	Formação e Qualificação de Professores da Rede Estadual de Ensino: Efetividade de Ações Educacionais a Distância	Tese	USP
2020	Gustavo Blanco de Mendonça e Raquel Fernanda Fávero	Centro de Mídias de SP: Uma ferramenta para educar os estudantes da rede pública para o século XXI	Dissertação	FGV
2021	Rafaela de Sousa Paiva	Educação Especial e Formação de Professores: (re)articulações de sentidos em foco	Dissertação	UERJ
2022	Cintia Souza Borges	Sistema de ensino e apoio pedagógico: perfil e atuação de Professores Coordenadores de Educação Especial do Núcleo Pedagógico – PCNP-EE – da rede estadual de educação de São Paulo	Dissertação	PUC-SP
2024	Claudia Regina Pinto	Formação continuada docente da rede pública estadual de São Paulo: O uso das ferramentas digitais durante o ensino remoto	Dissertação	UNISO

Fonte: BDTD e repositório da CAPES. Elaborado pelo autor (2025).

A pesquisa de doutorado de Dal-Forno, defendido em 2009 na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), apresenta uma investigação sobre formação de formadores(as) no contexto da educação inclusiva, com ênfase especial na utilização de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

A pesquisa analisa criticamente as estratégias formativas *online*, problematizando como as tecnologias digitais podem contribuir para a preparação de profissionais da educação voltados para práticas inclusivas. Ao examinar as dinâmicas de aprendizagem em AVA, a autora destaca as potencialidades e desafios dessa modalidade formativa. Dal-Forno propõe uma reflexão sobre os processos de formação docente, evidenciando que a educação inclusiva demanda metodologias inovadoras e uso estratégico das TDICs. Segundo a autora,

A formação de professores para atuar segundo a perspectiva da educação inclusiva no âmbito da escola comum ainda é insuficiente e precária, o que tem contribuído para que essa abordagem represente um grande desafio para a escola como um todo, professores, coordenadores, diretores, funcionários e também para os próprios alunos (Dal-Forno, 2009 p. 21).

A investigação evidenciou que a formação via *internet* possibilita uma democratização do conhecimento sobre educação inclusiva aos participantes, permitindo que professores(as) de diferentes regiões acessem conteúdos específicos sobre a área. Contudo, identificou-se que essa modalidade formativa requer estratégias pedagógicas singulares, considerando as complexidades do letramento digital e as variadas condições tecnológicas dos contextos educacionais.

Os resultados do estudo de Dal-Forno (2009), apontaram para a necessidade de preparação criteriosa dos(as) formadores(as) para mediação em AVA, destacando que a simples transposição de metodologias presenciais não garante a efetividade da formação. A pesquisa ressalta a importância de desenvolver abordagens que integrem tecnologicamente conteúdos inclusivos, promovendo uma formação docente qualificada.

Andrade, em sua tese, defendida pela Universidade de São Paulo em 2019, apresenta uma pesquisa sobre a formação e qualificação de professores(as) da rede estadual de ensino de São Paulo, com enfoque específico nas estratégias de educação a distância. A investigação mergulha no universo das metodologias de capacitação docente no AVA, buscando compreender suas nuances, potencialidades e desafios.

A pesquisa surge em um contexto de profunda transformação digital das práticas educacionais, onde as tecnologias *online* começam a redesenhar os processos de

desenvolvimento profissional dos educadores. Em sua tese, Andrade (2019) propôs-se a realizar uma análise dos programas de formação continuada, investigando como as estratégias de ensino a distância podem contribuir efetivamente para a qualificação docente.

Os resultados da investigação de Andrade (2019) apresentam um panorama sobre as possibilidades das metodologias de ensino *online*, revelando tanto as potencialidades quanto às limitações dos programas de capacitação docente. A tese propõe caminhos para o aprimoramento das estratégias formativas, contribuindo significativamente para o debate contemporâneo sobre formação docente no ambiente digital.

A relevância do trabalho de Andrade (2019) reside justamente na sua capacidade de oferecer um olhar criterioso sobre como as tecnologias digitais podem ser efetivamente utilizadas na qualificação de professores(as), fornecendo subsídios importantes para políticas públicas de educação continuada e para a compreensão das transformações em curso no campo educacional.

Foi selecionada também a pesquisa realizada por Paiva (2021), defendida no Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da UERJ, que investigou as articulações entre Formação de Professores(as) e Educação Especial.

A autora defendeu a relevância de sua pesquisa por conta da escassez de pesquisas que abordam a Educação Especial com objetivo de contribuir para futuras investigações e políticas de formação docente.

A dissertação desenvolvida por Mendonça e Fávero (2020) contextualiza a necessidade de modernização do sistema educacional para atender às demandas do século XXI, destacando a importância da integração de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. O Centro de Mídias de SP (CMSP) é apresentado como uma plataforma que utiliza recursos multimídia, como vídeo aulas, transmissões ao vivo e conteúdos interativos, para ampliar o acesso à educação de qualidade, especialmente em regiões com carência de infraestrutura escolar ou professores(as) especializados(as).

Os autores exploram os desafios enfrentados na implementação do projeto, como a necessidade de capacitação dos(as) professores(as), a adequação tecnológica das escolas e a garantia de acesso dos(as) estudantes às ferramentas digitais. Além disso, o trabalho avalia os resultados preliminares da iniciativa, destacando seu potencial para reduzir desigualdades educacionais e promover uma aprendizagem mais dinâmica como pensamento crítico, colaboração e uso de tecnologias.

O estudo conclui que o CMSP representa um avanço, mas ressalta a importância de investimentos contínuos em infraestrutura, na formação docente e em políticas públicas

que garantam a sustentabilidade e a expansão do projeto. O resultado contribui para o debate sobre a transformação digital na educação e a replicação de iniciativas semelhantes em outros contextos.

A pesquisa de Borges (2022) parte do pressuposto de que a educação inclusiva é um dos grandes desafios do sistema educacional brasileiro, especialmente no que se refere ao atendimento de estudantes com deficiência.

Nesse contexto, ela destaca a atuação dos(as) Professores(as) Coordenadores(as) de Núcleo Pedagógico (PCNP) como profissionais estratégicos, atuando como mediadores entre as políticas públicas de inclusão e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Dentre as atribuições dos(das) PCNP, está a responsabilidade de acompanhar e apoiar os(as) professores(as) especializados(as), promover a formação continuada, orientar sobre a elaboração de materiais adaptados e acompanhar o processo de inclusão educacional dos(as) estudantes. No entanto, sua atuação enfrenta diversos desafios, como a falta de recursos, a sobrecarga de trabalho e a necessidade de maior articulação entre as políticas públicas e a realidade das escolas.

Como parte central da metodologia, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com PCNPs atuantes na rede estadual de São Paulo. Elas revelaram as percepções, as experiências e os desafios enfrentados por esses profissionais em sua prática cotidiana. Além disso, em alguns casos, a autora realizou observações participantes, acompanhando as atividades dos(as) PCNP em suas rotinas de trabalho. Essa técnica permitiu uma compreensão detalhada e contextualizada de suas práticas e interações com professores(as) e gestores(as) escolares.

A autora sugere que é essencial investir na formação continuada desses(as) profissionais e na criação de políticas públicas que fortaleçam sua atuação. A pesquisa contribui para a visibilidade do papel dos(as) PCNP no sistema educacional e para a reflexão sobre os desafios e possibilidades da Educação Especial no contexto da rede pública estadual de ensino.

A pesquisa de Pinto (2024) parte do pressuposto de que a pandemia de COVID-19 acelerou a necessidade de integração de tecnologias digitais no ensino, exigindo que os(as) professores(as) se adaptassem rapidamente a novas metodologias e ferramentas. Nesse contexto, a formação continuada desempenhou um papel crucial para preparar os(as) professores(as) a enfrentar os desafios do ensino remoto. O estudo analisa as estratégias de capacitação adotadas pela rede estadual de São Paulo, as dificuldades enfrentadas pelos(as) professores(as) e os resultados alcançados.

A metodologia da pesquisa de Pinto (2024) combina métodos qualitativos e quantitativos, utilizando uma variedade de instrumentos para coleta e análise de dados. Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre temas como formação docente, tecnologias educacionais e ensino remoto, contextualizando o estudo no cenário educacional atual. Em seguida, a autora conduziu uma análise documental de materiais relacionados à formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, como planos de curso, diretrizes e relatórios.

Os resultados da pesquisa indicam que a formação continuada foi essencial para capacitar os(as) professores(as) no uso de ferramentas digitais, mas também revelam desafios significativos, como a falta de infraestrutura tecnológica, a sobrecarga de trabalho e a necessidade de maior suporte técnico e emocional. Apesar dessas dificuldades, muitos docentes conseguiram adaptar suas práticas e incorporar as tecnologias de forma criativa e eficaz.

O estudo conclui que a formação continuada é um elemento-chave para a transformação digital na educação, mas ressalta a importância de políticas públicas que garantam o acesso a recursos tecnológicos e o apoio necessário aos professores(as). Assim, a pesquisa de Pinto (2024) contribui para o debate sobre a formação docente e a integração de tecnologias no ensino.

A seleção das pesquisas estabelece uma conexão de conhecimentos que auxilia a fundamentar o texto. Os trabalhos selecionados dialogam entre si, formando um tecido teórico-metodológico que revela as principais discussões, descobertas e lacunas existentes no campo de estudo sobre a formação de professores(as) utilizando TDICs. Esta articulação entre diferentes pesquisas permite identificar padrões, contradições e complementaridades que enriquecem a compreensão do tema, além de evidenciar a relevância da investigação proposta. Por meio deste mapeamento sistemático da produção acadêmica, é possível construir um panorama do estado da arte, estabelecendo uma relação entre os achados anteriores e as novas perspectivas que se pretende explorar, e garantindo, assim, que a pesquisa em desenvolvimento contribua efetivamente para o avanço do conhecimento na área.

### **3 INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS PARA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL**

### 3.1 Normativos e documentos internacionais sobre Educação Inclusiva

O Quadro 2 reúne documentos internacionais que contribuíram substancialmente para o delineamento da implementação e manutenção da educação inclusiva no Brasil. Tais marcos regulatórios serviram como referência para a formulação das políticas educacionais brasileiras, fornecendo bases conceituais e diretrizes que impulsionaram a transformação do sistema educacional em uma perspectiva mais inclusiva.

**Quadro 2 - Normativos Legais, documentos ou eventos relacionados à Educação Especial no mundo**

ANO	ACONTECIMENTO	LOCAL
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien)	Tailândia
1994	Conferência Mundial de Educação Especial (Declaração de Salamanca)	Espanha
1999	Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência	Guatemala
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Nova York, EUA
2015	Declaração de Incheon - Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos	Incheon, Coreia do Sul
2015	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	Nova York, EUA

Elaborado pelo autor (2025).

Os movimentos internacionais em prol da educação inclusiva da década de 1990 foram fundamentais para contribuições às discussões e transformações neste segmento. A participação do Brasil em iniciativas globais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), reafirmou o compromisso do país com a universalização da educação básica e o combate às desigualdades educacionais já proclamadas na Constituição Federal de 1988. O documento, resultado do encontro ocorrido em Jomtien, na Tailândia, estabeleceu em seu artigo terceiro: “Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem” (UNESCO, 1990).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 01), que em 2024 completou três décadas de publicação, contribuiu significativamente para as construções de uma perspectiva educacional mais inclusiva e democrática. O documento apresenta, entre outras prerrogativas, que

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades. Aqueles com necessidades educacionais especiais<sup>6</sup> devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p.01).

De acordo com o que afirmam Ferreira e Ferreira (2004, p. 24),

Ao assumir sua adesão à Declaração de Salamanca, o Brasil o faz numa perspectiva de compromisso internacional junto à Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e ao Banco Mundial (BM), que promoveram o encontro. Esses compromissos apontam mais para a necessidade de se melhorar os indicadores nacionais da educação básica, priorizando os aspectos quantitativos do acesso.

As Conferências Internacionais de Jomtien (1990) e Salamanca (1994) foram marcos decisivos, que reafirmaram enfaticamente a necessidade de aprimorar a oferta educacional para todos(as) os(as) estudantes, incluindo aqueles(as) com deficiência, estabelecendo compromissos globais para a transformação dos sistemas de ensino, para que fossem capazes de atender às diferenças. Nesta perspectiva, mostra-se evidente a necessidade do acesso universal à educação e a mudança de paradigma na forma como as instituições educacionais deveriam se reestruturar para atender à diversidade dos(as) estudantes.

Ainda em âmbito internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006, estabeleceu um novo paradigma global para a promoção e proteção dos direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2007). Esse documento internacional consolida uma perspectiva sobre a deficiência como uma questão de direitos humanos e não mais como uma condição meramente médica ou assistencial.

O Plano de Ação de Incheon (UNESCO, 2015) veio ratificar esse compromisso internacional, reafirmando a meta dos países em alcançar uma educação mais inclusiva e igualitária até 2030, com ênfase na equidade, na diversidade e na eliminação de todas as formas de exclusão educacional.

---

<sup>6</sup> Vide nota 4.

A Agenda 2030 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS, 2015) com suas 17 metas, representou um avanço nessa trajetória. Especialmente no que se refere à meta 4, que visa garantir a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos(as), reforçando a importância da educação inclusiva em escala mundial (ONU, 2015).

Neste caminho, percebe-se que a consolidação da educação inclusiva como um direito fundamental reflete avanços normativos e necessidade iminente de um compromisso efetivo na implementação de políticas e práticas que assegurem a inclusão educacional e equidade em ambientes escolares. Assim, o documento Política e resultados 1995-2002: Educação Especial (Brasil, 2002, p. 12) já alertava que:

A educação inclusiva exigiu uma mudança radical na política educacional e demandou uma completa reestruturação nas ações de gestão e nas ações educacionais de todo o sistema. A Educação Especial deixa de ser um sistema paralelo de ensino e se insere, definitivamente, no contexto geral da educação.

Os marcos internacionais mencionados estabelecem diretrizes essenciais, mas sua efetividade depende da mobilização conjunta de governos, professores(as), bem como de toda comunidade escolar, além da sociedade civil, para superar desafios estruturais e culturais. Dessa forma, a educação inclusiva não deve ser vista apenas como um objetivo a ser alcançado, mas como um processo contínuo de transformação, garantindo que todas as pessoas, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade e oportunidades reais de aprendizagem.

### 3.2 Normativos e documentos sobre Educação Especial publicados no Brasil

O Quadro 3 organiza alguns normativos legais, documentos e eventos relacionados à Educação Especial no Brasil, constituindo uma fonte não exaustiva para compreender a evolução histórica e legal da Educação Especial em nosso país.

**Quadro 3 - Normativos Legais, documentos ou eventos relacionados à Educação Especial no Brasil (continua)**

ANO	ACONTECIMENTO	NORMATIVO
1971	Instituiu as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.	Lei nº 5.692
1989	Torna crime negar matrícula em razão da deficiência	Lei n.º 7853 (24/10/1989)
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA	Lei n.º 8069 (13/07/1990)

**Quadro 3 - Normativos Legais, documentos ou eventos relacionados à Educação Especial no Brasil (término)**

1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96)	Lei n.º 9394 (20/12/1996)
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Resolução CNE n.º 2 (11/09/2001)
2002	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica	(Res. CNE/CP n.º 1/2002) Resolução n.º 1 (18/02/2002)
2005	Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais	Portaria Normativa n.º 13 (24/04/2007)
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva (PNEEPEI)	-----
2009	Diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica	Resolução n.º 4 (02/01/2009)
2015	Lei Brasileira de Inclusão (LBI)	Lei n.º 13 146 (06/07/2015)

Elaborado pelo autor (2025).

No Brasil, o marco inicial da legislação voltada ao atendimento das pessoas com deficiência se estabeleceu com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que instituiu as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. A referida lei representou um avanço ao reconhecer, em seu artigo 9º, a necessidade de ofertar "tratamento especial" a diferentes grupos de estudantes, incluindo aqueles com “[...] deficiências físicas ou mentais, os que apresentavam defasagem significativa em relação à idade regular de matrícula e os alunos identificados como superdotados” (Brasil, 1971, Art. 9), estabelecendo assim as primeiras indicações legais sobre Educação Especial no sistema educacional brasileiro.

A inclusão escolar há algum tempo ocupa posição central tanto nas produções acadêmicas quanto nas políticas públicas educacionais brasileiras. Essa centralidade justifica-se pela complexidade de demandas pedagógicas necessárias para garantir acesso, permanência e sucesso dos(as) estudantes matriculados, sendo a formação de professores(as) e a valorização da diferença aspectos críticos deste processo.

A evolução da Educação Especial no Brasil caracteriza-se por um complexo processo de construção legislativa, tendo a Constituição Federal (Brasil, 1988) como marco fundamental. O documento representa um divisor de águas para garantir o direito à educação para todos(as), incluindo pessoas com deficiência, e estabelece a educação como um direito social inalienável e dever do Estado. Em seu artigo 206, a Constituição congrega que

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Nesta direção, as bases legais do AEE são fundamentadas na Constituição Federal (Brasil, 1988), que em seu artigo 208, inciso III, estabelece o dever do Estado em garantir esse atendimento aos portadores de deficiência<sup>7</sup>, preferencialmente na rede regular de ensino. Ele se configura como modalidade de ensino transversal, ou seja, que perpassa todas as etapas e níveis de escolarização, da educação básica ao ensino superior, garantindo o direito de todos(as) os(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento<sup>8</sup> e altas habilidades/superdotação a uma educação de qualidade.

Marcada por profundas transformações e intensos debates, a inclusão escolar reflete complexas mudanças nas concepções educacionais, pois, ao longo do tempo, a abordagem educacional destinada aos EESEE foi predominantemente descrita por práticas excludentes e segregacionistas, que os deixavam à margem. De certa forma, eram sujeitos invisíveis. A esse respeito, Maciel (2000, p. 53) afirma que

A falta de conhecimento da sociedade, em geral, faz com que a deficiência seja considerada uma doença crônica, um peso ou um problema. O estigma da deficiência é grave, transformando as pessoas cegas, surdas e com deficiências mentais ou físicas em seres incapazes, indefesos, sem direitos, sempre deixados para o segundo lugar na ordem das coisas. É necessário muito esforço para superar este estigma.

No entanto, nas últimas décadas, observa-se uma significativa mudança de paradigma. A legislação brasileira e as políticas públicas, influenciadas por normativas internacionais, têm progressivamente avançando em direção a um modelo de oferta da Educação Especial, entendendo que ela não deveria ser substitutiva, mas sim complementar ou suplementar à escolarização de EESEE. Esse movimento busca estabelecer e garantir o direito fundamental de todos(as) os(as) estudantes ao acesso e à permanência no sistema educacional comum. No paradigma da inclusão, a escola precisa encontrar meios para que o acesso, a permanência e o sucesso da escolarização aconteçam. (Fonseca, 2021, pg. 29). A esse respeito, Neves, Rahme e Ferreira (2019, p. 8) afirmam que

Pode-se dizer que o Atendimento Educacional Especializado diz respeito a uma modalidade de ensino que configura a Educação Especial, sofrendo transformações

---

<sup>7</sup> Nomenclatura utilizada à época.

<sup>8</sup> Terminologia usada no documento da Constituição Federal de 1988.

ao longo da história da educação brasileira, na medida em que se apresenta como instituição, escola, serviço, recursos, apoio complementar ou suplementar realizado em espaços dentro ou fora da escola regular, e como oferta transversal aos níveis, etapas e modalidades de ensino.

A década de 1990 representa um marco importante no processo relacionado à inclusão escolar, especialmente após a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), que estabeleceu princípios dinâmicos mais inclusivos na educação brasileira. Conforme Kassar e Rebelo (2018), esse período foi caracterizado por um aumento significativo no número de matrículas de estudantes com deficiência em escolas comuns, demonstrando avanços concretos nos processos de integração e posteriormente inclusão escolar.

Cabe destacar que a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), nos termos do artigo 53, inciso III, fortaleceu os dispositivos da Constituição ao garantir a oferta do AEE nas redes regulares de ensino.

A LDB, promulgada em 1996<sup>9</sup>, complementou o texto constitucional, definindo a Educação Especial como modalidade de ensino transversal e consolidando a inclusão como princípio norteador das políticas educacionais. O documento apresenta, em seu artigo 58 (Brasil, 1996), a seguinte definição:

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

É oportuno observar que a LDB (Brasil, 1996), em seu artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, a partir da sua promulgação, sob o caráter democrático e inclusivista.

No ano de 2001, ainda sob o olhar integracionista, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, publicou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). O documento normativo sistematiza e operacionaliza a Educação Especial no sistema regular de ensino, definindo-a como modalidade da educação escolar, estabelecendo diretrizes para a organização do atendimento na rede regular de ensino, contemplando aspectos como a formação de professores(as), a flexibilização curricular e a avaliação pedagógica, além de enfatizar a importância da articulação entre o ensino regular e a Educação Especial para garantir um sistema educacional efetivamente inclusivo. Conforme destaca Prieto (2006), esta

---

<sup>9</sup> A Lei nº 12.796/2013 altera a LDB (Lei nº 9.394/1996) apresenta o público-alvo da Educação Especial.

resolução representou um avanço significativo ao detalhar a operacionalização do AEE nas escolas regulares, consolidando assim os princípios da educação inclusiva no sistema educacional brasileiro. Segundo o documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), a Educação Especial é

Um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Poucos anos depois, em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), que redefiniu a concepção de educação inclusiva em âmbito nacional, estabelecendo a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino e o AEE como suporte complementar ou suplementar à escolarização. Segundo as ideias de Barbosa (2023, p. 62)

O novo documento reorientou o trabalho da modalidade, que deixou de ser entendida como substitutiva ao ensino comum e passou a ser responsável pela oferta de recursos e serviços de acessibilidade, incluindo o Atendimento Educacional Especializado – AEE, de maneira complementar ou suplementar à escolarização, tornando-se um instrumento fundamental para implantar inclusão escolar, alinhando-se à legislação do País.

A PNEEPEI (Brasil, 2008), representa um marco significativo e transformador no cenário educacional brasileiro, estabelecendo diretrizes fundamentais que redefiniram a concepção de educação inclusiva no país pautados principalmente pela posterior publicação do Decreto n.º 6949/2009 (Brasil, 2009a).

O documento enfatiza que o AEE não deve ser substitutivo à classe comum, delineando ainda o público-alvo<sup>10</sup> específico da Educação Especial: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento<sup>11</sup> e altas habilidades/superdotação. Sobre isso, Barbosa (2023, p. 62) afirma que

---

<sup>10</sup> Nomenclatura usualmente utilizada em documentos normativos e legais para designar estudantes que possuem direito aos serviços da Educação Especial.

<sup>11</sup> Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) configuram-se como um conjunto de condições que caracterizam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação, bem como um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Esta terminologia mantém-se presente no marco legal educacional brasileiro, especificamente no inciso III do artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996), e encontra respaldo na décima edição da Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10), publicada pela

O Brasil passou, a partir da PNEEPEI, por profundas transformações em seus sistemas de ensino, uma vez que essa política foi baseada no texto CDPD, cujo teor se tornaria norma constitucional em 2009, por meio do Decreto n.º 6949/2009. Nas escolas, o impacto dessas inovações trouxe grandes desafios e possibilidades de atuação pedagógica. Se, antes, a segregação em razão da deficiência, em classes e escolas especiais, era naturalizada nos documentos voltados à Educação Especial, a PNEEPEI desconstruiu a ideia de Educação Especial como segregação escolar e tencionou colocar o foco das discussões sobre as práticas excludentes da escola comum.

O Decreto Legislativo nº 186/2008 e o Decreto nº 6.949/2009 constituem marcos jurídico-históricos fundamentais na consolidação dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, ao incorporar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) com *status* de emenda constitucional. A normativa ressignifica conceitualmente a deficiência e estabelece um novo marco legal que reconhece as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos plenos, com ênfase em sua autonomia, independência e participação integral na sociedade. Enfatiza ainda, por meio do seu Art. 3, o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade.

No campo educacional, especificamente, o decreto propõe uma reconfiguração dos sistemas de ensino, preconizando a educação inclusiva como direito fundamental, com garantia de adaptações, atendimento especializado e eliminação de práticas discriminatórias.

Nesse contexto, a publicação da PNEEPEI (Brasil, 2008), resultou em um avanço de estudantes com deficiência às escolas comuns de ensino e para a criação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

A Resolução nº4/2009, que instituiu as diretrizes operacionais para o AEE, ao definir as atribuições docente em seu artigo 13, inciso I, orienta que lhe cabe a tarefa de “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos(as) estudantes Público-alvo da Educação Especial<sup>12</sup> (Brasil, 2009b, p. 3).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, em consonância com a Lei Federal nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (Brasil, 2013), que faz a revisão e atualização da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), estabelece que “para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da Educação Especial às pessoas com deficiências, com

---

Organização Mundial da Saúde (OMS). É importante ressaltar que a nomenclatura TGD está presente no arcabouço normativo que orienta as políticas educacionais inclusivas no Brasil.

<sup>12</sup> Os sujeitos de direito aos serviços da Educação Especial compreendem estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/superdotação.

transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2011, art. 1º, § 1º).

Ainda fundamentado no Decreto nº 7.611/2011, o AEE estrutura-se como uma mediação pedagógica especializada, desenvolvida prioritariamente em SRM, que visa identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos capazes de eliminar barreiras educacionais, sem substituir o ensino regular, mas complementando-o de forma estratégica. Embora o AEE oferecido nas SRM represente um avanço para a promoção da educação na diversidade ao garantir respostas pedagógicas adequadas às necessidades dos(as) estudantes da educação especial (Brasil, 2001), é fundamental ampliar essa perspectiva.

Nesta direção, o ensino colaborativo, entendido como uma prestação de serviço de apoio na classe comum, onde professor(a) regente e professor(a) especializado(a) compartilham a responsabilidade sobre um grupo de estudantes, vem sendo estudado desde os anos 2000. Tal prática é, agora, fortemente recomendada, conforme previsto no Art. 7º, inciso III, da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020:

A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender às características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica.

No entanto, observa-se uma lacuna estrutural e formativa que impede sua consolidação. Segundo Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 85),

O ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes [...].

É relevante destacar a concepção de trabalho colaborativo apresentada por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), que compreendem esse modelo de ensino como uma estratégia essencial para garantir o apoio efetivo à escolarização dos(as) estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) inseridos em turmas do ensino regular. Segundo as autoras, o trabalho colaborativo se materializa quando todos(as) os(as) profissionais da escola, incluindo professores(as) do ensino comum, professores(as) do AEE e demais membros da equipe pedagógica direcionam seus esforços coletivamente para planejar, discutir e implementar as estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades desses(as) estudantes.

Mais recentemente o Ministério da Educação (Brasil, 2024), por meio do Ofício Nº 1379/2024/DPDI/SEB/SEB-MEC, publicado em 25 de novembro de 2024, tem reforçado a importância da oferta do AEE nas escolas de período integral, reconhecendo que a ampliação da jornada escolar deve ser acompanhada de estratégias que garantam a inclusão efetiva dos(as) EESEE.

### 3.3 Estado de São Paulo: a implementação de normativos legais até a Política de Educação Especial

O quadro 4 apresenta alguns dos normativos legais, documentos ou eventos relacionados à Educação Especial em São Paulo. Por meio dele, podemos observar alguns dos principais marcos regulatórios e ações desenvolvidas no estado, no âmbito da educação inclusiva.

**Quadro 4 - Normativos Legais, documentos ou eventos relacionados à Educação Especial em São Paulo**

ANO	ACONTECIMENTO	NORMATIVO
1994	Centro de Apoio Pedagógico para o Atendimento ao Deficiente Visual (CAP)	Resolução SE nº 135/1994
2000	Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino	Resolução SE nº 95
2002	Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar	Resolução SE - 61
2007	Estabelece diretrizes para o desenvolvimento das ações do programa de atendimento aos estudantes da rede pública com necessidades educacionais especiais	Resolução SE 32
2019	Reorganiza a Secretaria da Educação de São Paulo e dá providências correlatas	Decreto 64.187
2021	Política de Educação Especial do estado de São Paulo	Documento
2023	Dispõe sobre a regulamentação da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo e do Plano Integrado para Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA	Resolução - SEDUC 21

Fonte: Política de Educação Especial do estado de São Paulo. Elaborado pelo autor (2025).

O quadro apresentado destaca a evolução das políticas públicas e os avanços na garantia do direito à educação para estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação.

No âmbito estadual, algumas iniciativas seguiram os normativos nacionais na busca de garantir melhoria no processo de inclusão dos(as) EESEE. Uma das primeiras, ainda no século passado, foi a publicação da Resolução SE nº 135/1994, que criou o Centro de Apoio Pedagógico para Deficiente Visual (CAPDV), vinculado à SEDUC-SP.(São Paulo, 1994b) O centro oferecia suporte pedagógico especializado, recursos didáticos adaptados e formação de professores(as), visando garantir o acesso e a permanência dos(as) estudantes com deficiência visual na escola comum.

Avançando um pouco mais, a Resolução SE nº 95, de 21 de novembro de 2000, (São Paulo, 2000), representou um marco ao consignar as classes comuns do ensino regular como a alternativa mais eficaz para o atendimento educacional dos(as) estudantes com deficiência, afirmando o compromisso com a inclusão, priorizando a integração de estudantes com deficiência no ambiente regular de ensino. No entanto, a resolução também reconheceu que, quando a integração nas classes comuns não fosse viável, outras possibilidades seriam consideradas, como o atendimento em classes especiais ou por meio de parcerias que, embora não inclusivas, garantiriam o acesso à educação. Assim, a referida resolução determina que

[...] a Educação Especial para atendimento escolar de educandos portadores de necessidades especiais deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino, em classes comuns com apoio de serviços especializados organizados na própria escola ou em centros de apoio regionais;  
a integração, permanência, progressão e sucesso escolar de alunos portadores de necessidades especiais em classes comuns do ensino regular representam a alternativa mais eficaz no processo de atendimento desse alunado;  
em função das condições específicas dos alunos, sempre que não for possível sua integração em classes comuns da rede escolar, a classe especial deve ser mantida na rede regular ou, ainda, quando necessário, deverá ser oferecido atendimento por meio de parcerias com instituições privadas especializadas sem fins lucrativos (São Paulo, 2000, p. 1).

Mais adiante, após a publicação da Resolução SE nº 61, em 5 de abril de 2002 (São Paulo, 2002), foram instituídas novas ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar, dentre as quais a ampliação da abrangência do CAPDV para outras deficiências e a alteração de sua denominação para Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE).Em seu artigo 2, a resolução estabelece que é preciso:

I - Gerenciar e operacionalizar as demandas da Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação acrescentando-se a elas ação integrada com as Diretorias de Ensino sobre pertinência, acompanhamento e avaliação pedagógica dos convênios estabelecidos com Instituições educacionais especializadas por meio de classes descentralizadas;  
II - Definir diretrizes e efetivar as ações de educação continuada aos profissionais da rede estadual de ensino no que diz respeito às demandas didático-pedagógicas dos alunos com necessidades educacionais especiais;

- III - Subsidiar, apoiar e contribuir de forma efetiva e abrangente a rede estadual de ensino nas adequações ambientais, curriculares, metodológicas, mudanças de atitudes e perspectivas, para assegurar a educação básica aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais;
- IV- Oferecer apoio pedagógico especializado por meio de equipe multidisciplinar itinerante que deverá atuar em ação compartilhada com as Diretorias de Ensino;
- V- Pesquisar, selecionar, adaptar e produzir materiais didáticos específicos relativos às necessidades especiais demandadas, promovendo sua divulgação e distribuição na rede estadual de ensino (São Paulo, 2002, art. 02).

Com essa transformação estrutural do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual (CAPDV) em Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), expandiu-se seu escopo para que atendesse a todas as necessidades educacionais especiais<sup>13</sup>, e não apenas as visuais.

Em 2007, a Resolução SE 32, de 23 de maio (São Paulo, 2007), estabeleceu diretrizes para o desenvolvimento das ações do programa de atendimento aos estudantes da rede pública com necessidades educacionais especiais, alinhando-se aos princípios da LDB (1996).

A Resolução reforça a importância de oferecer condições que promovam a agilidade e a eficácia no atendimento aos EESEEE, destacando a formação continuada de professores(as) especializados(as) como um fator essencial para garantir um percurso escolar de sucesso. Além disso, a resolução reforça o papel da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) na coordenação das ações de educação continuada e de apoio especializado, com o suporte operacional da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), quando necessário. Entre as ações previstas, estão a capacitação dos(as) profissionais da rede estadual para atender às demandas didático-pedagógicas dos(as) EESEE, incluindo a disponibilização de recursos teóricos e técnicos adequados, à produção e adaptação de materiais didáticos específicos e a adequação dos prédios escolares para garantir a acessibilidade.

No contexto dos avanços contínuos no atendimento aos EESEE, a SEDUC-SP, por meio do Decreto 64.187 de 17 de abril de 2019 (São Paulo, 2019), promoveu uma reestruturação organizacional significativa. Criou-se um departamento estrategicamente dedicado a três áreas educacionais que demandam atenção específica: inclusão educacional, educação de jovens e adultos, e atendimento especializado. Com isso, buscou-se expandir e qualificar a estrutura dedicada às modalidades educacionais.

Em 2021, foi publicada a Política de Educação Especial do Estado de São Paulo (São Paulo, 2021c). O referido texto representa um compromisso com a inclusão escolar e

---

<sup>13</sup> Nomenclatura utilizada à época.

a garantia de direitos dos(as) estudantes com deficiência no estado. O documento, alinhado com as diretrizes internacionais e nacionais como a CDPD (ONU, 2007), a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), estabelece dez diretrizes para assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos(as) estudantes nas unidades escolares da rede.

A política enfatiza a importância de um sistema educacional inclusivo, que promova a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, garantindo que os(as) estudantes com deficiência tenham suas necessidades específicas atendidas. Isso inclui a oferta de recursos e serviços especializados, como salas de recursos, profissionais de apoio e formação continuada para os(as) educadores(as), visando à construção de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e potencializem o desenvolvimento integral dos(as) estudantes. Congrega a importância da participação das famílias e da comunidade no processo educacional, reconhecendo que a inclusão é uma responsabilidade coletiva. Segundo o documento:

Para a Educação, dentre as ações estabelecidas, vêm a garantia do acesso, permanência e aprendizagem dos(as) estudantes na rede regular de ensino, com provisão dos suportes necessários; a avaliação continuada dos(as) discentes; e o fortalecimento da formação de professores(as) e comunidade escolar da rede regular de ensino, com ênfase na adaptação curricular e na garantia da educação inclusiva (São Paulo, 2021c, p. 49).

Para operacionalizar as diretrizes propostas pelo documento da política, em 2023, a SEDUC-SP publicou a Resolução nº 21, apresentando significativas alterações para o atendimento dos(as) EESEE na rede estadual de São Paulo. Uma delas é referente ao formato individualizado dos atendimentos. De acordo com a Resolução SEDUC 21,

Em casos excepcionais, o AEE individualizado poderá ser disponibilizado por até quatro aulas semanais, com autorização da equipe de Educação Especial da Diretoria de Ensino.

A cada unidade escolar garantir o AEE ao estudante, na forma mais adequada ao atendimento individualizado, em Sala de Recursos ou em Modalidade Itinerante em Espaço Multiuso, sem comprometer o acesso aos componentes curriculares;

No caso do Programa de Ensino Integral – PEI, caberá a cada unidade escolar garantir o AEE ao estudante, na forma mais adequada ao atendimento individualizado, em Sala de Recursos ou em Modalidade Itinerante em Espaço Multiuso sem comprometer o acesso aos componentes curriculares (São Paulo, 2023).

Outro ponto importante da Resolução SEDUC nº 21 (São Paulo, 2023) é o que trata da implementação do ensino colaborativo e representa uma transformação no modelo de atendimento, estabelecendo uma parceria mais efetiva entre o(a) professor(a) especializado(a) e o(a) professor(a) da sala comum, que passam a planejar e executar as

ações pedagógicas de forma conjunta e articulada. Segundo as definições apresentadas por Vilaronga e Mendes, (2014, p. 142), a proposta do ensino colaborativo consiste na

[...] redefinição do papel dos professores de ensino especial, como apoio centrado na classe comum e não somente serviços que envolvam a retirada dos alunos com deficiência das salas de aula regulares. O conjunto da literatura relacionada à temática revela que, quando eficazmente implementado, pode haver benefício para todos os estudantes, para o crescimento profissional, para o suporte pessoal e para a melhoria na motivação para ensinar. No entanto, quando não há um planejamento cuidadoso ou os papéis são indefinidos, esse tipo de suporte pode resultar em dificuldades para ambos os professores e também para os gestores.

O ensino colaborativo fortalece a perspectiva inclusiva ao promover um planejamento mais adequado e personalizado, garantindo que os EESEE tenham acesso ao currículo regular com os suportes necessários.

Estabelece-se também uma organização mais ampla do AEE, definindo outras formas para que o atendimento se concretize nos espaços escolares oferecendo outros formatos, como os apresentados a seguir:

Na comprovada inexistência de espaço físico adequado à instalação de Sala de Recursos, quer na unidade escolar, quer em escola próxima, ou quando devidamente justificado, o atendimento dar-se-á na Modalidade Itinerante em Espaço Multiuso, com a devida instrução do processo em conformidade com os documentos relacionados no caput deste artigo, no que couber.

§2º – A Diretoria de Ensino é responsável por manter atualizado o quantitativo das Salas de Recursos e dos atendimentos realizados em Modalidade Itinerante nos Espaços Multiuso de sua circunscrição.

Modalidade Itinerante em Espaço Multiuso – Atendimento efetivado por meio do deslocamento do professor especializado em Educação Especial até a escola de matrícula do estudante, sendo realizado em Espaço Multiuso, que é considerado o ambiente disponível na unidade escolar equipado com recursos didáticos e pedagógicos como equipamentos, materiais e recursos de acessibilidade para o atendimento (São Paulo, 2023).

Segundo Fonseca (2021), o modelo de AEE, na maioria das escolas públicas brasileiras, apresenta uma configuração limitada, com apenas um tipo de suporte implementado e financiado pelo governo federal.

Na rede estadual de ensino, o AEE possui especificidade, e, dessa maneira, o(a) estudante que se enquadra dentro do público elegível deve ser atendido(a) em serviço adequado às suas necessidades educacionais específicas (São Paulo, 2017).

No estado de São Paulo, é obrigatória a formação específica, conforme estabelecido na Indicação CEE nº 213/2021, para que professores(as) atuem na Educação Especial, sendo imprescindível que possuam um dos cursos ali descritos, os quais qualificam os profissionais para o exercício da docência nas disciplinas do currículo da Educação Básica nesse atendimento.

Ainda sob a perspectiva da rede estadual de São Paulo, o AEE mantém-se ofertado por área de deficiência e por meio das salas de recursos, modalidade itinerante e espaço multiuso, evidenciando um modelo de intervenção que considera as singularidades de cada estudante, promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioafetivas e comunicacionais, e busca sistematicamente a autonomia e independência dos sujeitos nos diversos contextos educacionais e sociais.

Os normativos do Estado de São Paulo, ao longo das últimas décadas, têm se articulado de forma progressiva com os normativos legais nacionais, avançando na garantia dos direitos dos(as) EESEE à inclusão escolar e ao AEE, sobretudo com a publicação do documento da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo (São Paulo, 2021), que representou a consolidação de marcos normativos, alinhando-se aos normativos legais federais e internacionais.

A PEEE-SP (2021), apresenta dez diretrizes que orientam as ações em âmbito estadual, abrangendo desde a implementação do ensino colaborativo e a indicação de Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Segundo Pletsch e Souza (2021, p. 20), o DUA possibilita

[...] acesso de todos ao currículo, independentemente de suas condições, respeitando as particularidades e os talentos dos estudantes, a partir do uso de estratégias pedagógicas/didáticas e/ou tecnológicas diferenciadas, incluindo a tecnologia assistiva.

Zerbato e Mendes (2018a, p. 150) destacam que o DUA tem como objetivo

[...] auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem modos de ensino de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma que seja elaborado de forma mais justa e aprimorado para avaliar o progresso de todos os estudantes.

As diretrizes propostas pela PEEE-SP buscam assegurar que os(as) estudantes tenham acesso a um ensino de qualidade, com equidade, e que as barreiras ao aprendizado sejam minimizadas. Após sua publicação, foi publicada resolução para regulamentar e operacionalizar essas diretrizes, demonstrando um esforço contínuo para transformar as normativas em práticas efetivas.

No entanto, a perspectiva inclusiva vai além da simples adequação de normas e estruturas; ela envolve uma mudança na concepção de educação, que deve ser entendida como um direito humano. Essa mudança exige que os sistemas de ensino repensem suas práticas, currículos e relações, de modo a acolher e valorizar a diversidade. Os normativos

legais, tanto federais quanto estaduais, precisam reforçar essa visão, garantindo que a inclusão não seja apenas um discurso, mas uma realidade vivida no cotidiano das escolas.

Nesse sentido, a PEE-SP é um avanço importante, mas ainda há muito a ser feito. A inclusão exige um compromisso coletivo, que envolva o Estado, os (as) gestores(as), os(as) educadores(as), as famílias e a sociedade como um todo. É preciso refletir sobre como cada um de nós pode contribuir para que a educação inclusiva deixe de ser uma meta distante e se torne uma prática consolidada, capaz de transformar vidas e construir uma sociedade mais justa e equitativa.

#### **4 RESPEITO PELA DIVERSIDADE HUMANA E A VALORIZAÇÃO DA DIFERENÇA COMO FATORES INDISSOCIÁVEIS**

No âmbito dos direitos humanos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) estabelece que toda pessoa tem direito à educação, sem qualquer tipo de discriminação. Este princípio fundamental ressalta que a escola deve ser um espaço de acolhimento e respeito às diferenças, onde cada indivíduo possa desenvolver plenamente suas potencialidades.

No contexto educacional, a diversidade humana é um reflexo direto da pluralidade que compõe nossa sociedade, representando um dos pilares fundamentais para a construção de uma educação democrática e alinhada aos princípios dos direitos humanos. A diversidade se manifesta por meio de diferentes características pessoais, individuais e singulares, incluindo aspectos físicos, sensoriais, intelectuais, culturais, socioeconômicos, étnicos, religiosos, de gênero e de orientação sexual, que tornam cada estudante único(a) em sua forma de ser e aprender.

Sobre essa perspectiva, Maranhê (2014, p. 01) declara que

Pensando em direitos humanos como o respeito à dignidade, não devemos considerá-los como atos de caridade ou filantropia, mas de autonomia e protagonismo das pessoas, por meio da solidariedade e do respeito às diferenças. Sendo assim, temos como princípios para sua existência a dignidade, a igualdade, a liberdade e a justiça. Esses pilares, necessários a qualquer ser humano, têm sido alvo de muita luta para conquistá-los ao longo dos anos.

Na escola, para efetivação de uma educação inclusiva, é necessário ir além da simples promoção do respeito às diferenças. Sem uma análise crítica da situação, corre-se o risco de perpetuar as próprias desigualdades. O papel do(a) educador(a) é essencial neste processo. O(a) professor(a) deve saber distinguir entre a diversidade natural das

peçoas, que enriquece o ambiente escolar, e as desigualdades socialmente construídas, que marginalizam certos grupos.

Enquanto as diferenças devem ser celebradas, as desigualdades precisam ser identificadas e ativamente combatidas. Sobre isso, Cardoso (2014, p. 13) afirma que

Desde a antiguidade, os seres humanos foram considerados desiguais (um superior ao outro) pela tradição, por muitas religiões e até pelos filósofos. Os argumentos que buscavam justificar as desigualdades físicas e sociais entre os indivíduos, como naturais, foram muitos. Alguns eram melhores, porque descendiam dos deuses e, por isso, eram fortes e corajosos e tinham até o sangue azul; outros por serem masculinos e estudados eram considerados sábios e livres e, portanto, melhores que as mulheres e os escravos; havia ainda aqueles ricos e saudáveis por serem virtuosos e tementes a Deus, em contraste com os pecadores cujo castigo era a pobreza e a doença. E assim por diante.

A diversidade não deve ser vista como um obstáculo, mas como uma possibilidade que potencializa as experiências de aprendizagem e contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e empáticos. Segundo o MEC (Brasil, 2005), a diversidade não pode ser considerada um problema a resolver, mas sim uma riqueza para auxiliar na aprendizagem de todos(as).

O respeito à diversidade e a valorização da diferença são pilares fundamentais para a construção de uma educação inclusiva, que acolhe e promove o desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes, independentemente de suas singularidades. A escola, como instituição social fundamental, possui a responsabilidade de promover um ambiente educacional que reconheça a diversidade e a celebre como elemento enriquecedor do processo educativo. Mantoan (2003, p. 12) alerta que

[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos.

O trecho de Mantoan destaca a urgência de uma escola que reconheça e acolha as diferenças como parte constitutiva do processo educativo, rompendo com a lógica da homogeneização e da marginalização. A autora afirma que aprender envolve a capacidade de expressar conhecimentos de formas múltiplas, a partir das experiências, valores e sentimentos próprios de cada sujeito. Essa concepção amplia a compreensão do que é ensinar e aprender, ao reconhecer que os processos de construção do conhecimento são diversos, e não podem ser reduzidos a um modelo único e normativo de desempenho escolar.

Ao compreender que cada estudante carrega consigo um repertório cultural, social e afetivo singular, abre-se espaço para uma educação que respeite e valorize a diversidade como eixo estruturante da prática pedagógica. Essa visão dialoga diretamente com os princípios da PNEEPEI (Brasil, 2008), que defende uma escola comum aberta à participação de todos, e com os fundamentos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ao propor estratégias pedagógicas flexíveis que considerem as múltiplas formas de aprender, comunicar e se engajar.

Nessa perspectiva, o compromisso ético e político da escola é com a construção de ambientes que celebrem a pluralidade e desafiem as barreiras impostas por modelos excludentes. A valorização das diferenças deve se manifestar não apenas na presença física dos(as) estudantes nos espaços escolares, mas na efetiva participação de todos(as) nas experiências de aprendizagem, garantindo-lhes oportunidades equitativas para se desenvolverem de forma integral.

Assim, respeitar a diversidade e valorizar as diferenças significa deslocar o olhar de um modelo centrado no déficit para uma abordagem baseada no potencial de cada sujeito. É reconhecer que as diferenças não são obstáculos, mas recursos que enriquecem o coletivo escolar e ampliam as possibilidades de ensinar e aprender em uma perspectiva democrática, humanizadora e inclusiva, exatamente a escola que Mantoan nos convida a construir.

Segundo Stainback e Stainback (1999), para efetividade da educação inclusiva, é necessário pensar para além da presença física dos(as) estudantes com deficiência nas classes regulares. A iniciativa envolve a criação de um ambiente educacional que valoriza as diferenças e se adapta às necessidades de cada indivíduo. Nesta direção, Omote (2006, p. 256) afirma que

Essa dificuldade em lidar com as diferenças individuais na educação, com procedimentos massificados incapazes de levar em conta a heterogeneidade de classes, é colocada como um grande desafio a ser enfrentado pela proposta da educação inclusiva. No esforço compreendido pelos educadores brasileiros para construção da educação inclusiva a questão das diferenças ou da diversidade entre os alunos está sendo tratada de um modo talvez um pouco simplista, que requer uma análise cuidadosa.

A educação inclusiva deve ser compreendida como um valor enriquecedor, capaz de promover aprendizagens significativas e relações interpessoais baseadas no respeito mútuo.

Para Bueno (2001), a inclusão escolar pressupõe que as diferenças entre os indivíduos são normais; entretanto, a escola atual ainda tem contribuído para acentuar as

desigualdades sociais, culturais e políticas. Por isso, o texto reforça a necessidade da reestruturação do sistema educacional para promover acesso, permanência e aprendizado de qualidade para todos(as) estudantes independentemente de suas necessidades específicas. Ela vai além de elaboração e publicação de políticas públicas ou medidas pontuais, legitimando-se por uma transformação cultural e de valores que permeia todo o sistema educacional, envolvendo uma série de fatores. Podemos destacar, dentre eles, I) promover a equidade e o respeito à diversidade e II) capacitar professores(as) a aprimorarem suas metodologias para atender às necessidades de cada estudante.

Nesta direção, Booth e Ainscow (2011, p. 20) destacam que

Quando se valoriza a todos igualmente, a escola acolhe todas as crianças das comunidades circunvizinhas. A inclusão está, portanto, ligada ao desenvolvimento de uma escola que seja para todos; para a educação inclusiva da comunidade nas pré-escolas e nas escolas de ensino fundamental e médio.

O sistema de valores proposto por Booth e Ainscow (2011) no Index para a inclusão desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas, estabelece uma estrutura ética fundamental para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva nas escolas. Os valores não são apresentados como conceitos abstratos, mas como princípios práticos, que devem orientar as ações cotidianas da escola, desde o planejamento pedagógico até as interações interpessoais.

O *Index* enfatiza que estes valores precisam ser vivenciados e refletidos em todas as dimensões da vida escolar, criando uma base sólida para construção de práticas inclusivas, que vão além da mera integração física dos(as) estudantes. Os valores são divididos em três partes, como apresentados no quadro 5.

**Quadro 5 - Valores Inclusivos**

<b>ESTRUTURAS</b>	<b>RELAÇÕES</b>	<b>ESPÍRITO</b>
Igualdade	Respeito à diversidade	Alegria
Direitos	Não Violência	Amor
Participação	Confiança	Esperança/Otimismo
Comunidade	Compaixão	Beleza
Sustentabilidade	Honestidade	
	Coragem	

Fonte: Booth; Ainscow (2011). Elaborado pelo autor (2025).

Quanto ao respeito à diversidade, destaca-se o que Silva (2008, p. 83) classifica como identidade e diferença, sendo ambas criações sociais e culturais. O autor afirma que

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa.

O reconhecimento e o respeito à diversidade humana no ambiente escolar também contribuem para o combate a todas as formas de discriminação e preconceito. Quando a escola assume seu papel na promoção da igualdade de direitos e oportunidades, ela forma cidadãos mais bem preparados para construir uma sociedade mais justa e equitativa. Este processo envolve o respeito às diferenças individuais e a valorização das contribuições únicas que cada sujeito pode trazer para o ambiente educacional.

Portanto, a construção de uma escola inclusiva demanda a implementação de políticas e práticas educacionais e uma transformação profunda na maneira como a sociedade percebe e valoriza a diferença. Como afirmam Booth e Ainscow (2011), a inclusão é um processo contínuo de melhoria das condições de aprendizagem e participação de todos(as) os(as) estudantes, baseado no princípio de que a educação é um direito humano fundamental e inegociável. Dessa forma, a valorização da diversidade e o respeito às diferenças são essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A transformação cultural e de valores presentes no sistema social mostra-se latente. A tônica da inclusão se justifica pelo seu contrário, a exclusão, marcada principalmente pelo alijamento de pessoas com deficiência durante décadas. Capellini e Fonseca (2017, p. 120) apresentam a seguinte ideia sobre a lógica da exclusão

Infelizmente, uma cultura inclusiva ainda não é realidade em todas as escolas. É certo que devemos reconhecer as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino, mas esses evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativa para superá-las. A educação inclusiva assume, nesse sentido, espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

A ideia de uma escola que valoriza a diversidade está intrinsecamente ligada ao princípio da inclusão escolar, que busca garantir o acesso, a permanência e a qualidade na aprendizagem de cada estudante.

A escola inclusiva se alicerça em princípios que Mantoan (2003) classifica como “igualdade de capacidade de aprender”. Ou seja, os(as) professores(as) precisam estar conscientes de seu papel na relação de desenvolvimento dos(as) estudantes, buscando

mecanismos para que todos(as) tenham a oportunidade de avançar em seus processos de aprendizagem, tornando a escola um lugar preparado para acolher e respeitar as diferentes formas de aprender.

Capellini (2009, p. 68) aborda a inclusão a partir da seguinte premissa

[...] um paradigma educacional, fundamentado na concepção de direitos humanos, combinando igualdade e diferença como valores indissociáveis, que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Para Dall'Acqua e Vitaliano (2010, p.26), “[...] o desenvolvimento de escolas inclusivas constitui-se em um processo, sempre inacabado, assim como o próprio conceito de inclusão, visto que seus limites esbarram, especialmente, em nossa estrutura social e econômica”.

A Educação Inclusiva, de acordo com a PNEEPEI, (Brasil, 2008),

Constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Para Sassaki (2006), a convivência com a diversidade promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, respeito e colaboração, preparando os(as) estudantes para viver em uma sociedade plural e democrática. Além disso, a inclusão desafia os(as) professores(as) a repensarem suas práticas pedagógicas, tornando-as mais criativas e adaptadas às diferentes formas de aprender.

A efetivação de uma educação inclusiva requer o engajamento e o compromisso de toda a comunidade escolar, desde a equipe gestora, os(as) funcionários(as) dos serviços de apoio, os professores(as), os(as) estudantes e as famílias. Esta responsabilidade compartilhada desenvolve um ambiente que valorize e celebre a diversidade em todas as suas manifestações. Quando cada membro da comunidade escolar compreende seu papel no processo inclusivo, as barreiras começam a ser derrubadas, e práticas mais acolhedoras emergem no cotidiano escolar.

A construção de uma escola inclusiva também está diretamente atrelada à oferta do AEE, que complementa ou suplementa o ensino regular ao fornecer recursos pedagógicos, tecnologia assistiva e estratégias personalizadas que eliminam barreiras à aprendizagem e promovem a autonomia dos(as) estudantes.

## **5 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E EM SÃO PAULO**

### **5.1 Formação inicial de professores(as) especializados(as) no Brasil**

A formação de professores(as) especializados(as) em Educação Especial no Brasil tem sido objeto de amplos debates e reflexões no cenário educacional, especialmente diante da necessidade de garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos(as) os(as) estudantes.

A legislação brasileira estabelece diretrizes importantes para garantir a formação de professores(as), elemento fundamental para criação de ambientes inclusivos. A esse respeito, a Constituição Federal (Brasil 1988), tratando do aperfeiçoamento de servidores, em seu artigo 39, parágrafo 2º, estabelece que

A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados (Brasil, 1988).

No contexto brasileiro, a formação de profissionais que atuam na Educação Especial é regulamentada por diretrizes nacionais, como as estabelecidas pela PNEEPEI (Brasil, 2008). No entanto, persistem desafios significativos, como a fragmentação entre teoria e prática, a carência de recursos e infraestrutura adequados, e a necessidade de uma formação continuada que acompanhe as demandas dinâmicas do contexto escolar. Tais aspectos evidenciam a urgência de repensar os processos formativos, de modo a assegurar que os(as) professores(as) adquiram conhecimentos técnicos e habilidades pedagógicas para atuar em um cenário marcado pela diversidade e pela inclusão.

A legislação brasileira estabelece diretrizes importantes para garantir a formação de professores(as), elemento fundamental para criação de ambientes inclusivos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no 9.394 (Brasil, 1996), prevê professores(as) com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores(as) do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

A mesma LDB (1996), que apresenta, em seu artigo 59 III, as condições de formação são necessárias ao trabalho docente. Vale destacar que a referida Lei estabelece que a

formação em nível médio para atuação na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental só teria validade pelos dez anos seguintes, ou seja, até 2006.

A temática da formação de professores(as) configura-se como uma das mais complexas e desafiadoras no campo educacional, especialmente no que diz respeito às definições dos espaços e configurações adequados para a formação de professores(as) em Educação Especial.

Nesse contexto, observa-se que as diretrizes políticas relacionadas a essa questão mantêm-se amplas e genéricas, o que reflete a ausência de consensos e a necessidade de aprofundamento teórico e prático. Destaca-se a relevância de abordar, tanto na formação inicial quanto na continuada, aspectos fundamentais para a capacitação desses(as) profissionais, tais como a aquisição de conhecimentos específicos, o desenvolvimento de competências pedagógicas e a reflexão crítica sobre as práticas educativas inclusivas. A esse respeito, a PNEEPEI (Brasil, 2008) destaca que, para atuação como professor(a) de Educação Especial, os profissionais precisam possuir uma formação que ofereça

[...] conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior [...] (Brasil, 2008).

A PNEEPEI (Brasil, 2008) exige que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, para atuar em Educação Especial compreenda a aquisição de conhecimentos gerais e específicos quanto se trata de atuação para o AEE. O(a) professor(a) deve ser capaz de atuar de forma interdisciplinar em diversos contextos, como salas comuns, SRM, centros especializados e até mesmo em domicílio, garantindo a oferta de serviços e recursos adequados

Em 2001, a Resolução nº CNE/CEB 02/2001, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabeleceu dois tipos de professores(as) aptos a assumir o magistério para os "alunos com necessidades educacionais especiais", em seu artigo 18: os capacitados(as) e os especializados(as). Esses(as) professores(as) possuem atribuições diferenciadas. Para receber os(as) estudantes em classes comuns, devem ser capacitados(as); para assumir as atividades de AEE, devem ser especializados(as), das seguintes formas:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos

conteúdos sobre Educação Especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

§ 2º São considerados professores especializados em Educação Especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (Brasil, 2001).

É importante destacar que a Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores(as) da Educação Básica em nível superior, na licenciatura. Esta resolução determina que:

Art. 2o A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (Brasil, 2002).

No que tange especificamente a atuação de docentes para Educação Especial, temos o disposto na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o AEE (Brasil, 2009b). Ela prevê:

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009a, p. 3).

Sobre a capacitação de professores(as), cabe mencionar que o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), na sua 15ª meta, apresenta como estratégia para formação profissional para educação inclusiva os seguintes pontos:

[...] 15.5) Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a Educação Especial.

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014).

Em seu Art. 3, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior<sup>14</sup> e para a formação continuada, estabelece que:

Art. 3. A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, Educação Especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir da compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os 4 direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (Brasil, 2015, p. 3).

As ideias apresentadas por Carmo *et al.* (2019), em relação à formação de professores(as), indicam que:

No campo da educação da pessoa com deficiência, um dos caminhos mais eficazes para o sucesso da inclusão escolar é a formação de professores, que parece relegada a um segundo plano nas políticas públicas. Dos documentos analisados, 40% não fazem qualquer referência à formação docente. Esse fato corrobora a ideia de que o processo de inclusão escolar no Brasil foi pensado de maneira fragmentada em que, em um primeiro momento, a preocupação foi apenas a inserção dos alunos com deficiência nas instituições de ensino, sem a observância de critérios mínimos de garantia de qualidade, como a preparação dos docentes que os receberiam.

De acordo com Sampaio e Prieto (2020, p. 345),

Na atualidade, ainda observamos ausência de diretrizes nacionais para a formação desse professor nesse novo cenário educacional – de educação inclusiva e de AEE – para atuar com as necessidades do PAEE e oferecer-lhes respostas educacionais

---

<sup>14</sup>Considerando cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura.

específicas, como: tecnologia assistiva, organização e sistematização de procedimentos de ensino estruturados para apoio à aprendizagem, estratégias diversificadas para orientar a interação social recíproca na área do Transtorno do Espectro Autista, o desenvolvimento interfuncional das funções psíquicas e o enriquecimento curricular, entre outros.

A pesquisa realizada por Simões (2016) aponta que, de maneira geral, as licenciaturas oferecem, no máximo, uma ou duas disciplinas voltadas para a educação de estudantes com deficiência. A principal oferta referente à Educação Especial é a disciplina de Libras, regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

Com isso, pode-se constatar que a formação inicial de docentes na área da Educação Especial ainda carece de investimento para alcançar êxito em sua execução. O valor da formação nessa área emerge frente a uma necessidade atual, considerando ações específicas de atuação junto aos EESEE em ambientes escolares, e a modalidade de ensino transversal, que perpassa todas as etapas e níveis de escolarização.

Nesse sentido, é preciso organizar ações estruturadas, que capacitem professores(as) para uma atuação bem-sucedida na Educação Inclusiva. Isso implica assumir a responsabilidade em proporcionar processos de formação eficientes, especialmente quando se trata de atender os(as) estudantes que utilizam os serviços da Educação Especial, garantindo o acesso adequado a esses recursos e a transposição de barreiras que vão desde as atitudes até o método de ensino e aprendizagem. Fonseca-Janes e Omote (2013, p. 337) asseguram que

Nesse sentido, ao lado da importância de se formarem pedagogos com conhecimentos acerca da educação inclusiva, há uma enorme necessidade, maior do que no passado, de se formarem educadores altamente especializados seja no conhecimento acerca das vicissitudes e particularidades de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiências seja no domínio de recursos especiais (materiais, equipamentos, métodos e técnicas, etc.) capazes de atender às necessidades especiais desses alunos de tal maneira a prover-lhes ensino de melhor qualidade possível.

Torna-se imperativo enfatizar que a qualificação de professores(as) não é o único fator determinante para o êxito das práticas inclusivas. Igualmente importante é a disponibilização de suportes específicos para os(as) estudantes EESEE, considerando suas necessidades individuais. Além disso, é fundamental oferecer apoio ao professor e às escolas, assegurando o cumprimento integral das legislações vigentes.

Kassar e Rebelo (2018, p. 58) afirmam que

Após 2003, a política educacional passou a privilegiar a escola comum/regular como opção preponderante para os alunos da Educação Especial, e educação inclusiva passou a ser aquela que ocorre nas classes comuns. Para sustentação dessa

política, foi elaborado o Programa Nacional de Sala de Recursos Multifuncionais, em 2007. Desde então, as salas de recursos fortalecem-se como locus preferencial de atendimento educacional especializado.

Destaca-se que a formação de professores(as) para atuarem no AEE constitui-se como elemento fundamental para a construção de práticas educacionais efetivas. É imprescindível que essa formação não seja apenas técnica, mas também reflexiva e colaborativa, preparando os profissionais para desenvolver que extrapolem o atendimento individualizado, possibilitando a articulação sistemática e dialógica com os professores(as) do ensino regular. Essa perspectiva de formação deve contemplar estratégias que favoreçam o planejamento conjunto, a troca de saberes, o compartilhamento de experiências e a construção de práticas pedagógicas que considerem a diversidade e as especificidades de cada EESEE, promovendo uma atuação interdisciplinar que rompa com modelos fragmentados de educação e efetive, de fato, os princípios da inclusão escolar.

Neste ponto, a formação de professores(as) no contexto da educação inclusiva apresenta um paradoxo significativo, que merece uma reflexão aprofundada. Por um lado, temos a formação específica em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que se caracteriza por ser uma formação mais robusta e com foco na especialidade do trabalho junto ao EESEE, fornecendo um repertório amplo de conhecimentos e estratégias para o trabalho nas salas de recursos multifuncionais. Por outro lado, observamos uma formação mais generalista na educação básica, que muitas vezes tangencia superficialmente as questões relacionadas à inclusão, como já mencionado anteriormente.

Esta dicotomia acaba por criar um cenário desafiador nas escolas, onde professores(as) da educação básica, que são os principais agentes do processo de inclusão em sala de aula comum, frequentemente se sentem despreparados para lidar com as especificidades dos(as) EESEE ou até mesmo aqueles(as) com transtornos e distúrbios de aprendizagem. A insuficiência de conhecimentos específicos sobre Educação Especial na formação inicial de professores(as) pode gerar inseguranças, ansiedades e, em alguns casos, resistência ao processo inclusivo.

Não se trata de transformar todos(as) os(as) professores(as) em especialistas em Educação Especial, mas de fornecer-lhes ferramentas e conhecimentos suficientes para compreender, acolher e trabalhar efetivamente com a diversidade em sala de aula. As TDICs e seu uso como ferramenta na oferta de Formação em serviço de professores(as) pela EFAPE

As TDICs surgiram como resultado da convergência entre avanços tecnológicos e a necessidade de ampliar as formas de comunicação e acesso à informação. Seu

desenvolvimento está intrinsecamente ligado à evolução da *internet*, da computação e dos dispositivos móveis, que ganharam força a partir da segunda metade do século XX. De acordo com o documento TDIC na Educação (Brasil, 2018, p 9), as tecnologias são:

[...] artefatos que viabilizam ações, serviços, produtos, processos que ampliam as possibilidades de comunicação de um para um, um para muitos e de muitos para muitos, produz textos em diferentes tempos e lugares, registra, compila dados com precisão e velocidade, localiza lugares através do georreferenciamento, capta e trata imagens, produz inteligências individuais e coletivas.

As TDICs constituem um conjunto de diferentes recursos tecnológicos que permitem criar, captar, armazenar, processar e distribuir informações por meio de sistemas digitais. Estas tecnologias englobam uma ampla variedade de dispositivos, como computadores, *tablets*, *smartphones*, bem como as diversas ferramentas e aplicações que possibilitam a comunicação e o compartilhamento de informações em formato digital.

Soares *et al.* (2015, p. 10) definem as TDICs da seguinte forma:

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs se integram em uma gama de bases tecnológicas que possibilitam a partir de equipamentos, programas e das mídias, a associação de diversos ambientes e indivíduos numa rede, facilitando a comunicação entre seus integrantes, ampliando as ações e possibilidades já garantidas pelos meios tecnológicos.

A popularização da internet, na década de 1990, e o surgimento de ferramentas como *e-mails*, fóruns e, posteriormente, redes sociais transformaram a maneira como as pessoas se comunicam, aprendem e compartilham conhecimento. No contexto educacional, as TDICs emergiram como uma possibilidade de democratizar o acesso à informação e inovar as práticas pedagógicas, rompendo barreiras geográficas e temporais. Segundo Moran (2012, p. 01),

As tecnologias digitais hoje são muitas, acessíveis, instantâneas e podem ser utilizadas para aprender em qualquer lugar, tempo e de múltiplas formas. O que faz a diferença não são os aplicativos, mas estarem nas mãos de educadores, gestores (e estudantes) com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar. Professores interessantes desenham atividades interessantes, gravam vídeos atraentes. Professores afetivos conseguem comunicar-se de forma acolhedora com seus estudantes através de qualquer aplicativo, plataforma ou rede social.

No Brasil, a implementação das TDICs no sistema educacional foi um processo gradual e desafiador, marcado por iniciativas governamentais e não governamentais. Um marco importante foi a criação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo, (Brasil, 1997), que visava introduzir tecnologias nas escolas públicas, fornecendo

equipamentos como computadores e recursos digitais. Segundo Martins e Flores (2015, p. 116),

Juntamente com o ProInfo, o MEC implementou paulatinamente, por intermédio da Seed, outros programas e ações, que têm como proposta o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na escola. Esses programas fazem parte da política pública de uso educacional das TDIC nas escolas brasileiras.

No entanto, a implementação enfrentou obstáculos, como a falta de infraestrutura, a desigualdade regional e a necessidade de formação docente para o uso adequado dessas ferramentas. Apesar disso, ao longo dos anos, programas como o Um Computador por Aluno (UCA) e a expansão da banda larga nas escolas contribuíram para ampliar o acesso às TDICs, ainda que de forma desigual em um país de dimensões continentais como o Brasil.

A pandemia da COVID-19<sup>15</sup> trouxe muitos desafios para humanidade. Especificamente para a área da educação, tivemos que reinventar o modo de estar mais próximos aos nossos(as) estudantes, oferecer condições de aprendizagem de forma remota e ainda capacitar os(as) professores(as), para que pudessem aprimorar suas práticas pedagógicas com o novo modelo de ensino, tudo isso usando as TDICs.

Atualmente, tais tecnologias são utilizadas de diversas formas no contexto educacional brasileiro, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Elas estão presentes em plataformas de ensino a distância (EAD), AVA, como Moodle e Google Classroom, aplicativos educativos e recursos multimídia, que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem.

A SEDUC-SP demonstra compromisso com a formação docente, inclusive com a formação de professores(as) especializados(as) da Educação Especial. A política de formação oferecida aos profissionais conta com uma estrutura dupla com ações de formação oferecidas pela EFAPE, que parte do Programa “Mais Qualidade na Escola”, desde o ano de sua criação, em 2009, de forma central e ações locais personalizadas realizadas pelas 91 diretorias de ensino (DEs) do estado. A estrutura está organizada de acordo com o quadro 6.

---

<sup>15</sup> A pandemia da Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020. No Brasil, ela provocou a suspensão das aulas presenciais em todo território nacional, levando as redes de ensino a adotarem o ensino remoto emergencial como alternativa para a continuidade das atividades educacionais. Esta situação sem precedentes exigiu uma rápida adaptação do sistema educacional, impactando significativamente as práticas pedagógicas e os processos de formação de professores(as).

**Quadro 6 - Ações centralizadas e descentralizadas de formação para professores(as)**

<b>AÇÕES CENTRAIS</b>	<b>AÇÕES LOCAIS</b>
São coordenadas diretamente pela EFAPE	São executadas pelas 91 DEs distribuídas pelo estado
Fazem parte do Programa "Mais Qualidade na Escola"	Cada DE tem autonomia e responsabilidade para implementar seus próprios processos formativos
Iniciaram-se em 2009, com a criação da EFAPE	Permitem adaptações às necessidades locais e regionais
São planejadas e executadas de forma unificada para todo o estado	Possibilitam uma formação mais próxima da realidade de cada região

Fonte: Borges (2022). Elaborado pelo autor, 2025.

Considerando que, para a concretização das ações centrais, a EFAPE utiliza-se também as TDICs, permitindo que professores(as) de todo o estado de São Paulo tenham acesso simultâneo aos conteúdos para aprimoramento de suas práticas em sala de aula, a fim de alcançar a todos(as) os(as) professores(as) da rede estadual, para além de encontros presenciais, a pesquisa se justifica, então, pela necessidade de compreender como as estratégias e técnicas para formação de professores(as) especializados(as) por meio das TDICs podem contribuir para o aperfeiçoamento desses profissionais sob a percepção dos(as) PECs.

Durante o período pandêmico, a EFAPE iniciou suas atividades formativas de forma centralizada, oferecendo capacitação para todos(as) os(as) professores(as) da rede estadual pelo CMSP por meio do Decreto nº 64.982, de 15 de maio de 2020 (São Paulo, 2020). Ele foi instituído no âmbito da Secretaria da Educação, tendo por objetivo implementar a educação mediada por tecnologia, para gerar conhecimentos educacionais e oportunidades de aprendizado aos estudantes e professores(as), abrangendo desde os anos iniciais até cada componentes curriculares dos anos finais e do ensino médio.

De acordo com o artigo 3 do decreto, (São Paulo, 2020) o CMSP tinha como objetivo:

- I - promover a criação, o desenvolvimento e a transmissão de conteúdos educacionais para alunos da rede pública de ensino na forma de conteúdo audiovisual;
- II - apoiar, inclusive por intermédio da "Rede do Saber", a que alude o artigo 44, inciso III, alínea "b", do Decreto nº 64.187, de 17 de abril de 2019, a formação continuada de professores e demais profissionais da educação;
- III - assegurar o protagonismo dos alunos, dos professores e dos profissionais da educação da rede estadual na criação de conteúdos educacionais.

Durante a pandemia de COVID-19, as TDICs ganharam ainda mais destaque, sendo essenciais para garantir a continuidade das aulas remotamente e das formações de professores(as). No entanto, persistem desafios, como a necessidade de ampliar o acesso à internet de qualidade, especialmente em áreas rurais e periféricas, e de formar professores(as) para o uso crítico e criativo dessas tecnologias. Apesar das dificuldades, as TDICs representam um potencial transformador na educação, promovendo a inclusão digital e novas formas de aprender e ensinar. Segundo Mendonça e Fávero (2020, p. 41),

A continuidade das aulas se deu de forma online, por meio do CMSP. Os estudantes dos ensinos fundamental e médio contam com a opção de aulas transmitidas por meio dos seguintes canais: i. portal do CMSP; ii. aplicativo CMSP; III. canal de televisão aberto (TV Educação) ou iv. TV Univesp. A programação das aulas diárias fica à disposição dos estudantes para auxiliá-los na escolha de qual momento assistir. Os conteúdos permanecem disponíveis para consulta futura.

O CMSP (figura 2) permitiu que estudantes da rede estadual acessassem conteúdos didáticos por meio de aulas síncronas e assíncronas, proporcionando condições de ter suas atividades escolares continuadas mesmo com distanciamento social causada pela Pandemia.

Todos(as) os(as) estudantes possuíam acesso à plataforma por meio do aplicativo, com login e senha; no entanto, nem todos(as) tinham condições de utilizá-la devido a diversos fatores, como problemas de conexão, condições de vulnerabilidade social, e falta de aparelho celular, entre outras variáveis. A priori, a SEDUC-SP não ofereceu condições adequadas para que estudantes e profissionais realizassem o download do aplicativo. Somente em outubro de 2020<sup>16</sup> os SIM cards começaram a ser distribuídos, oferecendo acesso à internet por meio de celulares.

---

<sup>16</sup> Ver *Governo de SP vai distribuir 750 mil chips com internet gratuita a alunos e professores da rede estadual*, Governo de São Paulo, 14 de outubro de 2020 Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/governo-de-sp-vai-distribuir-750-mil-chips-com-internet-gratuita-alunos-e-professores-da-rede-estadual/> Acesso em 14 jun. 2025.

**Figura 2 - Estúdio do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP)**



Fonte: SEDUC (2021).<sup>17</sup>

Descrição da Imagem: Foto tirada na horizontal de um dos estúdios do CMSP, o local possui sua predominância na cor branca, há duas pessoas do lado direito da foto uma utilizando um notebook e outra com um aparelho nas mãos, os dois são do sexo masculino e usam máscara, há também um balcão, uma tela, cadeiras e bancos. Fim da descrição.

No entanto, somente em 24 de agosto de 2021<sup>18</sup>, após significativa mobilização dos(as) próprios(as) professores(as) da rede, foi inaugurado o canal específico para formação em Educação Especial, destinado aos professores(as) atuantes no AEE, a Professores(as) interlocutores de Libras, e ao Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar e Domiciliar. Esta iniciativa refletiu um importante avanço no reconhecimento das necessidades formativas destes(as) profissionais.

O canal, em sua estreia, teve como objetivos apoiar a prática docente por meio de formação e aprimoramento das ações na Educação Especial, incluindo Sala de Recursos (SR), itinerância, professores(as) por determinação judicial e interlocutores(as) de Língua Brasileira de Sinais (Libras); integrar teoria e prática para um trabalho docente eficaz, e articular propostas que atendam às necessidades dos(as) professores(as) e da equipe escolar.

Destaca-se que as formações transmitidas pelo CMSP, iniciadas em 2021, também ofereciam suporte ao trabalho do(a) Professor(a) Coordenador(a) de Núcleo Pedagógico

<sup>17</sup> Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/governosp/51371977148/in/photostream/>. Acesso em 14 de jun. 2025

<sup>18</sup> O vídeo com a formação que marca a inauguração do canal pode ser acessado por meio do seguinte link: [https://www.youtube.com/watch?v=Bi5YJGJh\\_CM](https://www.youtube.com/watch?v=Bi5YJGJh_CM). Acesso em 14 jun. 2025.

(PCNP)<sup>19</sup>. A função gratificada já havia sido denominada Assistente Técnico Pedagógico (ATP), Professor Coordenador da Oficina Pedagógica (PCOP). Atualmente, é designada como Professor(a) Especialista em Currículo (PEC), conforme determina a Resolução SEDUC 111<sup>20</sup>, de 06 de dezembro de 2024. Dentre as principais responsabilidades do(a) PEC de Educação Especial, podemos destacar:

[...] compreender as atribuições dos Coordenadores de Gestão Pedagógica, Coordenadores de Gestão Pedagógica Geral, Coordenadores de Gestão Pedagógica por Área de Conhecimento, Professores Especializados do AEE e Professores Especializados no Projeto Ensino Colaborativo, de forma a oferecer atendimento, apoio, orientação e formação alinhados aos processos e procedimentos necessários para os estudantes elegíveis aos serviços de Educação Especial, respeitando os limites e especificidades de cada função os temas desenvolvidos poderiam ser geradores de outras formações descentralizadas a nível de diretorias de ensino (São Paulo, 2024, p. 7).

Em sua última atualização, a Resolução nº 111 salienta que para exercer a função gratificada como PEC de Educação Especial o(a) profissional necessita de formação na área, diferente das condições anteriores onde não havia necessidade de habilitação ou qualificação específica, isso pode contribuir um pouco mais para qualidade do trabalho e o entendimento das ações voltadas ao EESEE, a Resolução (São Paulo, 2024 p. 4) determina que:

**Parágrafo único** – Para ocupar a função de Professor Especialista em Currículo na pasta de Educação Especial é necessário possuir ao menos uma das seguintes formações:

- 1 – Licenciatura em Educação Especial, conforme Parecer do Conselho Estadual de Educação – CEE nº 65/2015;
- 2 – Licenciatura em Pedagogia, com habilitação específica na área da deficiência;
- 3 – Licenciatura em Pedagogia ou Curso Normal Superior, com curso de especialização nos termos das Deliberações CEE nº 112/2012 e 197/2021;
- 4 – Licenciatura em Pedagogia com pós-graduação “lato sensu” em Educação Especial, educação inclusiva, áreas das deficiências (auditiva, visual, intelectual, física, surdocegueira), transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação.

A exigência de formação específica para profissionais que atuam como PEC, representa um avanço importante. O requisito demonstra um compromisso com a profissionalização e especialização dos(as) servidores(as) que atuam na pasta, garantindo formação aprofundada nas especificidades da Educação Especial, o que pode resultar em melhorias expressivas na qualidade do trabalho desenvolvido.

É fundamental que a formação inicial de professores contemple, de maneira mais consistente, as questões relacionadas à inclusão, preparando os(as) futuros(as)

---

<sup>19</sup> A função gratificada de Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico, na rede estadual paulista, foi regulamentada pela Resolução SEDUC-3, de 11 de janeiro de 2021.

<sup>20</sup> Resolução mais recente sobre a função gratificada de professores para atuarem como PEC.

professores(as) para uma realidade educacional que é, por natureza, diversa e inclusiva. Segundo a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2000, p. 5), o papel de professores(as) da atualidade é de:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

A formação em serviço justifica-se em razão do novo paradigma da inclusão escolar, que prevê o direito de todos(as) ao ensino regular, e deve ser consonante com as políticas públicas de inclusão escolar e uso de tecnologias digitais e assistiva. Atualmente, discute-se a construção de uma escola efetivamente inclusiva e, para que esse construto se efetive, são necessárias a organização e a disponibilização de metodologias inovadoras para que os(as) estudantes com ou sem deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação possam aprimorar suas potencialidades dentro do ambiente escolar e em seu próprio cotidiano, no contexto social, familiar e profissional.

Neste sentido, no que se refere à SEDUC/SP, a EFAPE gerencia a execução dos programas de formação, aperfeiçoamento e educação continuada em São Paulo.

De acordo com o relatório anual da EFAPE (São Paulo, 2023), a coordenadoria tem como principal finalidade oferecer

Formação continuada dos profissionais da educação, nas redes municipal e estadual de São Paulo, para o exercício do magistério e da gestão do Ensino Básico. Para tanto, desenvolve cursos e percursos formativos a distância, formações presenciais e remotas, visitas técnicas e implementação de programas alinhados com o Mapa Estratégico 2023-2026, visando apoiar, fortalecer e subsidiar a formação continuada em serviço dos profissionais da educação do Quadro do Magistério (QM), do Quadro de Apoio Escolar (QAE) e do Quadro da Secretaria da Educação (QSE).

A EFAPE tem como principal objetivo apoiar todos(as) os(as) servidores da SEDUC-SP em seu desenvolvimento profissional integral, impactando positivamente a aprendizagem dos mais de 3,5 milhões de estudantes da rede pública paulista. Suas ações de formação são centradas na prática e incorporam novas tecnologias como ferramentas de formação continuada. Os cursos oferecidos combinam o ensino à distância, por meio da transmissão de aulas e de conteúdos disponíveis em ambientes virtuais de aprendizagem, com atividades presenciais e em serviço, atendendo mais de 234 mil servidores nos

Quadros do Magistério, no Quadro de Apoio Escolar e no Quadro da Secretaria da Educação, distribuídos em 91 diretorias de ensino e em 5.400 escolas (EFAPE, 2024)<sup>21</sup>.

Sob as premissas da garantia de oferta na formação continuada de servidores(as) da rede estadual, o relatório anual da EFAPE (2023), informa que:

As ações de formação da EFAPE têm foco no desenvolvimento e na prática profissional e incorporam novas tecnologias como ferramentas de Formação Continuada. Seus cursos e suas demais ações formativas são realizados em diversos formatos (EaD, remoto, híbrido, presencial), de modo a atender às diferentes necessidades e especificidades de cada ação formativa. Os conteúdos das formações mediadas por tecnologia são disponibilizados em ambientes virtuais de aprendizagem por meio da plataforma Moodle AVA-EFAPE e/ou do aplicativo do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), cujas transmissões são acessíveis também para reprise ou consulta no repositório e no YouTube (São Paulo, 2023).

A EFAPE apresenta uma estrutura organizacional cujo objetivo é atender às demandas formativas da rede estadual de ensino de São Paulo.

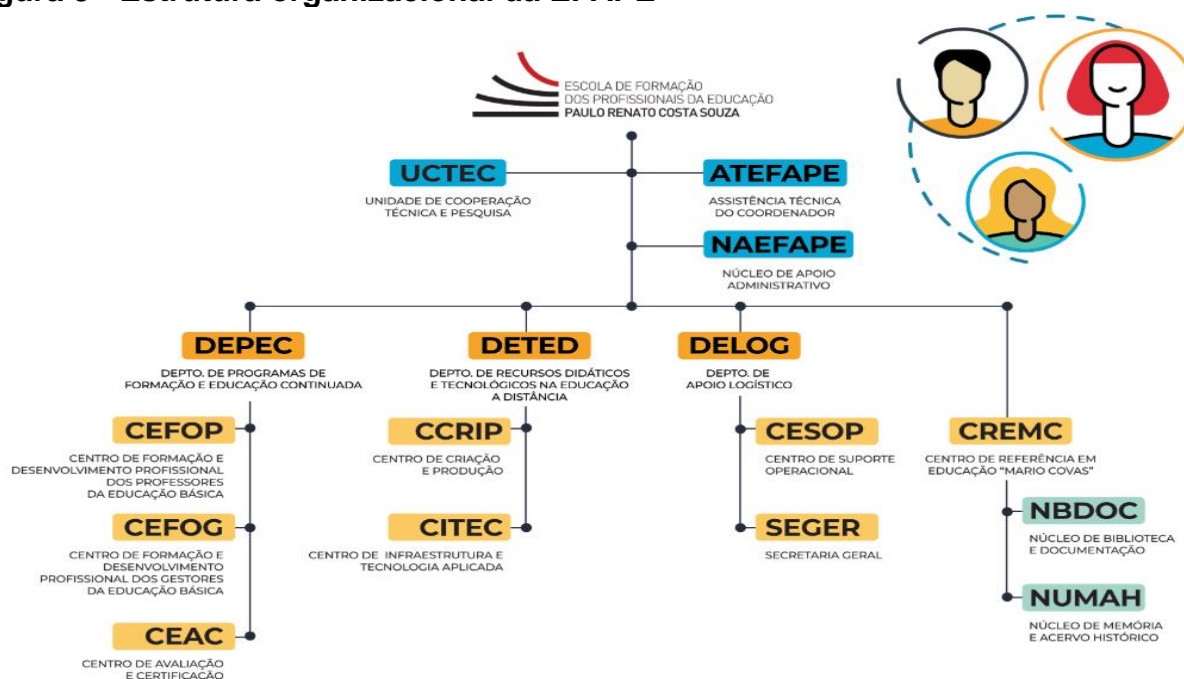
O Departamento de Programas de Formação e Educação Continuada (DEPEC) atua como núcleo central no desenvolvimento e implementação dos programas formativos, coordenando as ações pedagógicas e garantindo a qualidade dos conteúdos oferecidos aos profissionais da educação.

O Departamento de Recursos Didático e Tecnológicos na Educação a Distância (DETED) desempenha papel fundamental na infraestrutura tecnológica, gerenciando o AVA e fornecendo suporte técnico para a realização das ações formativas. Esta estrutura se fortalece com o Departamento de Apoio Logístico (DELOG), responsável pela gestão administrativa e coordenação dos recursos e materiais necessários para o funcionamento eficiente da instituição. A figura 3 mostra a estrutura da EFAPE.

---

<sup>21</sup> Ver *EFAPE - Sobre Nós*. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/sobre-nos/>. Acesso em 27 mai. 2025

**Figura 3 - Estrutura organizacional da EFAPE<sup>22</sup>**



A partir de 2011, a EFAPE passou a disponibilizar, por meio de seus relatórios anuais, um detalhamento sistemático das atividades formativas oferecidas aos profissionais da rede, incluindo cursos e ATPC. Assim, o quadro 7 reúne um levantamento dos cursos ofertados especificamente na temática da Educação Especial, permitindo observar as iniciativas formativas nesta área.

**Quadro 7 - Cursos na área da Educação Especial ofertados pela EFAPE – 2011 a 2023**

ANO	TÍTULO DO CURSO	CARGA HORÁRIA
2011	Programa Redefor – Educação Especial	360/600 horas
2012	Curso de Formação Específica do Concurso Público para PEB II – Educação Especial	360 horas
2013	Programa Redefor – Educação Especial	360/600 horas
2014	Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e suas Especificações	60 horas
2015	Uso e Ensino do Soroban Adaptado para alunos com Deficiência Visual	40 horas
2016	Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e suas Especificações 1ª Edição	60 horas

<sup>22</sup> Fonte: <https://efape.educacao.sp.gov.br/sobre-nos/>. Acesso em 10 fev. 2025.

**Quadro 7 - Cursos na área da Educação Especial ofertados pela EFAPE – 2011 a 2023. (término)**

ANO	TÍTULO DO CURSO	CARGA HORÁRIA
2017	Curso Específico de Formação aos Ingressantes nas Classes Docentes do Quadro do Magistério – Etapa 2 – Educação Especial 3ª Edição	240 horas
2018	Atendimento Escolar ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação - 1ª Edição	66 horas
2018	3º Curso de Extensão em Pedagogia Hospitalar	120 horas
2019	Congresso do Estado de São Paulo no Apoio ao Escolar em Tratamento de Saúde (4º) e Simpósio Internacional de Pedagogia Hospitalar (1º)	16 horas
2020	Movimento Paralímpico – Fundamentos Básicos do Esporte – SP	40 horas
2021	Educação Inclusiva: conceitos básicos para o ensino e aprendizagem na Educação Básica – 2ª Edição	66 horas
2022	Curso da Educação Especial para Profissionais da Educação - 2ª Edição	75 horas
2023	Curso da Educação Especial para Profissionais da Educação SEDUC - 1ª Edição	75 horas

Fonte: Borges (2022). Relatórios anuais da EFAPE (2021, 2022 e 2023). Elaborado pelo autor (2025).

No âmbito da rede estadual de ensino, a Resolução SEDUC nº 55, de 29 de junho de 2022, estabelece o normativo para a formação continuada de professores(as), institucionalizando as ATPCs como espaços privilegiados para o desenvolvimento profissional docente.

De acordo com a resolução, as ATPCs são estruturadas de formas distintas, conforme o modelo da unidade escolar. Nas escolas de Tempo Parcial, o Coordenador de Gestão Pedagógica (CGP) é o responsável por conduzir e assessorar estas atividades formativas. Já nas unidades pertencentes ao Programa Ensino Integral (PEI), esta responsabilidade é compartilhada entre o Coordenador de Gestão Pedagógica Geral (CGPG) e os Coordenadores de Gestão Pedagógica por Área do Conhecimento (CGPAC).

As formações são organizadas de maneira a promover um ambiente colaborativo e reflexivo, onde os(as) professores(as) possuem a oportunidade de dialogar sobre suas práticas pedagógicas, compartilhar experiências e desenvolver novas estratégias de ensino. Os(as) coordenadores(as), em suas respectivas atribuições, têm o papel fundamental de estruturar estes momentos formativos de modo a garantir a participação efetiva dos(as) professores(as).

## 6 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Em uma pesquisa científica, o percurso metodológico representa o alicerce fundamental da transformação de investigações em conhecimento validado. No contexto do Profei, a Linha 3 aborda as *Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva*, na qual essa pesquisa foi desenvolvida. Nela, a escolha metodológica precisa estabelecer um diálogo coerente com os objetivos do programa, permitindo uma análise dos processos formativos e das práticas pedagógicas inclusivas.

A articulação entre a metodologia utilizada e os resultados obtidos possibilita a compreensão do fenômeno estudado no caso, refere-se à formação dos(as) professores(as) especializados(as) do AEE, destacando-se também a construção de conhecimentos que contribuam efetivamente para o aprimoramento da formação docente e das práticas inclusivas. O recurso metodológico, portanto, deve ser capaz de captar as múltiplas dimensões envolvidas nos processos formativos, assegurando que a investigação científica produza resultados significativos para o campo da educação inclusiva e para a transformação das práticas pedagógicas.

Destaco que, durante um período da minha trajetória profissional, atuei como formador no CMSP. Com isso, considero que o discurso das entrevistadas pode conter situações em que elas não se sentiram confortáveis em dizer algo negativo em relação ao que foi perguntado, justamente porque o trabalho desenvolvido possuía, à época, relação direta com a atuação desses profissionais.

### 6.1 Aspectos Éticos

A presente pesquisa foi submetida à avaliação e análise pelo Comitê de Ética da UNESP, com parecer CEP/CONEP nº 6.672.968 aprovado em 27 de fevereiro de 2024, assegurando a conformidade com os princípios éticos e normas estabelecidas para pesquisa acadêmica.

A pesquisa foi inicialmente planejada para abranger os 16 polos das Diretorias de Ensino (DEs). No entanto, após um ano de trabalho e a realização de cinco rodadas de sorteios, foram selecionados(as) 51 PECs, dos quais apenas dez efetivamente participaram, completando o formulário eletrônico da entrevista. Apesar das reiteradas tentativas de contato por e-mail, reforçando o convite à participação, enfrentamos dificuldades em obter adesões, o que impactou diretamente no alcance da amostra prevista.

Diante desse cenário, a banca de qualificação avaliou que o número de participantes alcançado era suficiente para atender aos objetivos da pesquisa.

As 10 participantes da pesquisa foram consultadas previamente via e-mail institucional, encaminhado individualmente. Os endereços eletrônicos públicos foram coletados por meio do sistema Serviço de Informação ao Cidadão (SIC). Com o aceite ao convite para participar do estudo, os(as) PECs assinavam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice A. Assim, era iniciado o processo de entrevista.

A seleção das participantes para esta pesquisa foi feita por amostragem aleatória simples, com base na quinta coluna da tabela 84 de números aleatórios (Zar, 2010), sob supervisão do orientador. Este processo seguiu os princípios de amostragem estatística propostos pelo autor, que enfatiza a relevância de uma seleção representativa e não tendenciosa da população em estudo, garantindo assim a validade e confiabilidade dos resultados obtidos.

## **6.2 Universo de Pesquisa**

A presente pesquisa ocorreu no âmbito das DEs da SEDUC-SP. Tais órgãos possuem a responsabilidade de coordenar e supervisionar as escolas estaduais, as privadas, e, em algumas diretorias, aquelas que constituem convênios, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), em suas respectivas regiões geográficas. As DEs desempenham um papel fundamental na implementação de políticas educacionais, na formação de professores(as), no acompanhamento do desempenho escolar e na promoção de ações para garantir mais qualidade na educação dos(as) estudantes das escolas sob sua jurisdição.

As 91 DEs vinculadas à SEDUC-SP encontram-se estrategicamente organizadas em 16 polos regionais, compostos por agrupamentos que variam entre quatro e oito Diretorias, distribuídas geograficamente por todo o território paulista. Estas unidades constituem-se como sede laboral dos(as) PECs, os(as) profissionais que desempenham função particular no acompanhamento pedagógico da Educação Especial. Por isso mesmo, estes(as) profissionais foram selecionados(as) como público-alvo da pesquisa, considerando sua atuação estratégica na implementação e monitoramento das políticas de Educação Especial no âmbito do sistema estadual de ensino. O quadro 8 define a divisão regional dos polos.

**Quadro 8 - Divisão dos 16 polos por diretoria de ensino do estado de São Paulo**

Polo	DIRETORIAS DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO
Polo 1	Centro, Centro-Oeste, Norte 1 e Norte 2.
Polo 2	Leste 1, Leste 2, Leste 3, Leste 4 e Leste 5.
Polo 3	Centro Sul, Sul 1, Sul 2 e Sul 3.
Polo 4	Guarulhos Sul, Guarulhos Norte, Itaquaquetuba, Suzano e Mogi das Cruzes.
Polo 5	Diadema, Mauá, São Bernardo do Campo e Santo André
Polo 6	Caieiras, Carapicuíba, Itapeçerica da Serra, Itapevi, Osasco e Taboão da Serra.
Polo 7	Votuporanga, Andradina, Araçatuba, Birigui, Fernandópolis, Jales e Penápolis.
Polo 8	São Carlos, Araraquara, Ribeirão Preto, Franca, Jaboticabal, Pirassununga, São Joaquim da Barra e Sertãozinho.
Polo 9	Assis, Adamantina, Mirante do Paranapanema, Ourinhos, Presidente Prudente, Santo Anastácio e Tupã.
Polo 10	Votorantim, Apiaí, Itararé, Itapetininga, Itapeva, Itu, São Roque e Sorocaba.
Polo 11	Campinas Leste, Bragança Paulista, Campinas Oeste, Jundiaí, Mogi Mirim e São João da Boa Vista.
Polo 12	São Vicente, Miracatu, Santos e Registro.
Polo 13	Guaratinguetá, São José dos Campos, Caraguatatuba, Jacareí, Pindamonhangaba e Taubaté.
Polo 14	Taquaritinga, Barretos, Catanduva, São José do Rio Preto e José Bonifácio.
Polo 15	Bauru, Avaré, Botucatu, Jaú, Lins, Marília e Piraju.
Polo 16	Piracicaba, Americana, Capivari, Limeira e Sumaré.

Fonte: Organização SEDUC. Elaborado pelo autor (2025).

### 6.3 Tipo de pesquisa e organização dos dados

Segundo Gil (2021), a pesquisa qualitativa considera a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, estabelecendo uma conexão indissociável entre objetividade e subjetividade que não pode ser traduzida em números. Sampieri, Collado, Lucio (2013, p. 395) destacam que

As formulações qualitativas são uma espécie de plano de exploração e são apropriadas quando o pesquisador se interessa pelo significado das experiências e

dos valores humanos, pelo ponto de vista interno e individual das pessoas e pelo ambiente natural onde ocorre o fenômeno estudado; também quando buscamos ter uma perspectiva próxima à dos participantes.

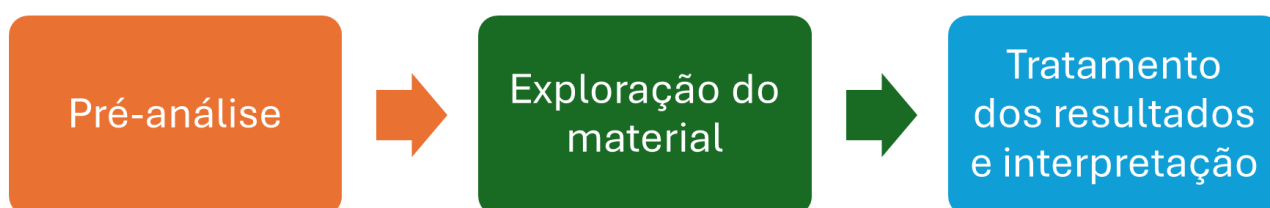
A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são fundamentais nesse processo, não sendo necessário o uso de métodos ou técnicas estatísticas. O ambiente natural serve como fonte direta para a coleta de dados, e o(a) pesquisador(a) assume o papel de instrumento principal na análise indutiva das informações. Trata-se de um procedimento racional e sistemático, cujo objetivo é oferecer respostas aos problemas que são apresentados.

Para o tratamento e análise dos dados, utilizamos a abordagem proposta conhecida como Análise de Conteúdo. Essa metodologia permite organizar e interpretar os dados de forma estruturada, identificando categorias e temas que emergem dos discursos. Segundo Bardin (2016, p. 48) a análise de conteúdo é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise do conteúdo das entrevistas foi conduzida seguindo as etapas ilustradas na figura 4.

**Figura 4 - Representação entre as etapas da Análise de Conteúdo**



Fonte: Bardin (2016). Elaborado pelo autor (2025).

O processo de análise foi estruturado em três etapas fundamentais. A primeira delas foi a unidade de registro, que se refere à unidade de significação a ser codificada, correspondendo ao segmento de conteúdo. Ela foi considerada como unidade base. Nesta análise, as unidades de registro foram identificadas por meio de palavras-chave, frases e temas que emergiram dos dados coletados. Esta etapa permitiu identificar os elementos básicos de análise, que foram posteriormente classificados e organizados.

Em seguida, a unidade de contexto auxilia na compreensão para codificar a unidade de registro, correspondendo ao segmento da mensagem cujas dimensões são adequadas para entender a significação exata da unidade de registro. Em nosso estudo, as unidades de contexto englobaram parágrafos ou seções que continham as unidades de registro, permitindo compreender o contexto em que estas aparecem e, assim, atribuir-lhes significado mais preciso.

Por fim, ocorreu a categorização do processo de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo critérios previamente definidos. As categorias são classes que reúnem um grupo de elementos, como unidades de registro, sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. Este processo foi realizado por meio da Taguette, uma ferramenta de pesquisa qualitativa gratuita e de código aberto<sup>23</sup>, que facilitou a organização e visualização das categorias emergentes.

As respostas oferecidas pelas participantes foram organizadas em categorias temáticas, conforme o conteúdo das perguntas realizadas no questionário.

A Categoria 1 se refere ao formulário eletrônico, e contempla as respostas relacionadas à possibilidade de expressão sobre o levantamento realizado, permitindo às participantes compartilharem impressões gerais.

A Categoria 2 aborda os resultados das formações e seus benefícios, indo além dos aspectos locais ou temáticos, como o curto tempo das formações e incluindo elementos de contexto regional.

A Categoria 3 diz respeito às variações na prática pedagógica decorrentes das formações, indicando transformações na atuação docente.

Já a Categoria 4 se refere às contribuições das formações, destacando os aprendizados e recursos oferecidos.

A Categoria 5 enfoca o impacto das formações, e também os resultados das formações e evidências do impacto, apresentando exemplos concretos dessas mudanças.

A Categoria 6 trata das proposições de temáticas sugeridas pelas participantes para futuras formações.

As Categorias 7, 8 e 9 foram agrupadas, pois abordam, de maneira semelhante, as estratégias e técnicas para formação, com ênfase no papel e nas contribuições percebidas.

Por fim, a Categoria 10 se refere às *proposições de recomendações*, nas quais as participantes sugerem melhorias ou apontamentos para o aprimoramento das formações.

---

<sup>23</sup> Site oficial disponível em: <https://www.taguette.org/>. Último acesso em 28 de fevereiro de 2025.

## 6.4 Participantes

As discussões apresentadas evidenciam que as ações formativas voltadas à educação inclusiva, com ênfase nos(nas) EESEE, constituem processos complexos e multifacetados. A efetiva implementação de tais ações demanda a consideração de diversos fatores, como o contexto histórico e social em que se desenvolvem, a estrutura do sistema educacional que as sustenta e, fundamentalmente, o engajamento de múltiplos atores. No contexto específico da rede estadual paulista, o(a) PEC se destaca como figura central na consolidação dessa estrutura formativa, sendo o(a) profissional responsável por acompanhar, orientar e oferecer suporte aos(às) professores(as) especializadas.

Estes(as) profissionais desempenham papel fundamental no acompanhamento e implementação das ações formativas oferecidas de forma centralizada pela SEDUC, e que podem ser aprimoradas de forma local nas DEs.

Como responsáveis por orientar, monitorar, formar e apoiar os processos de inclusão educacional, os(as) PECs constituem-se como agentes estratégicos na articulação e fortalecimento da educação inclusiva. O quadro 9 apresenta o quantitativo desses(as) profissionais distribuídos pelos 16 polos.

**Quadro 9 - Quantidade de PEC por polo**

POLO	QUANTIDADE DE PEC	POLO	QUANTIDADE DE PEC
Polo 1	4	Polo 9	8
Polo 2	5	Polo 10	8
Polo 3	6	Polo 11	8
Polo 4	6	Polo 12	5
Polo 5	5	Polo 13	7
Polo 6	7	Polo 14	6
Polo 7	6	Polo 15	9
Polo 8	8	Polo 16	4

Elaborado pelo autor (2025).

A escolha destes(as) profissionais como participantes da pesquisa justifica-se por sua posição privilegiada na interface entre as políticas educacionais e sua implementação prática nas unidades escolares, bem como por seu papel central na formação continuada

e no suporte aos educadores(as) da rede, além de outros servidores, como indicado pela Resolução que estabelece diretrizes para a sua atuação.

## **6.5 Instrumentos e Procedimentos para a Coleta de Dados**

Para a realização da pesquisa foram utilizados dois instrumentos. O TCLE, citado acima (Apêndice A), acompanhado de um questionário, foi aplicado por meio do Google Forms. Segundo Andres et al. (2020), o Google Forms é uma ferramenta versátil e didática, e permite múltiplos caminhos para análise e apreciação dos dados. A plataforma é amplamente utilizada para coleta de dados, por oferecer uma organização clara das questões divididas em seções, e aparece, hoje, como a técnica mais adequada nas pesquisas de opinião e de mercado (GIL, 2021).

O TCLE foi estruturado em três seções distintas e complementares. A primeira seção contempla as informações fundamentais sobre a pesquisa, incluindo seus objetivos, a metodologia e os procedimentos éticos, bem como esclarecimentos sobre a natureza do formulário e sua complementação posterior por meio de entrevista, destacando-se a obrigatoriedade da assinatura prévia do documento. A segunda seção é dedicada ao levantamento de informações pessoais das participantes, abrangendo dados sociodemográficos, como nome, data de nascimento, identificação racial, orientação sexual, estado civil e eventual condição de deficiência. Por fim, a terceira seção concentra-se nas informações profissionais das participantes, incluindo aspectos relativos à sua formação acadêmica, à experiência profissional na área da Educação Especial, à atuação como PEC, à caracterização da DE onde atua e ao envolvimento em ações formativas, possibilitando uma compreensão do perfil profissional das respondentes.

Por suas características de gratuidade, pela capacidade de armazenamento em nuvem<sup>24</sup> e pela praticidade no processamento das informações, o Google Forms constitui-se como um instrumento de suporte viável para a sistematização dos resultados, tanto em análises quantitativas quanto qualitativas, oferecendo recursos que facilitam a elaboração de relatórios de pesquisa (Monteiro e Santos, 2019, p.34).

O registro dessas respostas de forma automática pela ferramenta facilita a análise subsequente dos dados coletados. Destaco que uma das principais vantagens do uso de

---

<sup>24</sup> O armazenamento em nuvem se refere à prática de guardar dados em servidores remotos, acessíveis via internet, em vez de depender de dispositivos físicos locais, como discos rígidos ou pen drives.

questões estruturadas no Google Forms é a capacidade de padronizar as respostas, tornando o processo de coleta e análise mais eficiente.

Com o TCLE assinado, foi encaminhado via e-mail o questionário com as questões elaboradas. As informações coletadas destinavam-se a compreender aspectos pessoais, de formação acadêmica, profissional e experiência na rede estadual de ensino de São Paulo dos(as) PEC's.

O segundo instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada (apêndice B), que é delineado por Gil (2022) como um meio de coleta de dados. Segundo o autor,

[..] a entrevista é aplicável a um número maior de pessoas, inclusive às que não sabem ler ou escrever. Também, em abono à entrevista, convém lembrar que ela possibilita o auxílio ao entrevistado com dificuldade para responder, bem como a análise do seu comportamento não verbal.

As questões foram ordenadas para uma abordagem sistemática, permitindo comparar respostas e identificar padrões. Por outro lado, as questões abertas buscaram investigar diversos aspectos relacionados à formação continuada de professores(as) em Educação Especial e Inclusiva, com foco nos benefícios percebidos, na aplicação prática do conhecimento adquirido e no impacto nas práticas pedagógicas.

A pesquisa explorou, ainda, o papel das TDICs, avaliando sua contribuição tanto para a formação dos(as) professores(as) quanto para o seu desenvolvimento profissional. Além disso, foram levantadas questões sobre a promoção de uma cultura inclusiva nas escolas, quais temáticas necessitam de maior atenção na formação continuada e as perspectivas futuras para o uso das TDICs, com recomendações para aprimorar esse processo. O objetivo foi compreender como essas formações e a tecnologia influenciam a prática docente e a inclusão educacional.

Para a entrevista, foi utilizado o procedimento de agendamento de horários com as participantes. Este fluxo se configura como uma etapa fundamental para viabilizar previsibilidade sobre a data e horário proposto por elas. O processo de agendamento foi realizado de forma individual com cada uma, propondo um diálogo direcionado e estruturado, oferecendo segurança e confiabilidade, e possibilitando um espaço propício para que compartilhassem suas perspectivas, experiências e percepção.

## **6.6 Procedimentos para a análise de dados**

Para tratamento dos dados coletados nas entrevistas, que foram realizadas por meio do Google Meets, foi utilizado o Taguette, uma ferramenta digital de *software* livre e código

aberto, desenvolvida para auxiliar pesquisadores na análise qualitativa de dados textuais. O recurso oferece uma interface intuitiva e funcionalidades essenciais para a organização e codificação de textos.

A ferramenta permite a importação de arquivos textuais em formatos variados, como .txt, .docx e .pdf, e a aplicação de códigos, ou *tags*, a trechos específicos do material. Os códigos podem ser organizados em categorias temáticas predefinidas pelo pesquisador, facilitando a identificação de padrões, a construção de relações entre conceitos e a interpretação crítica dos dados. Ademais, o Taguette oferece a possibilidade de exportar os resultados da codificação em formatos como Comma-Separated Values (CSV)<sup>25</sup>, o que viabiliza a integração com outras ferramentas de análise, como planilhas eletrônicas ou *softwares* estatísticos, ampliando as possibilidades de tratamento e visualização dos dados.

## **6.7 Apresentação e análise dos dados coletado por meio do questionário (Apêndice A)**

Participaram da amostra dez PECs de Educação Especial. A análise dos dados revelou características significativas sobre o perfil etário das participantes da pesquisa. O grupo inicial de participantes foi composto majoritariamente por indivíduos na faixa dos 40 aos 49 anos, com uma média de idade de 50,1 anos. Há também uma representação de participantes acima dos 60 anos, indicando uma diversidade geracional na amostra. Essa variedade etária pode enriquecer a pesquisa, trazendo diferentes perspectivas e experiências.

A distribuição temporal dos nascimentos das participantes apresenta uma concentração entre as décadas de 1960 e 1980. Quatro participantes nasceram na década de 1980; três, na década de 1970; duas, na década de 1960, e, por fim, uma na década de 1950.

A análise da identificação racial autodeclarada das PEC apresenta uma amostra predominantemente branca, constituída por 70%, com uma representação menor de participantes pardos (30%), e a ausência de outros grupos raciais.

A amostra analisada em relação à identificação sexual das participantes revela que é composta exclusivamente por mulheres cisgênero heterossexuais, o que indica uma falta de diversidade em termos de orientação sexual e identidade de gênero. Embora isso possa não ser um problema para a pesquisa, pois não abordamos diretamente essas questões, é

---

<sup>25</sup> Um formato de arquivo de texto que armazena dados em tabelas.

importante reconhecer que a homogeneidade da amostra limita a capacidade de generalização dos resultados para populações mais diversas.

No conjunto de dez profissionais, observa-se uma concentração significativa na área de Pedagogia, que representa a formação de oito participantes. Entre estas, seis possuem formação geral em Pedagogia ou uma Licenciatura Plena, enquanto duas apresentam especializações específicas voltadas para a Educação Especial, sendo uma com habilitação em deficiência mental e outra em Educação Especial. A diversidade do grupo é complementada por duas profissionais com formações distintas: uma em Letras e outra em Ciências Biológicas, trazendo perspectivas diferentes para o conjunto.

A análise das informações sobre especialização na área de Educação Especial e Inclusiva demonstra certa uniformidade no grupo estudado. Todas as dez participantes do grupo possuem especialização na área da Educação Especial. A unanimidade na formação especializada é particularmente relevante e sugere que todas as profissionais buscaram aprofundar seus conhecimentos na área específica de atuação. Além disso, considerando a especificidade na atuação enquanto PECs, a reunião de profissionais com formação específica na área tem potencial para contribuir com trocas de experiências e conhecimentos dentro da atuação.

Com a análise dos dados coletados sobre professores(as) da rede, foi possível identificar importantes características sobre a composição do quadro docente no que se refere à Educação Especial. Do total de dez respondentes, sete indicaram que são professoras de Educação Especial. Por outro lado, três informaram que não atuam como professoras de Educação Especial.

A partir da amostra destacada, a distribuição reflete uma presença majoritária de profissionais especializadas em Educação Especial na rede, o que pode ser um indicador positivo quanto à capacidade de atendimento às necessidades educacionais específicas dos(as) estudantes. Podemos considerar também que, apesar de 30% da amostra, não atuar como professora de Educação Especial da rede, elas possuem especialização na área. Isso contribui muito para uma atuação dessas profissionais, uma vez que o conhecimento teórico adquirido na especialização pode possibilitar uma compreensão mais ampla das especificidades e estratégias necessárias para o AEE, ainda que não atuem diretamente na modalidade de ensino.

Dentre as dez respondentes, seis são professoras do AEE na área da Deficiência Intelectual. Em seguida, três atuam na área da deficiência visual e duas na área de deficiência física. As áreas de deficiência auditiva, TEA e altas habilidades/superdotação,

embora importantes, eram acompanhadas por uma pessoa cada. Além disso, duas respondentes não atuam diretamente na Educação Especial.

Em relação ao ingresso na função de PEC, o recorte permite compreender o perfil de experiência das participantes, bem como o tempo total de atuação na área. A maioria das participantes possui uma trajetória longa na função. Quatro participantes têm mais de 15 anos de experiência, com duas delas ultrapassando os 20 anos de atuação. Uma delas conta com 31 anos e 4 meses de dedicação à função.

Por outro lado, cinco participantes ingressaram na função nos últimos três anos, e três delas têm menos de dois anos de atuação. Isso indica uma renovação dos quadros de PEC na rede estadual, possivelmente em resposta a novas demandas educacionais e à necessidade de atualização constante. O grupo apresenta uma diversidade interessante em termos de tempo de atuação, com profissionais que vão desde iniciantes até veteranas.

Quanto ao número de escolas nas diretorias de ensino das entrevistadas, foi observado uma distribuição bastante heterogênea na estrutura da rede. O número de escolas varia de 17 a 72 unidades, demonstrando uma amplitude significativa na dimensão de cada diretoria.

Em média, as diretorias de ensino possuem aproximadamente 49,5 escolas. Nota-se que quatro diretorias apresentam números expressivos, com 60 ou mais unidades escolares, sendo que duas delas se destacam com 71 e 72 escolas, representando as maiores estruturas entre os respondentes. Por outro lado, três diretorias operam com menos de 35 escolas, com destaque para uma com apenas 17 unidades, configurando-se como a menor estrutura entre as analisadas. O quadro 10 demonstra a quantidade de unidades escolares por diretoria de ensino e seus respectivos números na oferta do AEE.

**Quadro 10 - Quantidade de escolas comuns e de escolas que oferecem o AEE (continua).**

QUANTIDADE DE ESCOLAS COMUNS NA DIRETORIA DE ENSINO	QUANTIDADE DE ESCOLAS QUE OFERECEM O AEE NA DIRETORIA DE ENSINO
60	42
26	10 em funcionamento e 4 em processo de implantação
62	62
17	16
33	20

**Quadro 10 - Quantidade de escolas comuns e de escolas que oferecem o AEE (término).**

60	24
57	17
72	39
37	37
71	64

Fonte: Elaboração do autor (2025).

Os dados relativos ao número de escolas que oferecem AEE revelam uma variação significativa na distribuição desse serviço entre diferentes contextos e regiões. As informações coletadas indicam cenários diversos: há diretorias com dez escolas ofertando o AEE, além de outras quatro em processo de abertura, dentro de um total de 26 unidades escolares; por outro lado, há diretorias com 64 escolas, nas quais o serviço é oferecido em 100% das unidades, evidenciando uma ampla gama de realidades e possíveis disparidades na oferta do atendimento.

Os dados sugerem que, em muitas regiões, o AEE está presente, o que demonstra avanços na ampliação do serviço, ainda que sua implementação ocorra de forma parcial ou gradual. Essas disparidades podem refletir diferenças na priorização da Educação Especial, bem como na disponibilidade de recursos materiais e humanos.

## **6.8 Apresentação, análise e discussão dos dados coletados por meio das entrevistas (Apêndice B)**

Neste subitem, apresentaremos os resultados da análise da amostra coletadas inicialmente por dez PEC da Educação Especial de diferentes regiões. As participantes das pesquisas serão denominadas P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10, de acordo com a ordem cronológica da realização das entrevistas.

A escolha da entrevista semiestruturada teve por objetivo compreender se as participantes tinham sugestões, dúvidas ou comentários sobre o questionário (respondido sempre antes das realizações das entrevistas).

De modo geral, as respostas apresentaram diferentes perspectivas sobre a questão 1. Algumas participantes destacaram a clareza e objetividade do formulário, mencionando que ele abordou de forma direta os aspectos necessários como a P1, P2 e P9. Outras

participantes ofereceram observações complementares, como a necessidade de maior detalhamento em determinados pontos ou reflexões sobre a estrutura das perguntas:

Eu gostaria só de complementar em relação às formações: esse ano, a gente fez muitas formações por conta das APIs. Por conta da resolução nova, os professores estão tendo dificuldade em fazer as APIs, por conta das respostas, né? Muito longas, perguntas muito parecidas, às vezes com o mesmo objetivo, mas só com uma pequena diferença. Eles estão fazendo bastante confusão. Então, assim, a gente teve que fazer muitas formações por conta disso (P6).

Dentre as entrevistadas, a resposta da P10 se destacou por trazer uma reflexão sobre as expectativas em relação ao conteúdo do formulário. A participante mencionou que esperava uma abordagem diferenciada, que trouxesse elementos mais específicos do seu cotidiano profissional, afirmando que:

Eu tinha uma expectativa maior, achei que você fosse abordar alguma coisa diferente do nosso dia a dia, do nosso percurso, e ali ficou tudo mesmo, a nossa base, né, de trabalho. Eu criei uma expectativa. Então, acho que fui eu quem criei, né? Mas tudo bem, não tenho nada assim para dizer para você, para acrescentar com relação ao que você colocou lá naquele formulário (P10).

As respostas sugerem que, embora o questionário tenha sido compreendido e respondido conforme o esperado, ele gerou diferentes expectativas entre as participantes. Considero que esse aspecto pode ser um ponto relevante na interpretação dos dados, especialmente no que se refere ao alinhamento entre o objetivo do formulário e as percepções das PEC.

De modo geral, a primeira análise indica que o questionário atendeu aos objetivos propostos, ao mesmo tempo em que evidenciou diferentes expectativas.

A questão 2 do instrumento de pesquisa teve como objetivo identificar os principais benefícios percebidos pelos(as) professores(as) que participam de programas de formação continuada em Educação Especial e Inclusiva, com ênfase na relação entre o conhecimento adquirido e as práticas pedagógicas implementadas no cotidiano escolar. A análise das respostas evidencia percepções variadas, que incluem desde contribuições significativas até desafios persistentes enfrentados no processo de formação e aplicação prática.

Os relatos indicam que as formações possibilitaram às docentes uma ampliação de suas concepções sobre educação inclusiva, promovendo reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere à diversidade de estudantes presentes nas salas de aula comuns. Essa perspectiva alinha-se à ideia de que a formação continuada deve atuar como prática reflexiva, articulando teoria e prática e estimulando o pensamento crítico, como destacam Imbernón (2010) e Tardif (2014).

Diversas participantes ressaltaram como benefício o desenvolvimento de novas perspectivas e abordagens pedagógicas. Em uma das falas, a professora P4 menciona o impacto do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) em sua prática:

Eu não vou me recordar agora, assim, de algum tema específico para te falar, mas eu acho que é bastante esclarecedor. Acho que foi alguma coisa de adaptação curricular que eles fizeram, alguma coisa nesse sentido. O próprio material, depois do DUA, também acho que contribuiu bastante pontualmente. Nesse momento, eu não vou saber te falar, mas eles colocam em prática sim (P4).

O DUA, como abordagem pedagógica inclusiva, busca eliminar barreiras à aprendizagem e à participação por meio da oferta de múltiplas formas de representação, expressão e engajamento (CAST, 2024). Essa proposta permite que o processo de ensino seja mais flexível, adaptando-se às necessidades de todos os estudantes (Meyer, Rose e Gordon, 2014; Zerbato e Mendes, 2018b). Além disso, Nunes e Madureira (2015) afirmam que o DUA fornece um referencial prático que contribui para a revisão de objetivos, métodos e avaliações, o que favorece o planejamento pedagógico diferenciado.

Outro destaque foi o papel do canal da Educação Especial no CMSP, mencionado como uma iniciativa que favoreceu o acesso a conteúdos relevantes de maneira prática e acessível.

Foi, assim, excelente, quando surgiu o canal. Fiquei muito feliz, porque o que a gente tem é muito difícil para a gente, como PEC, né? Consegui apoiar os professores em tudo isso, em todos os momentos. Então, quando surgiu o canal e trouxe essas formações, elas colaboraram muito para a prática, muitas vezes dentro da escola.

Porque, mesmo a gente, por exemplo, o que eu tenho de conhecimento da Educação Especial, às vezes, o que é óbvio para a gente não é para o professor que está lá dentro da sala atuando. E, lá no canal, no Centro de Mídias, nas formações que eram realizadas, era possível perceber isso de uma forma muito clara, muito direta, o que facilitava bastante para eles depois atuarem na sala de aula.

Então, eu penso que foi muito válido, foi essencial mesmo para apoiar os professores na prática do dia a dia com os estudantes (P10).

A fala aponta que, quando bem estruturadas e contextualizadas, as formações continuadas podem contribuir diretamente para o aprimoramento da prática docente. Sobre essa questão Borges (2022, p.20) explica que

Além disso, se no curso de Pedagogia havia o esforço premente em destacar a importância da então chamada 'capacitação em serviço', sob a alegação de que esta era condição para o sucesso da política pública de educação especial e para o fortalecimento de uma educação de qualidade para todos, na prática a tão sonhada formação continuada traduzia-se em não mais do que breves encontros semanais de horário de trabalho pedagógico coletivo – HTPC, que em grande maioria funcionavam por meio de uma transmissão apressada de conteúdos que deveriam ser assimilados, acumulados, 'digeridos' pelos docentes.

Entretanto, também foram identificadas limitações importantes

Tem a realidade particular tanto do estudante quanto da escola”, evidenciando que as necessidades da comunidade escolar são diversas e que as formações nem sempre contemplam especificidades locais (P2).

A resposta evidencia a necessidade de as formações respeitarem as especificidades regionais e escolares, condição defendida por autores como Freire (1996), que sustenta que o ponto de partida de qualquer prática educativa deve ser a realidade concreta dos sujeitos envolvidos. Dal-Forno (2009, p.198) destaca que

Neste sentido, o formato online pode ser considerado um fator de dificuldade, pois a pesquisa fica restrita ao que desejam registrar no ambiente. Entretanto, entendendo-se que a aprendizagem prossegue por toda a vida profissional e que depende de condições reais e concretas para ser mais facilmente visualizada, acredita-se que suas aprendizagens ultrapassaram e ultrapassarão as dimensões da intervenção.

Outro aspecto crítico refere-se à velocidade e superficialidade com que os conteúdos são, por vezes, apresentados. Conforme destaca a fala de P10, é “tudo muito rápido, reduzido” e “o Centro de Mídia é uma coisa muito rápida”.

Essas limitações podem comprometer o processo de assimilação e, conseqüentemente, a aplicação prática do conhecimento. Nóvoa (2009) enfatiza que a formação continuada precisa ser contínua, contextualizada e dialógica, enquanto Tardif (2014) ressalta que o tempo para o amadurecimento da prática pedagógica é um fator essencial.

A fala da P7 também chama atenção: “O nível de conhecimento delas é muito baixo”, referindo-se ao grupo de professores com quem trabalha. Isso demonstra que a eficácia das formações depende também do ponto de partida dos(as) profissionais envolvidos(as), reforçando a importância do diagnóstico prévio das necessidades formativas, como defende García (1999), que concebe a formação como um processo que precisa respeitar os diferentes tempos e trajetórias dos sujeitos.

Diante desse cenário, as formações oferecidas pelo CMSP, especificamente pelo canal da Educação Especial, trazem contribuições relevantes, como a ampliação do repertório pedagógico e o suporte para atuação docente mais qualificada. Contudo, persistem desafios importantes, como a falta de aprofundamento teórico, o tempo insuficiente para a consolidação das aprendizagens e a dificuldade de conexão com a realidade escolar vivida.

Como reforça Borges (2022, p. 49), é preciso garantir uma formação que permita aos professores desenvolverem estratégias pedagógicas sensíveis à diversidade dos estudantes, promovendo acesso, permanência e sucesso educacional:

Espera-se que, por meio de sua atuação pedagógica, o professor possa desenvolver estratégias em uma nova perspectiva, que promova a equidade social, acesso e sucesso a qualquer estudante, ou seja, que sejam docentes 'capacitados', hábeis a perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem.

É, portanto, imprescindível compreender que a formação continuada de professores(as) constitui elemento fundamental para a qualificação do ensino na perspectiva da educação inclusiva. Contudo, sua efetividade depende não apenas da oferta de cursos e conteúdos, mas da articulação entre formação e prática, do suporte institucional e da valorização das especificidades dos contextos escolares.

Diante desse contexto, a análise das respostas relacionadas à questão 3 busca compreender como os(as) professores(as) estão aplicando os conhecimentos adquiridos nas formações e quais desafios enfrentam nesse processo. Algumas respostas indicam que os(as) professores(as) incorporaram os conhecimentos adquiridos nas formações em suas práticas pedagógicas. Há menções específicas ao uso de estratégias baseadas no DUA, aplicação de avaliação pedagógica inicial e articulação do ensino colaborativo. Essas evidências apontam que, para uma parte dos(as) professores(as), as formações influenciaram diretamente suas metodologias.

Então, dentro de todas as formações que a gente tem ali, eu acho que essa foi uma temática que eu consegui ver em alguns professores. Principalmente do projeto de ensino colaborativo, eles se apropriaram desse material e eles conseguiram desenvolver algumas formações dentro da escola, né? E essas informações foram para sala de aula. E a gente conseguiu, em algumas escolas, essa articulação do professor de ensino colaborativo. A partir dessa reflexão sobre o desenho universal para aprendizagem, então foi bem positivo (P1).

Essas formações foram extremamente importantes para os professores se apropriarem dessas mudanças, de como elaborar o documento, da importância do documento (P2).

Olha, a gente se entende, diversas situações têm aquele professor que consegue ter o entendimento maior daquilo que foi, né, falado, ofertado na formação, e consegue transferir isso para sua prática. Tem aquele professor que tem um pouco mais de dificuldade, até mesmo, né, nas coisas mais simples, e o professor que tem até dificuldade de entender que aquilo é o funcionamento, é daquela forma mesmo, que ele precisa fazer daquela forma.

Agora, nós tivemos durante as formações, eu percebi bastante que, em relação às avaliações iniciais, eu vi bastante na prática do professor na sala de aula. Então, às vezes, a gente, eu acompanhava no meu acompanhamento, eu orientava tudo, mas após ser ofertada essa formação sobre avaliação inicial pelo centro de mídias, porque eu lembro que a gente tinha, né, vocês... A gente tinha bastante assuntos,

eram assuntos diversos, isso colaborava bastante, eles se sentiam mais fortalecidos.

Então, quando eu ia para o acompanhamento, eles já tinham tido essa formação, eles já vinham com outra... com outra, assim... outro - não é comportamento, não seria "comportamento" a palavra adequada. Eles já vinham com um conhecimento maior, vamos dizer assim. Algo já... não vinham, não vinham assim sem nada, né? Porque às vezes eles vinham assim assustados e aí: 'Não sei o que eu tenho que fazer, eu não sei como tem que fazer', tanto é que eles pediram muito, eles andaram pedindo muito (P9).

Os relatos dos(as) participantes evidenciam que as formações continuadas em Educação Especial e Inclusiva têm favorecido avanços significativos, especialmente ao articular o ensino colaborativo e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). A fala de P1 aponta que professores(as) se apropriaram desses referenciais, promovendo formações internas e articulando ações na prática pedagógica. Esse movimento de internalização e compartilhamento do conhecimento está em consonância com as ideias de Silva e Vilaronga (2021), ao afirmar que a formação continuada precisa estar atrelada ao contexto e à prática para gerar mudanças efetivas.

A contribuição do DUA nesse processo é notável, uma vez que ele oferece uma estrutura flexível para o planejamento pedagógico, permitindo que as atividades contemplem diferentes formas de aprendizagem e participação (CAST, 2024; Zerbato e Mendes, 2018b). A formação sobre avaliação inicial, mencionada por P9, também demonstrou impacto direto na atuação docente, reforçando a importância de ações formativas contextualizadas, como propõem Nóvoa (2009) e Imbernón (2010).

Por outro lado, os relatos indicam desafios, como a desigual apropriação dos conteúdos por parte dos(as) professores(as), o que evidencia a necessidade de personalização e continuidade nos processos formativos. Como destaca Silva e Vilaronga (2021), a efetividade da formação inclusiva depende de percursos reflexivos, colaborativos e sustentados no tempo, que considerem os diferentes níveis de conhecimento e experiência dos profissionais da educação.

Sobre essa questão, Dal-Forno (2019, p. 123) orienta que

É necessário compreender o lugar de onde falam, não só no que se refere ao quem são e o que fazem, mas também onde atuam, ou seja, as escolas e demais instituições de ensino.

Outro destaque dentro da questão 3 é sobre as dificuldades enfrentadas pelos(as) professores(as) ao tentarem aplicar os conteúdos das formações. As entrevistadas apontaram a existência de lacunas na formação inicial e continuada, falta de experiência prática, e dificuldades com interpretação de textos e documentos pedagógicos.

Nós estamos com muitos professores novos, e infelizmente a formação das pós-graduações, tudo está sendo muito insuficiente. Teve a formação, né, da API do PAEE, né, pela formação pelo Centro de Mídias, né? Mas eu também fiz formações, tá? Juntei tudo, mesmo assim eles encontram dificuldades (P3).

Estou intervindo ainda e vou intervir ainda o ano que vem, mas aí, porque, Jefferson, vou te explicar. Aí tem a ver com a questão cognitiva e de aprofundamento delas, enquanto é graduação e especialização precária. Como muitas não tiveram acesso a uma sala de aula, não fizeram estágio, sequer tinham troca com pares na graduação e na pós, então é assim: muitas delas (eu não sei se é uma realidade na minha diretoria). Então assim, elas não sabem fazer. O que é que é um texto descritivo? Não sei. O que é que é um texto dissertativo? Não sei. O que é que é você fazer um relato? Não sei. Então, assim, não sou eu, apenas Educação Especial, que vou ensinar elas. Isso é uma lacuna que ficou lá atrás, sabe, lá atrás. Eu tive que fazer três formações esse ano para tratar o mesmo tema com as mesmas pessoas. Então, assim, a primeira formação fez completinha - para mim estava tudo OK. Não estava. Tive que fazer a segunda e a terceira. Aí, já segunda e a terceira, eu fiz fragmentada: eu fiz uma para trabalhar um documento e a outra. Está OK? Não, eu agora tenho que ir a campo para quase pegar na mão e ajudar elas a preencher. Está dando certo? Também não - elas precisam de um modelo, sabe? Elas querem uma pronta. É como foi nessa parte, até parecida com aquilo que eles mostraram na formação que a gente foi. Elas praticamente precisam de documento pronto para colocar só um zizinho. É isso, a minha realidade é essa. Não vou dizer que é 100%, mas eu creio que 80% (P7).

As dificuldades relatadas por P3, mesmo após a realização de formações ofertadas pelo CMSP e por outras iniciativas, indicam que a formação continuada isolada, sem uma base sólida de preparo inicial, tem impacto limitado na transformação da prática. Tardif (2014) afirma que os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória profissional, sendo fortemente influenciados pela formação inicial, pelas experiências de socialização no trabalho e pela reflexão na prática. Quando a formação inicial é frágil ou descontextualizada, como relatado por P7, cria-se uma lacuna, que compromete a apropriação dos conteúdos ofertados nas formações continuadas.

O mesmo relato de P7 aponta que muitos(as) profissionais chegam à atuação sem conhecimentos básicos sobre gêneros textuais, sem terem vivenciado estágios ou interações formativas durante a graduação ou a pós-graduação. Isso revela um problema estrutural da formação superior no Brasil. Como alerta Libâneo (2002), não se pode esperar que a formação continuada resolva todos os problemas da má formação inicial, especialmente quando esta não promove o desenvolvimento de competências básicas de leitura, escrita e análise pedagógica.

Além disso, a demanda por modelos prontos e a dificuldade em elaborar documentos pedagógicos, mencionadas por P7, refletem uma abordagem formativa que privilegia a reprodução de métodos em detrimento da reflexão crítica. Gouvêa (2018) argumenta que a formação docente deve promover o desenvolvimento de profissionais críticos, capazes de analisar e adaptar suas práticas às necessidades específicas de seus estudantes.

Nesse contexto, é fundamental que as instituições de ensino superior e os programas de formação continuada adotem abordagens que integrem teoria e prática, incentivando a reflexão crítica e a construção de conhecimentos contextualizados. Pletsch (2020) destaca que a formação de professores para a educação inclusiva deve ser contínua e articulada com as políticas educacionais, visando a efetiva inclusão de todos(as) os(as) estudantes no ambiente escolar.

Silva e Vilaronga (2021) contribuem para esse debate, ao afirmar que a formação continuada deve ser parte de um processo articulado, contínuo e colaborativo, que considere a trajetória profissional e a identidade docente dos sujeitos envolvidos. Ao propor redes de apoio e práticas de ensino colaborativo, a autora defende que o desenvolvimento profissional ocorre em contextos coletivos, não apenas pela repetição de conteúdos, mas por meio da troca de experiências, análise da prática e construção compartilhada de soluções.

Sobre as lacunas na formação inicial de professores (as), Dal-Forno (2009, p.43) constata que

Para ser reconhecido como profissional é preciso que seus conhecimentos sejam também reconhecidos como parte de um repertório particular, específico à profissão. No caso da docência esse repertório começa a ser constituído antes mesmo do período de formação inicial e é composto por saberes ou por conhecimentos, que formam uma base necessária à atuação docente.

Algumas respostas ainda demonstraram que, apesar das formações, não houve mudanças significativas na prática pedagógica de determinados(as) professores(as). Há relatos de dificuldades em observar uma relação clara entre os conteúdos abordados nas capacitações e a prática cotidiana em sala de aula:

Mudanças dentro dos atendimentos da sala de recursos, né? Aí, em alguns casos, a gente vê que não há tanto avanço, né? A gente nota que não avança tanto, mas isso ocorre por diversas situações, né? São outras situações também que envolvem esse profissional. Mas foi possível notar que houve um avanço nos atendimentos (P9).

Ai, que difícil! Eu acho que não consigo observar isso. Porque são muitos professores, eu visito as escolas, eu vejo como é que eles estão trabalhando. Peço para que justifiquem o que estão fazendo, para, justamente, estar vendo essa relação, se eles nos trazem essa relação, né? E eu não consigo observar isso. Eu não sei se sou uma pessoa muito crítica, muito exigente, mas eu não consigo ver uma relação entre o que eles estão fazendo.

Hoje mesmo, eu estive em uma escola. Foi bastante difícil para mim, porque eu vi como é que eles estavam fazendo. Agora, tem um monte de ações para eu realizar nessa escola, porque, na minha observação, eles têm boa vontade, entendeu? Só que eu vejo que o aluno e o professor estão gastando energia, né? Ambos estão gastando muita energia, e isso não está sendo benéfico para o aluno, que é o nosso ponto focal, né?

Então, é nesse sentido. Eles têm muita boa vontade, eles justificam que estão tentando porque querem sempre resgatar do aluno um aprendizado, né? Mas... esse aprendizado, ele já teve ao longo do percurso escolar. Porque ele já está no ensino médio, ele precisa de mais, né? Vamos mostrar coisas a mais, diferentes, desafiadoras, né? Para que ele desperte, saia dessa zona de conforto, daquela questão só do letramento básico inicial, né?

Então, é nesse sentido. Eu não consigo observar a relação entre o que os professores da sala de recurso fazem e o que o professor regente faz, tá? Eles têm muita boa intenção. Eu não digo, nunca disse, que eles estão errados. Não! Os professores se esforçam em busca desse saber do aluno, né? Mas eu não vejo relação nenhuma, não (P10).

Essa problemática é analisada por Oliveira e Prieto (2020), que afirmam que o sucesso da inclusão depende diretamente da colaboração entre os professores(as) da sala regular e os(as) especialistas da Educação Especial. Quando há isolamento do trabalho do professor da SR, suas ações tendem a perder eficácia, sendo vistas como paralelas ou até desconectadas do projeto pedagógico da escola.

Mantoan, Prieto e Arantes (2006) também enfatizam que a inclusão não se dá apenas pela existência de uma SR, mas pela transformação das práticas da escola como um todo. O atendimento especializado deve ser complementar e articulado, e não um substituto ou uma alternativa ao ensino regular. A autora destaca que a SR precisa ser entendida como um espaço de mediação pedagógica, que atua em conjunto com os demais profissionais, especialmente por meio do ensino colaborativo. Sobre essa questão, Borges (2022, p.75) evidencia que

As incursões realizadas até aqui denotam que as ações formativas no âmbito da inclusão escolar de estudantes com deficiência não se fazem por si. Há que se considerar, para completa implementação delas, não só as especificidades históricas e sociais do contexto real em que são colocadas em prática, a estrutura do sistema educacional que as ofertas, mas também o envolvimento ativo de uma grande cadeia de pessoas e, tratando-se especificamente da rede estadual paulista, o PCNP-EE se sobressai como um sujeito central para a fundamentação dessa estrutura formativa.

Ainda foi possível perceber que as formações promovidas tiveram impactos variados. Enquanto alguns(as) professores(as) conseguiram incorporar as estratégias em sua prática pedagógica, outros(as) demonstraram dificuldades. Além disso, um grupo ainda não demonstra mudanças claras em sua abordagem, seja pela dificuldade em transferir o conhecimento da formação para a prática, seja por fatores estruturais e contextuais da escola e da comunidade.

As respostas à questão 4 divergiram em função da DE e da PEC. Foram abordados relatos positivos sobre o impacto das formações, mas também apontamentos sobre fragilidades e desafios na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. A seguir, analisamos as principais tendências observadas pelas entrevistadas.

Algumas delas destacaram que as formações proporcionaram avanços significativos, especialmente na compreensão de conceitos fundamentais, como a distinção entre dificuldades de aprendizagem e deficiências. Além disso, houve relatos de que as formações possibilitaram um olhar mais crítico sobre a necessidade de diferenciação nas práticas pedagógicas, contribuindo para o aprimoramento do trabalho docente.

[...] Por exemplo, a professora aprendeu a trabalhar um pouquinho sobre dois projetos: o projeto do ensino colaborativo e a avaliação inicial, que foi essencial, né? Depois, mais para frente, o PAEE também foi essencial. Então, foram coisas que o professor foi conhecendo, foi aprendendo, né? E foi ajudando a avaliar, a acompanhar esses alunos, a trabalhar com os alunos e até a formar os professores regentes também (P5).

Quando passaram a entender que uma coisa é uma coisa, e outra coisa é outra coisa. Por exemplo, eles conseguiram direcionar mais o trabalho, então o trabalho de formação do CMSP veio para fortalecer o nosso trabalho com esses professores. Então, a gente não ficou sozinho nisso. Quando o CMSP ofertava uma formação, por exemplo, sobre dislexia (que teve, né?), [...] esse professor conseguia entender que a dislexia era um transtorno de aprendizado, e que aquele aluno que estava lá não tinha uma deficiência. Então, o tipo de atividade que deveria ser direcionada para ele era diferente. Isso colaborou bastante. Então, por exemplo, começaram a entender que esse aluno com deficiência ou com autismo tinha que ter um tipo de atividade específica.

Não necessariamente. Ele tinha uma deficiência. Isso também colaborou, né? Durante meus acompanhamentos, eu fui observando isso com alguns dos nossos professores. Os professores que estudam mais, que estão mais envolvidos, que têm mais vontade de aprender, e os outros que estão um pouquinho aquém, porque tem aqueles que têm mais cursos, que estudam mais, que também tiveram seu avanço, né? De acordo com a sua possibilidade ali. Então, eles também conseguiram. Aquele que está acima vai mais longe. Então, eu percebi, com o Centro de Mídias, essa possibilidade de eles conseguirem diferenciar e ter um entendimento melhor (P9).

Observa-se que a formação de professores(as) contribuiu significativamente para a construção de saberes profissionais vinculados às práticas pedagógicas inclusivas. A compreensão mais precisa sobre os transtornos de aprendizagem, como a dislexia, e sua diferenciação em relação à deficiência, é apontada como um avanço importante. Tal constatação vai ao encontro do que defendem Mendes, Oliveira e Nogueira (2023), ao afirmarem que o desconhecimento sobre as especificidades dos(as) estudantes com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento gera práticas pedagógicas inadequadas e estigmatizantes. A formação, quando baseada em conteúdos conceitualmente sólidos e articulados à prática, promove uma atuação de professores(as) mais consciente, respeitosa e eficaz.

O ensino colaborativo, citado como uma das aprendizagens adquiridas pela professora, é também abordado por Bueno et al. (2022) como uma estratégia potente para a efetivação da inclusão no cotidiano escolar, especialmente quando articulado a práticas reflexivas e ao compartilhamento de responsabilidades entre os profissionais da educação.

No entanto, sua eficácia depende da clareza dos papéis desempenhados por cada docente envolvido e da superação da lógica de fragmentação entre o professor regente e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A fala "quando passaram a entender que uma coisa é uma coisa, e outra coisa é outra coisa" revela um avanço importante nesse entendimento, essencial para consolidar o trabalho colaborativo e promover a corresponsabilização no processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto relevante é o reconhecimento da heterogeneidade entre os(as) professores(as) quanto ao envolvimento com a formação e ao nível de aprofundamento dos conhecimentos. Isso evidencia uma problemática recorrente nas políticas de formação continuada: a descontinuidade, a superficialidade ou a falta de aderência às necessidades concretas dos(as) educadores(as), como alertam Gatti e Barreto (2019). A fala de P9 indica que apenas aqueles(as) mais engajados(as), ou já mais preparados(as), conseguiram se beneficiar plenamente da formação oferecida, o que pode aprofundar desigualdades entre os(as) próprios(as) professores(as) e comprometer a efetividade da inclusão para todos(as) os(as) estudantes.

Quanto ao papel das tecnologias e plataformas como o CMSP, o excerto apresenta uma visão positiva, enfatizando o suporte oferecido por esses instrumentos. A esse respeito, Libâneo e Pimenta (2021) destacam que o uso de tecnologias na formação de professores(as) pode democratizar o acesso a saberes pedagógicos especializados, desde que haja intencionalidade didática e acompanhamento reflexivo. O risco, segundo os autores, é que essas iniciativas se limitem à mera transmissão de conteúdos, sem diálogo com as realidades escolares. Pinto (2024, p. 100) corrobora, constatando que “[...] a pandemia trouxe um legado positivo que diz respeito à fluência digital do professor”. Uma visão recorrente nas respostas é a percepção de que ainda há fragilidades no processo formativo, especialmente no que diz respeito à efetividade das adaptações curriculares e ao suporte oferecido aos professores(as). Algumas respostas destacam que, apesar de as formações fornecerem diretrizes gerais, muitas vezes os(as) professores(as) ainda enfrentam dificuldades na implementação de práticas inclusivas eficazes no dia a dia da sala de aula.

No que chega diretamente no estudante, a gente tem ali algumas indicações, alguns trabalhos, mas [...] eles ainda não conseguem direcionar o trabalho do professor e auxiliar efetivamente naquilo que ele vai fazer dentro da sala. Então, eles participam, sim, mas isso... a gente não vê esse desdobramento na ação prática dele. Então, ele vai precisar sempre de mais materiais ou de [...] outras fontes de pesquisa mesmo. Eu acho que ainda precisa de mais trabalho, como vai fazer esse trabalho diretamente com o estudante. Então, a gente, quando pega a avaliação inicial do aluno do ano passado e desse ano, percebe que não houve avanço. Na avaliação do ano passado, ele tinha um plano de trabalho. Esse ano, a gente vê que o plano

permanece. Quer dizer, não houve um avanço na aprendizagem, aí, infelizmente. Mas a gente busca sempre qualificar o nosso trabalho para que a situação vá melhorando, né? A gente vai aprimorando esse trabalho efetivamente lá na sala de recursos, mas a gente vê que ainda tem um caminho aí (P1).

Às vezes, não é uma adaptação curricular grande, né? Não é uma adaptação complexa. Às vezes, é uma coisa tão simples que vai impactar diretamente na aprendizagem desse estudante (P2).

O depoimento evidencia desafios persistentes na efetivação de práticas inclusivas que resultem em impacto direto e significativo na aprendizagem dos(as) EESEE. A fala de P1 revela uma tensão entre o conhecimento produzido e distribuído por meio de formações e documentos orientadores, e sua conversão em práticas pedagógicas concretas, situadas e eficazes. Embora haja participação em atividades formativas, o relato indica que os(as) professores(as) ainda enfrentam dificuldades em transformar esse conhecimento em ações pedagógicas que promovam avanços reais na aprendizagem dos(as) estudantes.

Esse cenário reflete o que apontam Gomes et al. (2019), ao analisarem a formação de professores(as) para a inclusão: a formação continuada, muitas vezes, carece de ancoragem prática e acompanhamento sistemático, o que limita sua potência transformadora. A ausência de desdobramentos concretos na atuação do(a) professor(a), conforme relatado, pode ser atribuída à fragmentação entre teoria e prática, bem como à falta de suporte técnico-pedagógico contínuo.

Além disso, a menção à estagnação nos planos de trabalho individualizados e à ausência de avanços entre avaliações de um ano para outro sinaliza não apenas a fragilidade das intervenções, mas também a carência de instrumentos efetivos de acompanhamento e replanejamento. Para Mendes, Oliveira e Nogueira (2023), a avaliação, no contexto da Educação Especial, precisa ser dinâmica e integrada ao processo pedagógico, de modo a orientar intervenções ajustadas às singularidades de cada estudante. A manutenção de um mesmo plano, sem avanços, indica um uso protocolar, e não formativo, da avaliação e do planejamento.

Por sua vez, a fala de P2 reforça uma concepção cada vez mais presente na literatura: a de que práticas inclusivas não dependem necessariamente de grandes adaptações ou de recursos complexos. Muitas vezes, pequenos ajustes metodológicos, didáticos e relacionais já são suficientes para promover o acesso e a participação significativa dos(as) estudantes. Como afirmam Bueno et al. (2022), a personalização das práticas pedagógicas, mesmo que por meio de mudanças simples, pode produzir efeitos relevantes quando baseada em conhecimento sobre o estudante, mediação sensível e intencionalidade pedagógica.

Desse modo, o trecho analisado ilustra tanto o esforço contínuo dos(as) profissionais em qualificar suas práticas, quanto os obstáculos sistêmicos que limitam a efetivação da inclusão, especialmente no que diz respeito à formação prática, ao uso pedagógico das avaliações e à compreensão do potencial transformador de pequenas ações pedagógicas cotidianas. Como reforça (Gatti, 2020), trata-se de trabalhar conceitualmente em um plano de superação de uma concepção meramente técnica sobre o ensino, avançando para uma compreensão da unidade teoria e prática, bem como para o entendimento de que o trabalho docente possui, em sua natureza, uma dimensão teórico-prática integrada.

A promoção da cultura inclusiva nas escolas é um dos desafios, e foi abordada na questão 5. As respostas das participantes demonstram diversas concepções. De um lado, há relatos que indicam mudanças na percepção dos(as) professores(as) e maior reconhecimento dos(as) estudantes com deficiência, evidenciando um impacto positivo das formações. Por outro lado, também são apontadas dificuldades na adesão de todos(as) os(as) professores(as) ao tema.

No que se refere a mudanças, na percepção dos(as) professores(as), foram apresentadas as seguintes afirmações:

Essas escolas que já têm uma cultura inclusiva... Eu acho assim, que foi essencial essas formações. Porque, além dos nossos professores especialistas, os professores regentes também assistiram, né? Não foram na sua grande maioria, né? Mas os que assistiram perceberam todo o trabalho realizado pela sala de recursos (P5).

Nesse aspecto, eu acho que é bem positivo, está sendo positivo. Ele sempre sabe quem são os alunos, onde eles estão, né? O que eles estão fazendo e estão pedindo ajuda também. Isso que é importante, porque eu não ouço nenhum professor falar: "Eu não sei trabalhar", "Eu não estudei para isso". Porque a gente ouvia muito isso, né, Jefferson? Eles não tinham formação, não sabiam, não podiam, né? Que aquele aluno nem precisava estar na escola. Hoje já mudou esse repertório, né? Ele sabe que os nossos estudantes estão presentes na escola, estão presentes na sala de aula, e que ele é o professor responsável por todos da sala. Todos, porque esse aluno pertence a ele também, não só ao professor auxiliar ou ao professor da sala de recurso, do colaborativo, né? Isso está melhorando um pouquinho. [...] Para atingir todos é bem difícil (P10).

As falas de P5 e P10 apontam para avanços importantes na consolidação de uma cultura inclusiva nas escolas, especialmente no que se refere ao reconhecimento da responsabilidade compartilhada entre professores(as) regentes e professores(as) do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esses relatos evidenciam transformações graduais nas atitudes e crenças docentes frente à inclusão, impulsionadas principalmente por ações formativas que atingem diferentes segmentos da equipe escolar.

A primeira questão relevante é o impacto das formações continuadas nas escolas que já apresentam um histórico de práticas inclusivas. A fala de P5 reconhece que, mesmo

com a participação parcial dos(as) professores(as) regentes, houve avanços na valorização do trabalho desenvolvido pelas salas de recursos. Isso dialoga com Vilaronga e Souza (2021), que apontam que a construção de uma cultura inclusiva não depende apenas de ações pontuais, mas da articulação entre formação, reflexão coletiva e práticas institucionais consistentes. Escolas com trajetória nesse campo tendem a responder de forma mais propositiva às formações, ampliando a corresponsabilidade entre os(as) profissionais.

A fala de P10 complementa essa perspectiva ao destacar a mudança no discurso de professores(as) regentes que, anteriormente, alegavam falta de preparo para lidar com a diversidade. Atualmente, reconhecem que os(as) estudantes com deficiência estão inseridos(as) nas turmas e que é de sua responsabilidade assegurar a aprendizagem de todos(as). Essa mudança no repertório discursivo é um dos principais indicadores de avanço na consolidação de uma escola inclusiva, conforme discutem Mendes, Oliveira e Nogueira (2023). Para essas autoras, a responsabilização coletiva pelo processo educacional é um dos pilares da educação inclusiva e depende da superação de discursos de terceirização, que, antes, delegavam a função do ensino dos(as) estudantes com deficiência exclusivamente aos professores(as) especializados(as).

Outro aspecto positivo destacado é a crescente autonomia dos(as) professores(as) regentes em buscar apoio e construir estratégias colaborativas. A afirmação de que esses profissionais "sabem quem são os alunos, onde eles estão, o que estão fazendo e estão pedindo ajuda" revela uma postura ativa e reflexiva, fundamental para a efetividade do ensino colaborativo. Segundo Bueno et al. (2022), a corresponsabilização só se materializa quando há reconhecimento da presença e das necessidades dos(as) estudantes com deficiência por parte de todos(as) os(as) professores(as), não apenas daqueles vinculados(as) ao AEE.

Contudo, é importante manter uma análise crítica sobre a generalização desses avanços. Embora haja indícios de mudança, como afirmado por P10, a própria fala ressalta que "atingir a todos é bem difícil", o que reforça a complexidade do processo de inclusão escolar. Como destacam Ramos e Silva (2022), a formação continuada de professores(as) ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à sua efetividade em transformar práticas pedagógicas de forma concreta e contextualizada. Os avanços observados, portanto, não devem ser tomados como homogêneos, mas como parte de um processo em construção, ainda permeado por desigualdades formativas e pela necessidade de políticas mais estruturadas e sensíveis às especificidades dos(as) estudantes público-alvo da educação especial.

Diante dos desafios identificados, torna-se essencial buscar estratégias para ampliar a efetividade das transmissões. As sugestões apontadas envolvem a maior integração dos(as) professores(as) no debate, a valorização da temática no ambiente escolar e a adoção de práticas que promovam a inclusão de forma mais estruturada, como apresentado a seguir:

A gente conversa muito sobre isso, né? Educação Especial também replica aquilo que eles aprendem. A gente até coloca como sugestão, pelo menos uma vez no mês, né, eles terem um espaço no ATPC. Então, tanto aqui, assim, a questão do professor, mas também para os outros professores participarem (P4).

Os professores estão com um olhar mais diferenciado. Já reconhecem os seus alunos, né? Eles já não colocam esses alunos com mais rótulos, né? E também não os colocam como aqueles que não aprendem, né? Então, sempre temos professores, né, que fazem um bom trabalho com esses alunos, porque eles têm a base curricular. São professores assim que sabem, né, da sua matéria — da matemática, da língua portuguesa etc. E conseguem, através disso, ter uma visão melhorada para trabalhar com os nossos estudantes (P10).

As falas de P4 e P10 evidenciam avanços na formação docente para a inclusão, destacando a importância de espaços como as ATPCs para o compartilhamento de práticas entre professores(as) especializados(as) e regentes. Essa colaboração contribui para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva, onde os(as) docentes reconhecem a diversidade dos(as) estudantes e se sentem corresponsáveis por sua aprendizagem. Conforme discutido na obra *Recalculando a rota: temas emergentes em Educação Especial* (Pedro, Conceição e Souza, 2025), a formação continuada, quando articulada às práticas escolares e promovida em ambientes colaborativos, é fundamental para transformar concepções e práticas pedagógicas, favorecendo a inclusão efetiva de todos(as) os(as) estudantes. Ainda à luz dessas reflexões, Borges (2022, p. 30) explica que

Há um aparente empenho na oferta de formação docente no estado de São Paulo, inclusive na área da Educação Especial, com iniciativas tanto centralizadas – advindas, principalmente, da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” – EFAPE –, parte do Programa “Mais Qualidade na Escola”, desde o ano de sua criação, em 2009 –, quanto descentralizadas, ancoradas no princípio de que cabe à cada uma das 91 DEs existentes em todo o estado a responsabilidade sobre a implementação dos processos de formação ou seja, estas DE “[...] recebem o programa de formação e operacionalizam junto aos sujeitos escolares, gestores e professores”

O impacto positivo na promoção da cultura inclusiva em escolas acompanhadas pelas PEC está também relacionado às formações. No entanto, ainda há desafios na implementação efetiva dessas discussões, pois algumas escolas podem enfrentar dificuldades culturais e resistências institucionais. Para maximizar a possibilidade de

discussões sobre cultura inclusiva, seria essencial ampliar o alcance e engajamento dos(as) professores(as) do ensino comum em pautas relacionadas ao tema.

As respostas à pergunta 6 evidenciam pontos de convergência em torno de três grandes eixos: a adaptação e flexibilização curricular, a avaliação inicial e o planejamento do AEE, e o conhecimento aprofundado sobre as deficiências.

P2 enfatiza a necessidade de maior aprofundamento na adaptação curricular, compreendendo-a como a principal lacuna enfrentada pelos(as) profissionais que atuam na inclusão escolar. Sua fala demonstra uma demanda prática por orientações claras e aplicáveis para ajustar o currículo às necessidades específicas dos(as) estudantes com deficiência. Esse ponto é amplamente discutido por Fonseca (2021), ao tratar dos ajustes curriculares como condição indispensável para a efetivação da inclusão. Para a autora, os ajustes não se restringem a alterações pontuais no conteúdo, mas envolvem a ressignificação das práticas pedagógicas com base nos princípios da equidade e do reconhecimento das singularidades.

P9 aprofunda esse entendimento ao afirmar que a flexibilização curricular ainda é vista por muitos(as) professores(as) como um "complicador", especialmente quando se trata de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ela aponta a dificuldade em distinguir as especificidades do transtorno e a consequente insegurança na proposição de intervenções adequadas, evidenciando a necessidade de formação continuada que articule teoria e prática na construção de propostas curriculares acessíveis. Além disso, P9 menciona a avaliação inicial como um desafio recorrente, vinculando-a diretamente à elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Sua fala sugere que muitos(as) docentes ainda não compreendem plenamente a função diagnóstica e formativa da avaliação no processo de inclusão, o que compromete a qualidade do planejamento pedagógico.

Já P5 ressalta a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre as diferentes deficiências, tanto por parte dos(as) professores(as) do AEE quanto pelos(as) regentes. Para ela, a formação atualmente oferecida ainda é muito generalista, o que dificulta o reconhecimento das características específicas e das estratégias adequadas para o atendimento de cada estudante:

[...] É importante aprofundar um pouco mais sobre as deficiências. Porque, no geral, temos uma visão ampla, mas o professor precisa conhecer com mais profundidade. Isso vale tanto para os professores especializados quanto para os regentes, pois

todos precisam entender melhor as especificidades. Também considero fundamental o aprofundamento na temática da avaliação inicial<sup>26</sup>.

Esses depoimentos convergem ao indicarem que a formação continuada precisa ir além da abordagem normativa e superficial dos conceitos, investindo em dimensões práticas e específicas do cotidiano escolar, como avaliação, planejamento e mediação curricular. Como argumenta Fonseca (2021), a formação dos(as) professores(as) na perspectiva inclusiva deve ser crítica, situada e sustentada em fundamentos teóricos sólidos, mas principalmente orientada à ação pedagógica transformadora.

As respostas à pergunta 7 apontam uma visão crítica e reflexiva, destacando tanto o potencial formativo das TDICs quanto os limites impostos por práticas pouco sistematizadas e descontextualizadas.

P4 enfatiza que, embora as formações virtuais ofereçam contribuições relevantes e agreguem valor à prática docente, elas não são suficientes por si só. Há um chamado à responsabilidade ativa dos(as) professores(as) na busca por aprofundamento, reforçando a ideia de que a formação precisa ser contínua e pautada na escuta atenta e na reflexão crítica. Essa visão é corroborada por Moran (2020), para quem as TDICs não transformam por si mesmas, mas sim quando integradas a processos pedagógicos significativos e quando utilizadas com intencionalidade formativa.

A crítica mais incisiva vem de P6, que questiona a efetividade das ações formativas mediadas pelas TDICs. Ela denuncia a ausência de sistematização, o excesso de informações dispersas e a falta de registros como entraves para que essas ações gerem impactos reais na prática dos(as) professores(as). Sua fala evidencia uma fragilidade comum em políticas de formação: a fragmentação e a superficialidade dos conteúdos, que muitas vezes não se traduzem em mudanças concretas. Segundo Barreto, Souza e Silva (2023), a centralidade excessiva nos recursos e plataformas pode esvaziar o sentido da formação, se não houver articulação com as demandas reais da escola e acompanhamento pedagógico sistemático.

Já P2 apresenta uma visão mais direta, afirmando que ainda é necessário avançar significativamente na efetividade dessas tecnologias. Como pontua Silva e Behar (2021), a eficácia da aplicação de TDICs na formação docente depende de sua capacidade de promover interações significativas, experiências práticas e articulação com os contextos locais de atuação.

---

<sup>26</sup> O trecho foi editado para maior clareza.

Em relação à pergunta 8, P2 resume sua percepção da seguinte maneira: “[...] Tem muito benefício, porque um professor bem informado [...] Vai conseguir trabalhar melhor com esse estudante”.

Essa afirmação remete à ideia de que o acesso qualificado à informação e à formação continuada transforma diretamente a prática pedagógica, repercutindo positivamente na aprendizagem dos(as) EESEE. Conforme argumenta Almeida (2014), a formação mediada por tecnologias, quando bem planejada, amplia o repertório pedagógico dos(as) professores(as), proporcionando-lhes maior segurança para atuar de maneira mais responsiva às singularidades dos(as) estudantes com deficiência.

Por sua vez, a participante P4 acrescenta uma dimensão importante ao debate:

Vejo a formação continuada de forma positiva. Acredito que ela sempre trará contribuições, mesmo que cada um de nós, eu, você, ou qualquer outro profissional a receba e aplique de maneiras diferentes. Podemos participar da mesma formação, mas atuamos em contextos distintos, com realidades e professores diversos. Por isso, é natural que cada um adequa o conteúdo àquilo que considera mais necessário e pertinente à sua prática.

Essa fala destaca o caráter situado e flexível da formação continuada, em que os(as) professores(as) reinterpretam os conteúdos à luz de suas experiências, realidades escolares e perfis profissionais. A perspectiva encontra respaldo em Behar (2019), que enfatiza que o verdadeiro impacto da formação mediada por TDICs depende da articulação entre os conteúdos ofertados e o contexto de aplicação, sendo a mediação reflexiva um fator-chave para sua efetividade. A pesquisa de Fávero e Mendonça (2020, p. 20) destaca o seguinte:

A combinação da aprendizagem ativa e híbrida com tecnologias móveis é poderosa para desenhar formas interessantes de ensinar e aprender”, chamando atenção para a importância de a expressão “ativa” estar associada à aprendizagem reflexiva, tornando possível visualizar os processos de conhecimentos e compreender quais as competências estão sendo aprendidas.

As falas das participantes revelam percepções contrastantes sobre o papel das TDICs na formação docente como perguntado na questão de número 9. Para P4, as formações virtuais agregam valor, mas exigem dedicação ativa dos(as) professores(as) e continuidade no aprofundamento: *“Ela não deve ser um ponto final — é fundamental continuar buscando mais conhecimento.”* Isso reforça o entendimento de que o impacto das TDICs depende da postura reflexiva do(a) educador(a) (Almeida, 2014).

Já P10 reconhece o valor das formações *online*, mas aponta limitações como o baixo engajamento e a superficialidade:

Considero válido, sim, mas não tão eficiente. Quando realizamos uma orientação ou ministramos uma aula presencial, ela tende a ser muito mais enriquecedora. No formato virtual, muitas vezes a pessoa está dividindo a atenção com outras tarefas, não faz anotações e acaba não se envolvendo plenamente. Claro que isso não acontece em 100% dos casos, mas é algo perceptível. A formação online é válida, mas nem sempre atinge seu potencial máximo, pois muitos participam apenas para registrar presença, sem real engajamento. E esse não deveria ser o objetivo das videoconferências e orientações técnicas. Existe toda uma cobrança pela participação, mas, em muitos cursos online, o envolvimento efetivo depende do comprometimento individual. Para que funcione, é necessário que a pessoa entenda a importância da aula, se dedique, faça anotações e participe ativamente.

Essa visão é apoiada por Silva e Behar (2021) que destacam a importância da intencionalidade pedagógica e da mediação ativa para que as TDICs se convertam em experiências formativas reais.

As respostas das participantes revelam um posicionamento otimista, embora crítico, quanto ao uso das TDICs na formação continuada de professores(as) da Educação Especial. Elas reconhecem as TDICs como tendência irreversível, mas também indicam que seu impacto depende de planejamento, frequência e compromisso formativo.

P1 expressa entusiasmo ao afirmar que *“é um caminho sem volta; graças a Deus, a gente tem tecnologia”*. Sua fala evidencia o reconhecimento da importância das TDICs para a formação de professores(as) e sinaliza que a apropriação dessas ferramentas na educação ocorre de forma gradual: *“A gente vai aprendendo os processos”*. Essa percepção está alinhada a Moran (2020), que destaca que a efetividade das tecnologias na formação docente não depende apenas do acesso, mas de uma apropriação crítica e progressiva por parte dos(as) educadores(as), respeitando seus tempos e realidades.

Já P3 traz uma perspectiva voltada à estrutura e continuidade das formações, sugerindo que a frequência quinzenal poderia ser intensificada para encontros semanais, com maior constância ao longo do tempo. Para ela, isso garantiria um impacto mais significativo: *“Sinto que ainda seria necessário intensificar essa frequência.”* Essa crítica reforça a necessidade de que formações mediadas por TDICs sejam planejadas em processos contínuos, e não como ações pontuais. De acordo com Behar (2019), a recorrência e a progressividade nas formações são fundamentais para o fortalecimento das competências digitais e pedagógicas dos(as) professores(as).

Por fim, P9 reforça a importância estratégica das TDICs na formação continuada, afirmando: *“Acredito que essa é uma tendência para o futuro. (...) Essa oferta é não apenas necessária, mas primordial.”* Ela amplia o olhar para além dos EESEE, reconhecendo a relevância das tecnologias também para os(as) professores(as) da educação regular. Essa fala se articula com Rodrigues e Rodrigues (2024), que argumenta que, na cultura digital,

as tecnologias se tornam estruturantes dos processos formativos, exigindo um redesenho das políticas de formação continuada em rede, com foco em acessibilidade, aplicabilidade e desenvolvimento profissional.


## 7 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional aqui apresentado foi elaborado como parte dos requisitos do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).


Ele tem por principal objetivo ampliar o repertório de professores(as), gestores(as) e demais interessados(as) quanto às formações ofertadas pelo Centro de Mídias de São Paulo (CMSP), com foco na Educação Especial. A proposta surgiu a partir da análise dos resultados desta pesquisa, que evidenciaram uma lacuna significativa na oferta de formação continuada em serviço voltada a docentes especializados(as), bem como a outros profissionais da educação que atuam na perspectiva inclusiva. Tal carência refere-se tanto à dificuldade de acesso às informações quanto à profundidade e aplicabilidade dos conteúdos disponibilizados.

Diante desse cenário, foi elaborado um infográfico interativo, com base em princípios da acessibilidade e da praticidade, que reúne dez formações autoinstrucionais ofertadas EFAPE, por meio do CMSP. As formações foram organizadas por temáticas pertinentes ao contexto da Educação Especial e Inclusiva, e destacadas nos resultados da pesquisa de forma a facilitar o acesso e promover o uso crítico e reflexivo dos materiais. Cada formação é apresentada com *hiperlink* direto ao acesso, acompanhada de um resumo explicativo que sintetiza os principais conteúdos abordados (figura 5).

**Figura 5 – Infográfico: Autoformação de Professores(as), Gestores(as) e Profissionais da educação em Temas sobre a Educação para Todos(as)**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" - UNESP  
PROGRAMA DE Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI  
PRESIDENTE PRUDENTE/SP




## AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS), GESTORES(AS) E PROFISSIONAIS INTERESSADOS(AS) NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**AUTOR**  
MESTRE JEFFERSON DIEGO DE PAULO

**ORIENTADOR**  
DRº EDUARDO GALHARDO

Produto educacional desenvolvido como parte integrante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI, pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP.


**SOU INTERATIVO!**  
Clique no título que deseja assistir  
para ser direcionado/a ao vídeo.



1

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Política fundamentada em equidade, acessibilidade e respeito à diversidade, assegurando acesso, permanência e sucesso no sistema educacional.





## **PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Definição do público da Ed. Especial: estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, visando garantir acesso, participação e aprendizagem (A ação formativa é de 2021, anterior a utilização da nova nomenclatura do proposta pela rede estadual EESEE).

# 2

# 3

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Sugestões práticas incluindo adaptações curriculares, tecnologias assistivas, planejamento colaborativo e formação continuada para inclusão de estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial.



## **PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (PAEE)**

Instrumento para identificar, planejar e implementar intervenções pedagógicas específicas para estudantes da Educação Especial.

# 4

# 5

## **AJUSTES CURRICULARES**

Abordagem sobre adaptação, adequação e flexibilização curricular, respeitando as singularidades dos(as) estudantes sem comprometer os objetivos de aprendizagem.



## **ENSINO COLABORATIVO**

Práticas pedagógicas colaborativas que promovem participação, respeitam diversidade e garantem aprendizagem por meio do trabalho conjunto entre professores(as) regentes e professores(as) especializados(as).

# 6

7

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**

Abordagem pedagógica com currículos flexíveis, considerando múltiplas formas de representação, expressão e engajamento para eliminar barreiras.

**TDIC's PARA ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Tecnologias digitais no enriquecimento curricular de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, potencializando múltiplas inteligências.

8

9

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL EM AMBIENTE HOSPITALAR**

Modalidade que assegura a continuidade do processo educacional para estudantes hospitalizados, considerando as particularidades do ambiente e condições de saúde.

**CAPACITISMO**

Análise do termo capacitismo compreendido como preconceito e discriminação.

10

A seguir, serão apresentadas as sínteses dos conteúdos disponibilizados no infográfico e no Padlet.

- 1) **Política de Educação Especial do Estado de São Paulo:** formação que enfatiza o compromisso do documento com a inclusão educacional de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. A política é fundamentada em princípios de equidade, acessibilidade e respeito à diversidade, buscando assegurar o acesso, a permanência e o sucesso desses(as) estudantes no sistema educacional.
- 2) **Público da Educação Especial:** O vídeo apresenta os(as) estudantes que compõem o público da Educação Especial, conforme definido pela legislação brasileira: aqueles com deficiência, com transtorno do espectro autista (TEA) e com altas habilidades/superdotação. Esses(as) estudantes possuem direito ao AEE para ter assegurado o acesso, a participação e a aprendizagem no sistema regular de ensino. A Educação Especial, como modalidade transversal, busca garantir práticas pedagógicas inclusivas que promovam a equidade e respeitem as especificidades de cada estudante.
- 3) **Práticas pedagógicas no contexto da Educação Especial:** O vídeo apresenta sugestões práticas para promover a inclusão de EESEE. Entre os destaques estão as adaptações curriculares, o uso de tecnologia assistiva, o planejamento colaborativo entre professores(as) e a importância da formação continuada. As estratégias visam respeitar as singularidades dos(as) estudantes, garantindo participação, acessibilidade e aprendizagem em um ambiente escolar inclusivo.
- 4) **Plano de Atendimento Educacional Especializado:** O vídeo apresenta o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) como um instrumento para identificar, planejar e implementar intervenções pedagógicas que atendam às necessidades específicas de EESEE. O documento é elaborado com base na Avaliação Pedagógica Inicial (API) e envolve a colaboração entre professores(as) especializados(as), regentes, equipe gestora, família e demais profissionais envolvidos(as).
- 5) **Ajustes Curriculares:** A formação aborda a importância dos ajustes curriculares na Educação Especial, diferenciando adaptação, adequação e flexibilização. Orienta-se que os ajustes partam do currículo prescrito, respeitando as singularidades dos(as) estudantes sem comprometer os objetivos de aprendizagem. A abordagem se alinha à perspectiva de Fonseca (2021), que vê os ajustes como práticas pedagógicas fundamentais para promover equidade e acesso ao conhecimento.

- 6) **Ensino Colaborativo:** A formação apresenta uma pauta formativa elaborada pelos docentes Carla Ariela Rios Vilaronga e Luiz Gustavo da Silva Costa, direcionada à formação de educadores(as) da classe comum e da Educação Especial. A proposta destaca a importância de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade, promovam a participação e garantam a aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes.
- 7) **Desenho Universal para Aprendizagem:** A professora Ana Paula Zerbato explora o conceito de DUA como uma abordagem pedagógica que visa atender à diversidade dos(as) estudantes em salas de aula inclusivas. A autora destaca que o DUA propõe o planejamento de currículos flexíveis desde o início, considerando múltiplas formas de representação, expressão e engajamento para eliminar barreiras à aprendizagem.
- 8) **TDICs para enriquecimento curricular de estudantes com altas habilidades/superdotação:** A ação formativa aborda o papel das tecnologias digitais no enriquecimento curricular de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), que são estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial. Destaca-se que o AEE deve contemplar estratégias que potencializem as múltiplas inteligências e talentos desses(as) estudantes.
- 9) **Atendimento educacional em ambiente hospitalar:** O Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar como uma modalidade de ensino que assegura a continuidade do processo educativo para estudantes que estão hospitalizados(as) por questões de saúde. Destaca-se a importância da formação específica para os(as) professores(as) que atuam nesse contexto, considerando as particularidades do ambiente hospitalar e as condições de saúde de cada estudante.
- 10) **Capacitismo:** O diálogo explora o conceito de capacitismo, definido como o preconceito e a discriminação direcionados a pessoas com deficiência. Destaca-se que o preconceito está enraizado em normas sociais que valorizam corpos e mentes considerados "normais", marginalizando aqueles(as) que se desviam desse padrão.

Além de centralizar e sistematizar essas formações, o produto educacional inclui recursos multimídia e interativos, como a possibilidade de participação em um *padlet* colaborativo, que permite o registro de reflexões, a troca de experiências entre

educadores(as) e a construção coletiva de conhecimentos<sup>27</sup>. Essa funcionalidade visa favorecer o diálogo entre teoria e prática, potencializando o uso das TDICs como mediadoras de processos formativos mais dinâmicos e contextualizados (figura 6).

**Figura 6 – Padlet: “Espaço de Troca “Refletindo sobre Temas relacionados à Educação Especial Inclusiva”**



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Assim, o produto educacional propõe-se como um recurso acessível, dinâmico e orientado ao fortalecimento da formação continuada de educadores(as), contribuindo para a qualificação das práticas pedagógicas inclusivas e para o desenvolvimento profissional contínuo de professores(as) comprometidos(as) com a equidade, a diversidade e a garantia do direito à educação de qualidade para todos(as).

## 8 CONCLUSÕES

A formação continuada mediada por TDICs tem se configurado como uma importante ferramenta de apoio à prática pedagógica inclusiva, especialmente quando articulada às necessidades reais do cotidiano escolar. A pesquisa evidenciou que as PECs reconhecem o potencial dessas ações formativas, sobretudo quando promovidas por meio do CMSP, ao

<sup>27</sup> O material pode ser acessado no seguinte link: <https://padlet.com/jeffersonpaulo2/espao-o-de-troca-refletindo-sobre-a-educa-o-especial-inclusiv-9va6o08brjc2gwqb>.

ampliarem o repertório dos(as) professores(as) e contribuïrem para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade.

Os dados apontam que as formações do CMSP geraram reflexões significativas nos(as) participantes, estimulando os(as) professores(as) a repensarem suas estratégias didáticas, com destaque para a elaboração dos instrumentos que fazem parte da atuação desses profissionais. Dentre esses, podemos citar a Avaliação Pedagógica Inicial (API) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), os ajustes curriculares, o uso do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o fortalecimento do ensino colaborativo. No entanto, as PECs também destacaram que a efetividade dessas formações está diretamente relacionada ao nível de engajamento dos(as) participantes, ao contexto escolar em que atuam e ao suporte institucional oferecido. Isso demonstra que a formação continuada não pode ser concebida de forma padronizada, mas deve considerar a singularidade de cada realidade educativa.

Dentre os diversos relatos coletados, emergiu uma compreensão fundamental: mesmo quando os(as) professores(as) compartilham da mesma formação, cada um a ressignifica conforme sua vivência, os desafios enfrentados e as possibilidades de sua prática. Isso evidencia que a eficácia formativa transcende o contudo ministrado, repousando principalmente na capacidade crítica e criativa dos(as) professores(as) em adapt-lo ao seu contexto. A formação continuada assume, portanto, um papel transformador não por ser prescritiva, mas por provocar deslocamentos no modo como o educador pensa e realiza sua prática.

Outro aspecto relevante identificado foi a valorização de pequenas adaptações pedagógicas como elementos-chave da inclusão. Muitas vezes, não se trata de promover grandes mudanças estruturais ou curriculares, mas de realizar intervenções simples como ajustes na linguagem, na forma de apresentar uma atividade ou na organização do espaço que possibilitem maior acessibilidade e engajamento dos estudantes. Como destacou uma das participantes, “s vezes, [...]uma coisa tão simples [...] vai impactar diretamente na aprendizagem”. Esse olhar atento às sutilezas da prática educativa é uma marca das PECs, que atuam como mediadoras entre as políticas de formação e as necessidades do chão da escola.

É importante destacar que, ao longo das entrevistas, foi possível perceber o elevado grau de comprometimento das profissionais com a Educação Especial. A cada resposta e a cada troca, suas falas evidenciaram o quanto este é um campo de grande relevância para elas, demonstrando a seriedade com que assumem o trabalho desenvolvido na função de PEC.

Em síntese, a pesquisa evidencia avanços importantes no uso das TDICs como mediadoras da formação continuada, bem como o papel essencial das PECs como articuladoras entre currículo, formação e inclusão educacional. Ainda que desafios persistam como a necessidade de maior sistematização, continuidade e apoio institucional, os resultados apontam para a relevância de investir em formações que dialoguem com o cotidiano escolar, respeitem a diversidade e estimulem práticas pedagógicas cada vez mais equitativas e transformadoras.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Integração currículo e tecnologia: concepções e possibilidades de web currículo**. In: ALMEIDA, N. M. E. et al. Web-currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com uso de tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. (Série @aprendersempre.com)

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias digitais e a formação de professores para a educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 60. 2017.

ANDRADE, R. B. N. M. Formação e qualificação de professores da rede estadual de ensino: efetividade de ações educacionais a distância. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde-15082019-162836/>. Acesso em: 04 ago. 2025.

ANDRES, F. da C.; ANDRES, S. C.; MORESCHI, C.; RODRIGUES, S. O.; BALDKE, M. R. Conhecimento de enfermeiros acerca das práticas integrativas e complementares em saúde. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, e969975171, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5171>. Acesso em: 07 fev. 2025.

ARANHA, M. S. F. **Educação Inclusiva**. v. 3: a escola / coordenação geral SEESP / MEC. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2004.

BARBOSA, M. C. **A nova velha política nacional de Educação Especial de 2020: distorcer para retroceder**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1375862>. Acesso em: 14 mar. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil. 2016.

BARRETO, M. de J.; SOUZA, L.; SILVA, A. **Os impactos do tempo de tela no desenvolvimento infantil**. Revista Saúde UNIFAN, 2023.

BORGES, C. S. **Sistema de ensino e apoio pedagógico: perfil e atuação de Professores Coordenadores de Educação Especial do Núcleo Pedagógico – PCNP-EE – da rede estadual de educação de São Paulo**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/26511>. Acesso em: 18 mar. 2025.

BORGES, L. L. **Formação continuada de professores para inclusão de alunos com deficiência no ensino comum**. Campinas, SP: Autores Associados, 2022.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 3a Edição, substancialmente revisada e ampliada. 2011.

Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/index-para-a-inclusao.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 13 MAR 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público e define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm). Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 13 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo**. Brasília, 1997. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/proinfo>. Acesso em: 6 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Proposta de diretrizes para a formação de professores da educação básica**. Brasília, 2000. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura,

de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política e resultados: Educação Especial (1995–2002)**. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=25085](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=25085). Acesso em: 13 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação inclusiva: direito à diversidade: documento orientador**. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. **Educar na diversidade: material de formação docente**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2025.

BRASIL. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm). Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 13 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o

Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 15 mar. 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 República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 13 mar 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil. **Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na Educação**. Autores: Alexandre Martins dos Anjos; Glaucia Eunice Gonçalves da Silva. Cuiabá: Secretaria de Tecnologia Educacional, Universidade Federal de Mato Grosso, 2018. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433309/2/TDIC%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20%20compilado\\_19\\_06-atualizado.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433309/2/TDIC%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20%20compilado_19_06-atualizado.pdf). Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Glossário da Educação Especial: Censo Escolar 2024. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/pesquisas\\_estatisticas\\_indicadores\\_educacionais/censo\\_escolar/orientacoes/matricula\\_inicial/glossario\\_da\\_educacao\\_especial\\_censo\\_escolar\\_2024](https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_escolar/orientacoes/matricula_inicial/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2024).

pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.

BUENO, J. G. S. (2001). **Educação inclusiva e a escolarização dos surdos**. Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial. Ano 13 (nº 23), p. 37-42.

BUENO, M. B. et al. **Ensino remoto para estudantes público-alvo da educação especial nos institutos federais: desafios e possibilidades**. Educação em Revista, v. 38, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/HVbpYScq5kWBDq4Q6QsnnKc>. Acesso em: 31 maio 2025.

CAPELLINI, V. L. M. **O direito de aprender de todos e de cada um**. In: MORAES, M. S. S.; MARANHE, E. A. (Org.). **Introdução conceitual para a educação na diversidade e cidadania**. Bauru: Ed. UNESP-SECAD-UAB, 2009. v.2, p.65-99.

CAPELLINI, V. L. M. F.; FONSECA, K. de A. **A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos**. DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, Araraquara, v. 19, n. 1, p. 107–127, 2017. DOI: 10.30715/rbpe.v19.n1.2017.10824. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10824>. Acesso em: 6 mar. 2025.

CARDOSO, C. M. **Fundamentos para uma Educação na Diversidade**. São Paulo: Acervo Digital da Unesp/Redefor II/NEaD/Unesp, 2014. Texto 01 da disciplina 01 do Curso de Especialização em Educação Especial do Redefor Educação Especial e Inclusiva. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155243>>. Acesso em: 14 mar. 2025.

CARDOSO, J. A.; CARVALHO, R. do N.; MARQUES, V. R. S. **Desafios na inclusão: as dificuldades dos docentes ao trabalhar com alunos com deficiência**. RevistaFT, [S. l.], 2024. Disponível em: <https://revistافت.com.br/desafios-na-inclusao-as-dificuldades-dos-docentes-ao-trabalhar-com-alunos-com-deficiencia/#:~:text=No%20entanto%2C%20a%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da,espec%C3%ADficas%20dos%20alunos%20com%20defici%C3%AAncia>. Acesso em: 7 ago. 2025.

CARMO, B. C. M. do; FUMES, N. de L. F.; MERCADO, E. L. de O.; MAGALHÃES, L. de O. R. **Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial**. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 32, p. e113/ 1–28, 2019. DOI: 10.5902/1984686X39223. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39223>. Acesso em: 11 jan. 2025.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. Wakefield, MA: CAST, 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 28 jun. 2025.

DAL-FORNO, J. P. **Formação de formadores e educação inclusiva: análise de uma experiência via internet**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstreams/e3ec429f-c39a-4016-83c1-6df131dacf7c/download> . Acesso em 01 jun. 2025.

DALL'ACQUA, M. J. C.; VITALIANO, C. R. **Algumas reflexões sobre o processo de inclusão em nosso contexto educacional**. In: VITALIANO, C. R. (Org.). Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Londrina: Eduel, 2010.

FERREIRA, M.C.C.; FERREIRA, J.R. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas**. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. **Os Cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva**. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/4tw3NFBpNy6yzNXL6z35BSF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: Acesso em 08 ago. 2025.

FONSECA, K. de A. **Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE): inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural**. 2021. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/c9ec88ce-8acd-4031-b776-7f2b91a5cb96> Acesso em 31 mai. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

GATTI, B. A. **Perspectivas da formação de professores para o magistério na Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil: educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas**. Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 29, n. 57. 2020.

GLAT, R.; BLANCO, R. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: o que os professores pensam sobre isso?** Revista Educação, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 53-67, jan./abr. 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: GEN Atlas, 2022.

GOMES, A. et al. **A formação continuada de professores e suas implicações no fazer pedagógico**. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662201032/560662201032.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. **Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zykqKsDdqtM8GJXsctSYQjJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2025.

LIBÂNEO, J. C. PIMENTA, S. G. **Formação de professores no Brasil: a emergência de novos paradigmas**. São Paulo: Cortez, 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

MACIEL, M. R. C. **Portadores de deficiência: a questão da inclusão social**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 51-56, abr./jun. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/3kyptZP7RGjjkDQdLFgxJmg/>. Acesso em: 29 jan. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006

MARANHE, E. A. **Direitos humanos: a diversidade humana no contexto educacional**. 2014. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155242>. Acesso em: 13 mar. 2025.

MARTINS, R. X. FLORES, V. de F. **A implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo): revelações de pesquisas realizadas no Brasil entre 2007 e 2011**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 96, n. 242, p. 112-128, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/WhDJhQrDnPZ4tvPKWYbvwKt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2025.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 11, p. 387-405. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 19 dez. 2024.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. In: Educar em Revista, Curitiba: UFPR, n. 41, p. 81-93, jul./set., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3pWHVwTHV43NqzRzVDBJZ7L/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 mai. 2025.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como**

**apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

MENDES, E. G. (Org.). Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas. São Paulo: Encontrografia Editora, 2023.

MENDES, E. G. OLIVEIRA, F. R. de; NOGUEIRA, M. **Educação inclusiva e formação docente: políticas, práticas e tensões.** Campinas: Autores Associados, 2023.

MENDONÇA, G. B. de; FÁVERO, R. F. **Centro de Mídias SP: uma ferramenta para educar os estudantes da rede pública para o século XXI. 2020.** Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Gestão e Políticas Públicas) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/4b0557ca-f87d-4efc-8465-10951b133bf8> Acesso em: 18 mar. 2025.

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. **Desenho Universal para a Aprendizagem: Teoria e Prática.** Wakefield: CAST Professional Publishing, 2014. Disponível em: <http://udltheorypractice.cast.org/home?1>. Acesso em: 04 ago. 2025.

MONTEIRO, R.L. de S.; SANTOS, D.S. **A utilização da ferramenta google forms como instrumento de avaliação do ensino na escola superior de guerra.** Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação, v. 4, n. 2, 2019. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/72>. Acesso em: 07 fev. 2025

MORAN, J. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora. Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá. Atualização do texto Tecnologias no Ensino e Aprendizagem Inovadoras do livro A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas, SP: Papyrus, 2012 5ª ed. cap. 4. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf). Acesso em: 18 mar. 2025.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2020.

NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. R. J. **Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/J8j5ZYK99htRZyQnW7Cqbrs/?format=pdf>. Acesso em: 14 mar. 2025.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente.** São Paulo. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 ago. 2025.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Revista Educación i Cultura, n. 18, p. 8-20, out. 2009. Disponível em: [https://www.escoladocent.cat/revista18/revista18\\_novoa.pdf](https://www.escoladocent.cat/revista18/revista18_novoa.pdf). Acesso em: 27 mai. 2025.

NUNES, L. M. L.; MADUREIRA, P. de O. **Desenho Universal para a Aprendizagem: princípios para o ensino e a aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 21, n. 3, p. 349-366, set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000300004>. Acesso em: 27 mai. 2025.

OEA. **Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência** (Convenção da Guatemala). Guatemala, 1999. Disponível em: <http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm>. Acesso em: 13 jun. 2025.

OLIVEIRA, A. A. S. LEITE, L, P. **Inclusão Social e Municipalização.** In: Educação Especial: temas atuais. MANZINI, E. J. (Org.). Marília: UNESP, 2000. p. 11. Disponível em: [https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab\\_editorial/catalog/view/133/371/3545](https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/133/371/3545) Acesso em: 02 fev. 2025.

OLIVEIRA, A. F. T. M.; ARAÚJO, C. M. de. **A formação de professores para educação inclusiva no Portal do Professor do MEC: discurso inclusivo x discurso médico. 2017.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DXzD6Cq555MBqNCssGxkhKL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 ago. 2025.

OLIVEIRA, A. A. S. de; PRIETO, R. G. **Formação de professores das salas de recursos multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da educação especial.** 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/tM5kkt47pwmqgjHytrDCKvf/?format=pdf>. Acesso em: 6 ago. 2025.

OMOTE, S. **Inclusão e a questão das diferenças na educação. Perspectiva**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 251–272, 2006. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10589>. Acesso em: 2 fev. 2025.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/pt/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 14 mar. 2025.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo** (Convenção de Nova York). Nova Iorque, Estados Unidos, 2007. Disponível em: [http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wpcontent/themes/convencaoonu/downloads/ONU\\_Cartilha.pdf](http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wpcontent/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf). Acesso em: 13 jun. 2025.

ONU. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Assembleia Geral da ONU, 2015.** Disponível em:

[br/sdgs/4](https://www.bdttd.uerj.br/sdgs/4). Acesso em: 04 ago. 2025.

PAIVA, R. de S. **Educação Especial e Formação de Professores: (re)articulações de sentidos em foco**. 2021. Dissertação. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/17569>. Acesso em: 18 mar. 2025.

PEDRO, K. M. CONCEIÇÃO, A. de N. SOUZA, M. M. G. da S. e (Orgs.). **Recalculando a rota: temas emergentes em Educação Especial**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. Disponível em: [https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2025/02/EBOOK\\_Recalculando-a-rota.pdf](https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2025/02/EBOOK_Recalculando-a-rota.pdf). Acesso em: 31 maio 2025.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. F. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador, 2012. p. 139-154. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/12005>. Acesso em: 20 mar. 2025.

PINTO, C. R. **Formação continuada docente da rede pública estadual de São Paulo: o uso das ferramentas digitais durante o ensino remoto**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2024.

PLETSCH, Marcia Denise. O que há de especial na Educação Especial Brasileira? Momento - Diálogos em Educação, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020. <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>. Acesso em 04 ago. 2025.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, I. M. da S. Diálogos entre acessibilidade e Desenho Universal na aprendizagem. In: PLETSCHE, M. D. et al. (org.). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campo dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Tradução. São Paulo: Summus, 2006.

RAMOS, C. C. da R. C. SILVA, K. A. C. P. C. da. **Formação continuada de professores na perspectiva da inclusão com estudantes com transtorno do espectro autista**. Revista Internacional de Formação de Professores, Itapetininga, v. 7, p. e022015, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/802>. Acesso em: 31 maio 2025.

RODRIGUES, I. R. S.; RODRIGUES, A. **Formação inicial docente para o uso pedagógico das tecnologias digitais: um estudo com licenciandos(as) de ciências da natureza**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 22, e64601, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/64601>. Acesso em: 31 maio 2025.

SAMPIERI, R., COLLADO, C., & LUCIO, M. (2013). **Definições dos enfoques**

**quantitativo equalitativo, suas semelhanças e diferenças.** Porto Alegre, RS: Penso.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 135, de 18 de julho de 1994.** Cria, no âmbito da Secretaria da Educação, o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual - CAP. São Paulo, 1994. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/litemLise/arquivos/135\\_1994.htm?Time=22/03/2021%2014:09:23](http://siau.edunet.sp.gov.br/litemLise/arquivos/135_1994.htm?Time=22/03/2021%2014:09:23) Acesso em: 13 mar. 2025.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 95, de 21 de novembro de 2000.** Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo, 2000b. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p1130-1133\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1130-1133_c.pdf). Acesso em: 14 mar. 2025.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 61, de 05 de abril de 2002.** Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar. São Paulo, 2002a. Disponível em: <http://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao?pageNumber=166> Acesso em: 04 ago. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 32, de 17 de abril de 2007.** Estabelece diretrizes para o desenvolvimento das ações do Programa de Atendimento aos Estudantes da Rede Pública com Necessidades Educacionais Especiais. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, 18 abr. 2007. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/resolucao/2007/resolucao-se-32-17.04.2007.html> Acesso em: 13 jun. 2025.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 112/2012, de 13 de março de 2012.** Fixa normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Escolar, na Educação Básica, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 68, de 12 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. São Paulo, 2017b. Disponível em: <http://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao?pageNumber=88> Acesso em: 06 ago. 2025.

SÃO PAULO. **Decreto nº 64.187, de 17 de abril de 2019.** Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo: Poder Executivo, São Paulo, SP, 18 abr. 2019. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2019/decreto-64187-17.04.2019.html>. Acesso em: 13 jun. 2025.

SÃO PAULO. **Decreto nº 64.982, de 15 de maio de 2020.** Institui o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo – CMSP e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64982-15.05.2020.html>. Acesso em: 13 mar. 2025.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 197/2021, de 7 de julho de 2021.** Dispõe sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE

no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

SÃO PAULO. **Política de Educação Especial do Estado de São Paulo 2021**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2025.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC nº 55, de 29 de junho de 2022**. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino submetidos ao regime instituído pela Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, e dá providências correlatas. Publicada no Diário Oficial em 30 de junho de 2022.

SÃO PAULO. Escola de Formação dos Profissionais da Educação de São Paulo “Paulo Renato da Costa”. **Relatório anual 2023**. Disponível em <https://efape.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/09/Relatorio-Efape-2023-V9-16set24.pdf>: Acesso em: 10 jan. 2025.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC nº 21, de 21 de junho de 2023**. Dispõe sobre a regulamentação da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo e do Plano Integrado para Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 22 jun. 2023. Disponível em: <https://sedsee.blob.core.windows.net/ficha/Anexo/legislacao22062023115836resol%201%2002.pdf?Time=14:18>. Acesso em: 23 mar 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” – EFAPE 2025. Sobre nós. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/sobre-nos/>. Acesso em: 6 ago. 2025.

SANTOS, D. M. A. de A. P. dos; RODRIGUES, E. F. **Formação docente e educação inclusiva: perspectivas e desafios atuais**. Cadernos de Estágio, v. 1, 2023.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. In: SILVA, T. T. (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SIMÕES, M. C. D. **Formação do indivíduo, formação docente e educação especial: o lugar do sujeito e o compromisso com a adaptação**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19119/2/Maria%20Cristina%20Dancham%20Sim%C3%B5es.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2025.

SILVA, K. K. A. da; BEHAR, P. A. **Modelos Pedagógicos Baseados em Competências Digitais na Educação a Distância: Revisão e Análise Teórica Nacional e Internacional**. EaD em Foco, v. 11, n. 1, e1423, 2021. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1423>. Acesso em: 31 maio 2025.

SILVA, R. S. da; VILARONGA, C. A. R. **Colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense**. Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 15, p. e4147009, 2021. DOI: 10.14244/198271994147. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/414>. Acesso em: 4 ago. 2025.

SOARES, S. J., BUENO, F. F. L., CALEGARI, L. M., LACERDA, M. M., DIAS, R. F. N. C. (2015) **O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem**. Disponível em: [http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD\\_145.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_145.pdf). Acesso em: 18 mar. 2025.

STAINBACK S, STAINBACK W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed; 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtiem). Jomtiem, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todosconferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 13 jun. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2025.

UNESCO. **Declaração de Incheon - Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Incheon: Fórum Mundial de Educação, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137>. Acesso em: 13 jun. 2025.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt> Acesso em: 02 fev. 2025.

ZAR, J. H. **Biostatistical Analysis**. 5. ed. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall, 2010.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **Desenho Universal para a Aprendizagem: um modelo teórico para práticas pedagógicas inclusivas**. In: MENDES, E. G. (Org.). **Educação inclusiva: do ideal à prática**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

## APÊNDICES

## Apêndice A - Questionário

**Questionário para coleta de informações dos Professores(as) Especialistas em Currículo (PEC) quanto às consequências das formações transmitidas pelo Centro de Mídias de São Paulo (CMSP) pelo canal Educação Especial.**

Prezados(as) Professores(as) Especialistas em Currículo da Rede Estadual de Ensino.

Título da pesquisa: A FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE DOCENTES ESPECIALIZADOS E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO

Nome do pesquisador: Jefferson Diego de Paulo

Nome do Orientador: Eduardo Galhardo

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a) da pesquisa intitulada "A formação em serviço de docentes especializados e suas consequências no Atendimento Educacional Especializado da rede estadual de ensino de São Paulo". Sua participação, apesar de muito importante, não é obrigatória. O objetivo da pesquisa consiste em identificar os impactos da formação continuada de docentes que atuam no AEE, seguindo as recomendações presentes na Carta Circular no 1/2021-CONEP/SECNS/MS, será garantido ao participante de pesquisa o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento. 2.2.2. Caso tenha pergunta obrigatória deve constar no TCLE o direito do participante de não responder a pergunta. 2.2.3. Deve-se garantir ao participante de pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada. 2.2.4. O participante de pesquisa terá acesso às perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento.

A priori a referida pesquisa irá identificar o perfil dos servidores que atuam como Professor Especialista em Currículo (PEC) da Educação Especial em dezesseis diretorias de ensino de São Paulo, em seguida o questionário versará sobre o acompanhamento do trabalho do PEC no acompanhamento e apoio às salas de recursos, identificando as consequências das formações continuadas oferecidas pelo CMSP por meio de Tecnologia Digital da Informação e

Comunicação, com posterior realização de uma entrevista pelo ferramenta google meet que terá a duração de aproximadamente uma hora e será gravada para análise criteriosa dos diálogos estabelecidos entre o pesquisador e o entrevistado. De acordo com contido na Carta Circular no 1/2021- CONEP/SECNS/MS, é da responsabilidade do pesquisador o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa.

Ao participar deste estudo a Sra (Sr.) permitirá que o pesquisador conheça a realidade sobre as formações em Educação Especial que ocorreram em sua diretoria bem como, as consequências da formação continuada oferecidas pelo CMSP ao Atendimento Educacional Especializado por meio da sua percepção de Professor Especialista em Currículo atuante na pasta da Educação Especial.

A entrevista será realizada com horário previamente agendado com os 16 participantes, a conversa terá duração de no máximo 1 hora, utilizaremos a plataforma google meet para a realização remota da entrevista e que será solicitada a gravação para ser armazenada e posteriormente analisada cumprindo todos os requisitos de confidencialidade.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, efeitos indesejáveis são possíveis de ocorrer em qualquer estudo de pesquisa, apesar de todos os cuidados possíveis, podem acontecer sem que a culpa seja sua ou do pesquisador. Se você sofrer efeitos indesejáveis como resultado direto da sua participação neste estudo, o pesquisador auxiliará e orientará a pedir ajuda nos órgãos responsáveis. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução CNS 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente o pesquisador e seu orientador terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

Ao participar desta pesquisa a Sra (Sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a formação de professores na rede estadual de ensino mediadas pela TDIC de

forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa aprimorar as formações destinadas aos docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado da rede estadual de São Paulo, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

A Sra.(Sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A Sra. (Sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sra. (Sr.).

Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa pelos números 3229-5315 ou 3229-5526.

Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12, VII.2 e Resolução CNS 510/16).

O referido formulário de pesquisa foi elaborado no Google Forms cumprindo critérios éticos conforme autorização CEP/CONEP nº 6.672.968 aprovado em 27/02/2024.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Endereço da equipe da pesquisa: Instituição: Faculdade de Ciências e Tecnologia - Câmpus de Presidente Prudente Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Centro Educacional - P. Prudente/SP - CEP 19060-900 - Telefone: (18) 3229-5388.

Contato de urgência: Prof. Jefferson Diego de Paulo (jefferson.paulo@unesp.br)  
Telefone do pesquisador: (11) 94851-3118

Nos links a seguir temos as formações ocorridas pelo canal da Educação Especial no CMSP:

Ano de 2022: <https://shre.lnk/8vyc>

Ano de 2023: <https://shre.ink/8vMV>

\* Indica uma pergunta obrigatória

---

1. **E-mail \***

---

2. Para responder às questões da pesquisa intitulada: "A FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE DOCENTES ESPECIALIZADOS E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO", afirmo que compreendi perfeitamente tudo o que me foi informado nesta seção do formulário, representada pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sobre a minha participação no mencionado estudo e estou consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, e, assim, assinalo a respectiva opção, lembrando que não estou sendo forçado(a) ou obrigado(a) a participar.

*Marcar apenas uma oval.*

CONCORDO em participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO

NÃO CONCORDO E ENCERRO MINHA PARTICIPAÇÃO AQUI.

### **Informações pessoais**

3. **Nome completo sem abreviações \***

Em hipótese alguma o nome da(o) participante será divulgado

---

4. **Data de Nascimento \***

5. Dentre as identificações raciais abaixo, com qual você mais se identifica? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Preta
- Branca
- Parda
- Amarelo
- Indígena
- Outra etnia
- Prefiro não responder

6. Dentro das identificações de sexualidade abaixo, qual a que mais te contempla? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Lésbica
- Gay
- Bissexual
- Assexual
- Pansexual
- Heterossexual
- Prefiro não responder
- Outro

7. Considerando que: *Cisgêneros* (Cis) são pessoas que se identificam com o sexo biológico que lhes foi atribuído ao nascer; *transgêneros* (Trans) são pessoas que não se identificam com o seu sexo biológico, mas sim com um gênero diferente daquele que lhes foi atribuído no nascimento. \*

Dentro das identificações abaixo, qual a que mais te contempla?

*Marcar apenas uma oval.*

- Mulher Trans
- Mulher Cis
- Homem Trans
- Homem Cis
- Travesti
- Não-binário
- Intersexual
- Prefiro não responder
- Outro:

8. **Estado Civil** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Casada(o)
- Solteira(o)
- Separada (o)
- Viúva(o)
- Outros

9. **Você é uma pessoa com deficiência?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Prefiro não responder

### **Informações profissionais**

## 10. Qual Diretoria de Ensino (D.E) você pertence? \*

Marque todas que se aplicam.

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> ADAMANTINA           | <input type="checkbox"/> ITARARE                 |
| <input type="checkbox"/> AMERICANA            | <input type="checkbox"/> ITU                     |
| <input type="checkbox"/> ANDRADINA            | <input type="checkbox"/> JABUTICABAL             |
| <input type="checkbox"/> APIAI                | <input type="checkbox"/> JACAREI                 |
| <input type="checkbox"/> ARACATUBA            | <input type="checkbox"/> JALES                   |
| <input type="checkbox"/> ARARAQUARA           | <input type="checkbox"/> JAU                     |
| <input type="checkbox"/> ASSIS                | <input type="checkbox"/> JOSE BONIFACIO          |
| <input type="checkbox"/> AVARE                | <input type="checkbox"/> JUNDIAI                 |
| <input type="checkbox"/> BARRETOS             | <input type="checkbox"/> LESTE 1                 |
| <input type="checkbox"/> BAURU                | <input type="checkbox"/> LESTE 2                 |
| <input type="checkbox"/> BIRIGUI              | <input type="checkbox"/> LESTE 3                 |
| <input type="checkbox"/> BOTUCATU             | <input type="checkbox"/> LESTE 4                 |
| <input type="checkbox"/> BRAGANCA PAULISTA    | <input type="checkbox"/> LESTE 5                 |
| <input type="checkbox"/> CAIEIRAS             | <input type="checkbox"/> LIMEIRA                 |
| <input type="checkbox"/> CAMPINAS LESTE       | <input type="checkbox"/> LINS                    |
| <input type="checkbox"/> CAMPINAS OESTE       | <input type="checkbox"/> MARILIA                 |
| <input type="checkbox"/> CAPIVARI             | <input type="checkbox"/> MAUA                    |
| <input type="checkbox"/> CARAGUATATUBA        | <input type="checkbox"/> MIRACATU                |
| <input type="checkbox"/> CARAPICUIBA          | <input type="checkbox"/> MIRANTE DO PARANAPANEMA |
| <input type="checkbox"/> CATANDUVA            | <input type="checkbox"/> MOGI DAS CRUZES         |
| <input type="checkbox"/> CENTRO               | <input type="checkbox"/> MOGI MIRIM              |
| <input type="checkbox"/> CENTRO OESTE         | <input type="checkbox"/> NORTE 1                 |
| <input type="checkbox"/> CENTRO SUL           | <input type="checkbox"/> NORTE 2                 |
| <input type="checkbox"/> DIADEMA              | <input type="checkbox"/> OSASCO                  |
| <input type="checkbox"/> FERNANDOPOLIS        | <input type="checkbox"/> OURINHOS                |
| <input type="checkbox"/> FRANCA               | <input type="checkbox"/> PENAPOLIS               |
| <input type="checkbox"/> GUARATINGUETA        | <input type="checkbox"/> PINDAMONHANGABA         |
| <input type="checkbox"/> GUARULHOS NORTE      | <input type="checkbox"/> PIRACICABA              |
| <input type="checkbox"/> GUARULHOS SUL        | <input type="checkbox"/> PIRAJU                  |
| <input type="checkbox"/> ITAPECERICA DA SERRA | <input type="checkbox"/> PIRASSUNUNGA            |
| <input type="checkbox"/> ITAPETINGA           | <input type="checkbox"/> PRESIDENTE PRUDENTE     |
| <input type="checkbox"/> ITAPEVA              | <input type="checkbox"/> REGISTRO                |
| <input type="checkbox"/> ITAPEVI              | <input type="checkbox"/> RIBEIRAO PRETO          |
| <input type="checkbox"/> ITAQUAQUECETUBA      | <input type="checkbox"/> SANTO ANASTACIO         |
|   | <input type="checkbox"/> SANTO ANDRE             |
|   | <input type="checkbox"/> SANTOS                  |
|   | <input type="checkbox"/> SAO BERNARDO DO CAMPO   |

06. 11/02 Questionário para coleta de informações dos Professores(as) Especialistas em Currículo (P/E/C) quanto às condições

- SÃO CARLOS
- SAO JOAO DA BOA VISTA
- SAO JOAQUIM DA BARRA
- SAO JOSE DO RIO PRETO
- SAO JOSE DOS CAMPOS
- SAO ROQUE
- SAO VICENTE
- SERTAOZINHO
- SOROCABA
- SUL 1
- SUL 2
- SUL 3
- SUMARE
- SUZANO
- TABOAO DA SERRA
- TAQUARITINGA
- TAUBATE
- TUPA
- VOTORANTIM
- VOTUPORANGA

11. Qual sua formação inicial? \*

Escreva o nome do curso de graduação que você realizou.

\_\_\_\_\_

12. Você possui alguma especialização na área da Educação Especial e inclusiva \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Formação em curso

13. **Você é professor de Educação Especial da rede? \***

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

14. **Aponte a área da Educação Especial que atua na rede estadual. \***

*Marque todas que se aplicam.*

Def. auditiva

Def. física

Def. intelectual

Def. visual

Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)/ Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Altas Habilidades/Superdotação

Não sou professor(a) de Ed. Especial

15. **Data de ingresso na função de "Professor Especialista em Currículo" \***

\_\_\_\_\_  
*Exemplo: 7 de janeiro de 2019*

16. **Quantas escolas há em sua diretoria ensino? \***

Registre sua resposta com número. (Ex: 00)

\_\_\_\_\_

17. **Quantas escolas possuem Atendimento Educacional Especializado? \***

Entende-se por AEE a oferta em salas de recursos multifuncionais ou serviço de itinerância.

Registre sua resposta com número. (Ex: 00)

18. Quantos Professes Especialistas em Currículo na área da Educação Especial existe em sua Diretoria de Ensino? \*

Marcar apenas uma oval.

- 1  
 2  
 3  
 mais de 3

19. Em sua Diretoria de Ensino de atuação, acontece alinhamentos entre PEC e supervisores com relação às ações direcionadas à Educação Especial? \*

Marcar apenas uma oval.

- Acontece sempre  
 Não acontece  
 Às vezes acontece  
 Não sei responder

20. Você já realizou alguma formação para as(os) docentes em sua Diretoria de Ensino? \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim  
 Não  
 Prefiro não responder

21. Em média quantas formações já ocorreram desde o seu ingresso como PEC? \*

Registre sua resposta com número. (Ex: 00)

22. Você já usou algum tema da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) transmitido pelo CMSP para realizar formação em sua Diretoria de Ensino? \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim  
 Não  
 Prefiro não responder

23. Quantos supervisores na área da educação especial atuam na pasta em sua diretoria? \*

Marcar apenas uma oval.

- 1  
 2  
 3  
 4  
 Mais de 4

24. Você realiza acompanhamento nas salas de recursos das escolas pertencentes a sua diretoria? \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim  
 Não  
 Prefiro não responder

25. Com qual frequência ocorrem as visitas às salas de recursos? \*

Marcar apenas uma oval.

- semanalmente
- quinzenalmente
- mensalmente
- bimestralmente
- semestralmente
- anualmente
- não realizo visitas
- prefiro não responder

26. Sobre o seu acompanhamento, você percebe que os professores acompanham a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) da Educação Especial?

Marcar apenas uma oval.

- Acompanham
- Acompanham parcialmente
- Não acompanham
- Não sei responder

27. No seu acompanhamento em escolas, você recebe feedbacks das formações transmitidas pela CMSP?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não realizo acompanhamento

- 
28. Na sua opinião, as formações ocorridas por meio do CMSP tiveram impacto a atuação do professores do AEE? \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não sei dizer

29. Deixe um comentário sobre as formações ocorridas pelo CMSP e de que forma elas apoiaram a sua atuação como PEC \*

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## Apêndice B

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- 1- Em relação ao formulário respondido, existe algo que gostaria de expressar aqui, podendo ser dúvida, sugestão ou comentário?
- 2- Quais são os principais benefícios entre conhecimento e práticas pedagógicas percebidos pelos professores que participam de programas de formação continuada em Educação Especial e Inclusiva em sua diretoria de ensino? Como você identifica isso?
- 3- Na sua atuação, enquanto profissional que acompanha o trabalho pedagógico da Educação Especial, você percebeu variações na forma como os professores aplicaram o conteúdo das capacitações em suas práticas pedagógicas? Se sim, poderia compartilhar algumas dessas variações e como elas influenciaram as abordagens dos professores em sala de aula?
- 4- Comente sobre as possíveis contribuições para aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, caso as tenha percebido.
- 5- Você acredita que as transmissões relacionadas à temática da Educação Inclusiva contribuíram para promover discussões sobre cultura inclusiva nas escolas? Se sim, poderia compartilhar alguns exemplos ou evidências de como essas transmissões influenciaram positivamente a cultura inclusiva?
- 6- Em sua opinião, quais são as temáticas de formação continuada que precisam de maior atenção e desenvolvimento na Educação Especial e Inclusiva?
- 7- Como você percebe o papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na formação continuada de professores atuantes na Educação Especial?
- 8- Quais são os benefícios percebidos pela formação mediada por TDIC para os estudantes elegíveis ao serviço do Atendimento Educacional Especializado? Caso queira, pode citar exemplos práticos.
- 9- Como você acredita que a TDIC contribui para a formação oferecida aos professores que atuam na Educação Especial?
- 10- Em sua opinião, quais são as perspectivas futuras para o uso das TDIC na formação continuada de professores da Educação Especial? Quais recomendações você faria para aprimorar esse processo?

## Apêndice C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da pesquisa:** A formação em serviço de docentes especializados e suas consequências no Atendimento Educacional Especializado da Rede estadual de São Paulo

**Nome do pesquisador:** Jefferson Diego de Paulo

**Nome do Orientador:** Eduardo Galhardo

**1. Natureza da pesquisa** Prezada(o) Sr(a), você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a) da pesquisa intitulada “A formação em serviço de docentes especializados e suas consequências no Atendimento Educacional Especializado da rede estadual de ensino de São Paulo”. Sua participação, apesar de muito importante, não é obrigatória. O objetivo da pesquisa consiste em identificar os impactos da formação continuada de docentes que atuam no AEE.

**2. Participantes da Pesquisa:** A priori a referida pesquisa irá identificar o perfil dos servidores que atuam como Professor Especialista em Currículo (PEC) da Educação Especial em dezesseis diretorias de ensino de São Paulo, em seguida o questionário versará sobre o acompanhamento do trabalho do PEC no acompanhamento e apoio às salas de recursos, identificando as consequências das formações continuadas oferecidas pelo CMSP por meio de Tecnologia Digital da Informação e Comunicação, com posterior realização de uma entrevista pelo ferramenta google meet que terá a duração de aproximadamente uma hora e será gravada para análise criteriosa dos diálogos estabelecidos entre o pesquisador e o entrevistado.

**3. Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) conhecer a realidade sobre as formações em Educação Especial que ocorreram em sua diretoria bem como, as consequências da formação continuada oferecidas pelo CMSP ao Atendimento Educacional Especializado por meio da sua percepção de Professor Especializado em Currículo atuante na pasta da Ed. Especial.

**4. Sobre as entrevistas:** A entrevista será realizada com horário previamente agendado com os 10 participantes, a conversa terá duração de no máximo 1 hora,

utilizaremos a plataforma google meet para que a entrevista fique arquivada e a posterior análise seja realizada.

**5. Riscos e desconfortos:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, efeitos indesejáveis são possíveis de ocorrer em qualquer estudo de pesquisa, apesar de todos os cuidados possíveis, podem acontecer sem que a culpa seja sua ou do pesquisador. Se você sofrer efeitos indesejáveis como resultado direto da sua participação neste estudo, o pesquisador auxiliará e orientará a pedir ajuda nos órgãos responsáveis. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

**6. Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

**7. Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

**8. Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a formação de professores na rede estadual de ensino mediadas pela TDIC de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa aprimorar as formações destinadas aos docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado da rede estadual de São Paulo, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

**9. Declaração de Consentimento:** A sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. A Sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Professor pesquisador  
Jefferson Diego de Paulo

---

Orientador  
Prof. Dr. Eduardo Galhardo

"Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12, VII.2 e Resolução CNS 510/16)"

**Pesquisador:** Jefferson Diego de Paulo (11) 94851-3118

**Orientador:** Eduardo Galhardo (18) 99119-4998

**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo**

**Vice-Coordenador:** Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo

**Telefone do Comitê:** 3229-5315 ou 3229-5526

**E-mail** [cep.fct@unesp.br](mailto:cep.fct@unesp.br)