

Daniele Francisco de Araújo

**Formação continuada de
professoras(es) em Educação
Especial na perspectiva da
Educação Inclusiva no
estado do Rio de Janeiro**

encontrografia

Daniele Francisco de Araújo

**Formação continuada de
professoras(es) em Educação
Especial na perspectiva da
Educação Inclusiva no
estado do Rio de Janeiro**

encontrografia

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

COORDENADORIA TÉCNICA

Gisele Pessin

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Freepik.com

REVISÃO

Revisado pelos autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Araújo, Daniele Francisco de
Formação continuada de professoras(es) em
educação especial na perspectiva da educação
inclusiva no Estado do Rio de Janeiro [livro
eletrônico] / Daniele Francisco de Araújo. --
1. ed. -- Campos dos Goytacazes, RJ :
Encontrografia Editora, 2025.
PDF

Bibliografia.
ISBN 978-65-5456-103-7

1. Educação inclusiva 2. Educação -
Rio de Janeiro (Estado) 3. Formação docente -
Metodologias ativas 4. Práticas educacionais
I. Título.

25-250379

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva 370.115

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-5456-103-7

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Prefácio	9
Introdução	13
1. Formação de professoras(es) em Educação Especial no Brasil: generalista ou especialista?	32
A constituição do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil	32
Contextualização da formação de professoras(es) para a Educação Especial	37
2. O que dizem as pesquisas de formação continuada de professoras(es) em educação especial?	65
Sobre o processo de pesquisa e revisão.....	65
Formação continuada para a professora generalista	69
Formação continuada para a professora generalista e especialista...	89
Considerações sobre as pesquisas	91
3. Delineamento metodológico da pesquisa	93
O contexto da pesquisa: projeto de formação piloto	93
O estado do Rio de Janeiro como lócus da pesquisa	95
A Pós-Graduação lato sensu em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ/SECTI/CECIERJ)	97

A pesquisa documental com análise de conteúdo aplicadas nesta pesquisa	100
Organização inicial	102
Exploração do material e categorização.....	102
4. Quem são as/os profissionais que buscam por formação continuada em educação especial e inovação tecnológica?	111
Panorama formativo da Educação Especial no Brasil e no Sudeste ..	111
O perfil de profissionais da Educação Especial no estado do Rio de Janeiro.....	119
Perfil demográfico	119
Perfil formativo	131
Perfil profissional	144
5. O que levou as/os profissionais a buscarem por formação continuada em educação especial e inovação tecnológica?	151
Necessidade de conhecimentos sobre inclusão de alunos público da Educação Especial.....	151
As demandas e dificuldades na atuação profissional	156
O desenvolvimento pessoal, formativo e profissional.....	162
Considerações finais	171
Referências bibliográficas.....	177
Sobre a autora.....	188
Notas de fim	189

Prefácio

*Se os homens são formados pelas circunstâncias,
trata-se de formar as circunstâncias humanamente.*

Karl Marx e Friedrich Engels, A Sagrada Família.

É com imensa alegria e satisfação que aceitei fazer a apresentação do livro *Formação Continuada de Professoras (es) em Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva no Estado do Rio de Janeiro*, de autoria de Daniele Francisco de Araújo, a quem conheço desde o início de sua graduação e tive o prazer de orientar na Iniciação Científica, no trabalho de conclusão de curso na graduação, no mestrado e no doutorado. Durante sua formação, Daniele participou e atuou em inúmeros projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos, principalmente, na Baixada Fluminense. Em sua trajetória, destaco a atuação e investigação durante o mestrado de um dos programas de formação continuada promovido por meio de uma ação de extensão pelo Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE), grupo de pesquisa que integra há 13 anos.

Sobre a Daniele, eu teria muito a dizer: ela é filha de trabalhadores, nascida e criada em Belford Roxo/Baixada Fluminense, trabalhadora, justa, generosa e sensível diante das desigualdades que assolam nossa região. Mas Daniele é também uma daquelas pesquisadoras aguerridas, dedicada e implicada com o outro. A sua sensibilidade para realizar investigações científicas

qualitativas com professoras (es) e escolas a diferencia, pois Dani, como a chamamos carinhosamente no ObEE, atua sempre de forma a compreender as situações que estuda e não, a priori, dizer para os outros, neste caso professoras (es), que isso ou aquilo está errado.

Sua atuação como pesquisadora é na direção da transformação e contribuição social, científica e política. Para mim, tem sido muito bonito ver o crescimento da Dani, agora uma mulher comprometida com a sua atuação no magistério superior (após longos anos na Educação Básica), nos projetos de pesquisa e extensão em que atua. Em particular, destaco o seu comprometimento com as ações do Fórum de Educação Especial na perspectiva inclusiva da Baixada e Sul Fluminense, que integra gestores de Educação Especial dessas regiões e pesquisadores da Licenciatura em Educação Especial da UFRRJ e de pesquisadores da UERJ - Campus de Duque de Caxias.

O livro que agora temos o prazer de ler é fruto da pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). Daniele nos apresenta uma cuidadosa análise sobre as concepções, desafios e desejos de professoras (es) de Educação Básica em busca de formação continuada em Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Para tal, analisa um conjunto de documentos e cartas de interesse de mais de mil professoras (es), que se inscreveram na primeira turma de formação continuada em Educação Especial e Inovação Tecnológica, oferecida numa parceria público-público da UFRRJ com a Fundação Cecierj do Estado do Rio de Janeiro.

Os dados revelam um conjunto de informações sobre as fragilidades formativas destes profissionais e concepções ainda focadas em modelos médicos e assistencialistas de compreensão da deficiência, entre muitas outras questões. Também mostram a relevância da formação oferecida às (aos) professoras (es), aspectos da inovação metodológica utilizada numa formação em Educação a Distância (EaD) com qualidade, acessibilidade e inclusão de profissionais que não teriam acesso à formação continuada se não fosse nesse formato. Destacam a importância das aulas públicas síncronas, das atividades diferenciadas, usando como premissas os princípios do Desenho Universal na Aprendizagem (DUA), do material didático de acesso aberto e não em formato de apostilas, a relevância das videotutorias e das atividades colaborativas, mas, sobretudo, revelam o papel determinante da mediação de tutores professores, não apenas

nas atividades assíncronas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Moodle, mas, em particular, nas videotutorias semanais.

Nessa direção, a investigação mostra que o diferencial da formação EaD não está na modalidade, e sim no projeto e desenho pedagógico, nos recursos e estratégias de mediação e dialogicidade empregadas para promover a formação. Isto é, a diferença dos cursos tradicionais para este está na inovação pedagógica e metodológica, e o centro dessa inovação está na mediação dos profissionais com os estudantes do curso.

A obra aqui apresentada, além da sua originalidade em discutir possibilidades inovadoras de formação continuada de professoras (es) para a Educação Especial numa perspectiva inclusiva, evidencia, ainda, a importância e o ineditismo de uma parceria público-público na garantia dessa formação.

Para finalizar, destaco que o livro apresenta uma discussão contemporânea sobre a formação continuada de professoras (es) para promover a garantia do direito humano de todas e todos os alunos, inclusive, aqueles que apresentam singulares no processo de aprendizagem (como pessoas com deficiências, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e altas habilidades/superdotação). Nessa direção, a obra contribuiu para nossa reflexão sobre as possibilidades de participação desses alunos nas relações de ensino, sua aprendizagem, seu desenvolvimento educacional e social.

Os leitores deste livro têm em mãos uma pesquisa instigante sobre uma experiência de formação continuada de professoras (es), inovação pedagógica e metodológica em EaD, a qual contribui para fortalecer a inclusão educacional do público da Educação Especial.

Desejo aos leitores uma instigante e boa leitura!

Nova Iguaçu, outubro de 2024.

Márcia Denise Pletsch

Professora Associada do Instituto Multidisciplinar e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc - UFRRJ).

Este livro tem como base a pesquisa desenvolvida na tese de doutoramento defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ) no dia 12 de abril de 2024, sob a orientação da professora Márcia Denise Pletsch (UFRRJ). As professoras Suzanli Estef (UERJ), Sinara Pollon Zardo (UnB), Flávia Miller Naethe Motta (UFRRJ) e Anelise Monteiro do Nascimento (UFRRJ) compuseram a banca examinadora. A pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

Introdução

Os meus questionamentos sobre a formação de professoras(es) para a Educação Especial tiveram início quando escrevi minha monografia do curso de Graduação em Pedagogia, apresentada em fevereiro de 2014. Nela, analisei as Diretrizes Nacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), suporte oferecido para os alunos público da Educação Especial, a saber: aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação (Brasil, 2009; 2011; 2015), que deve ser realizado no contraturno ao da escolarização regular e em salas de recursos multifuncionais, de modo complementar ou suplementar.

Segundo as diretrizes para o AEE (Brasil, 2009), a(o) profissional deve ter formação específica em Educação Especial, inicial ou continuada, para trabalhar como professora deste atendimento. Atualmente o campo acadêmico da Educação Especial conta com apenas três universidades públicas que ofertam formação inicial específica de licenciatura em Educação Especial: a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no estado do Rio Grande do Sul (Brasil, 1972, 1981, 2015; UFSM, 2022); a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no estado de São Paulo (Araújo, 2014; 2016; UFSCAR, 2022), e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no estado do Rio de Janeiro.

Importante ressaltar que a UFRRJ é a terceira universidade pública a contar com esta licenciatura específica, a segunda da região Sudeste e a primeira

no estado do Rio de Janeiro, além de ser pioneira em oferecer esta Graduação na modalidade de Educação à Distância (EaD), com atividades síncronas, assíncronas e presenciais¹ (UFRRJ, 2022a; 20023b). Vamos aprofundar o debate sobre a formação inicial em Educação Especial ao longo do capítulo um.

Com a escassez da licenciatura pública específica em Educação Especial, voltamo-nos para a Graduação em licenciatura em Pedagogia, que também habilita para a docência na modalidade. O curso de Graduação em licenciatura em Pedagogia é regulamentado por legislação própria, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia* (Brasil, 2006a). Anteriormente as diretrizes de 2006, o curso de Pedagogia era composto por uma matriz curricular inicial comum, seguida de habilitações específicas de escolha para atuação profissional. Assim, ao final da Graduação, o egresso saía habilitado em Educação Especial, em Educação Infantil, em Gestão Escolar, ou em outros campos de atuação.

Com a reformulação das diretrizes (Brasil, 2006a), a Graduação em Pedagogia tornou-se licenciatura plena e extinguiu as habilitações específicas, passando a formar pedagogos aptos a atuarem em etapas e modalidades da área da educação, como: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, orientação educacional, orientação pedagógica, gestão escolar, supervisão escolar e, entre outras, Educação Especial (Brasil, 2006a).

O foco das diretrizes foi regulamentar o curso de Pedagogia enquanto licenciatura plena para atuação do pedagogo na esfera educacional. Ademais, o profissional pode atuar em outras áreas para além da educação, como na saúde, hospitais, empresas, instituições culturais, artísticas e demais nas quais se preveem conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006; Azevedo, 2024).

Ainda segundo Azevedo (2024, p. 10), que analisou a formação inicial do pedagogo a partir da Graduação em licenciatura presencial em pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, campus Nova Iguaçu/RJ, um dos principais resultados foi de que o referido curso dialoga com a diversidade, “de forma integral e contemporânea” e de maneira teórico-prática. O autor evidenciou que o projeto político-pedagógico do curso foi uma construção coletiva das(os) professoras(es) e alunos, de modo que os princípios dos direitos humanos e de Educação Inclusiva estão presentes ao longo de toda a Graduação (Azevedo, 2024).

Diante desse contexto, inicialmente temos o seguinte panorama de formação inicial para atuação com alunos da Educação Especial: formação específica por licenciatura em Educação Especial e formação não tão específica pela licenciatura em Pedagogia, que se tornou mais acessível se o recorte for a universidade pública.

As vigentes diretrizes do curso de pedagogia (Brasil, 2006a) versam sobre a necessidade de um currículo que trabalhe questões de Educação Especial ao longo da Graduação, pautado no respeito, na tolerância e em métodos transversais de atendimento à diversidade da escola, a fim de que se incentive a formação continuada, uma vez que quatro anos não são suficientes para esgotar o conhecimento pedagógico e nem os demais conhecimentos de uma Graduação.

Em acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prevê o direito à formação inicial e continuada de professoras(es) (Brasil, 1996), foram elaboradas diretrizes curriculares para a formação de professoras(es) que datam de períodos governamentais distintos: 2002, 2015 e 2019/2020.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, de 2002, reconheceram a necessidade do conhecimento das especificidades dos alunos público da Educação Especial, até então denominados como alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) (Brasil, 2002).

Sobre o conceito de NEEs, cabe dizer que foi objeto de debates na educação nacional na medida em que também era atribuído ao aluno com dificuldade de aprendizagem por condições não biológicas, isto é, condições não oriundas de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação (Pletsch, 2014; Kassir, 2013; Januzzi, 2006). Outrossim, os “transtornos globais do desenvolvimento” (TGD) são atualmente reconhecidos como “transtornos do espectro autista” (TEA), em conformidade com o *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5)* da Associação Americana de Psiquiatria (2013). Importante mencionar que atualmente utiliza-se Pessoa com Deficiência (PCD) para toda aquela “que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, Art. 2º; ONU, 2006). No mesmo ano de 2002, foi publicada a Lei nº 10.436, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais

(LIBRAS) para comunicação e expressão e tornou obrigatório o seu ensino nos cursos de fonoaudiologia e de formação de professoras(es) em nível médio e superior (Brasil, 2002).

O país vivia o último ano do segundo mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), tido como um governo neoliberal, de recuo do poder público em políticas sociais, como educação e saúde, e mais espaço para iniciativas privadas. Treze anos de lutas e discussões depois, as diretrizes de 2002 foram reformuladas e ampliadas para 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* (Brasil, 2015a).

Em 2015, o país vivia o segundo mandato da ex-presidenta Dilma Rousseff (2010-2016), subsequente aos dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), ambos aliados, do mesmo partido e com posição política de maior intervenção do estado nas políticas sociais. Foi um período de políticas de fomento e ampliação da Educação Superior no país, sobretudo da formação de professoras(es) em ambos os governos.

As diretrizes de 2015 conceituaram formação inicial e continuada, explicaram seus cursos de abrangência e apresentaram a importância de um currículo para a diversidade humana de modo a respeitar o conhecimento científico e a autonomia das universidades (Brasil, 2015). Em 2016, Dilma sofreu um golpe de estado e seu vice, Michel Temer (2016-2018), assumiu como presidente interino.

Durante o governo Temer, o país passou por ações para estabilização da economia, como congelamento de investimentos públicos e reformas previdenciária e trabalhista. Estas ações impactaram negativamente no investimento previsto para educação e saúde.

Já de 2019 a 2022, esteve em vigor o governo de extrema-direita de Jair Bolsonaro, marcado pela negação do conhecimento científico, discursos de ódio às minorias e desinvestimento na educação, saúde e assistência social. Foi nesse contexto que foram elaboradas e promulgadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)* e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica*, que institui

a *Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica* (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2019; 2020).

Ambas as diretrizes (Brasil, 2019; 2020) seguiram o modelo da *Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica* (BNCC) (Brasil, 2017), que elencou competências necessárias à aprendizagem do aluno. Publicada durante o governo Temer, a BNCC reproduziu seus ideais de governabilidade em que a educação deveria ter uma base curricular comum em todo o país.

Parafraseando Paulo Freire, nesse momento, podemos atribuir o retorno de uma educação bancária, em que a professora “deposita” no aluno os conteúdos previstos para seu ano de escolaridade. A base (Brasil, 2017) não deixou muito espaço/tempo para debates e regionalização da educação, o que pode ocasionar a discriminação da diversidade nacional de seus alunos.

Chamadas de BNC-formação (2019) e BNC-formação continuada (2020), as novas diretrizes curriculares para formação de professoras(es) em nível superior seguiram o padrão da BNCC, com competências e respectivas habilidades necessárias à professora (Brasil, 2017; 2019; 2020). Assim como a BNCC (2017), a BNC-formação (2019) e a BNC-formação continuada (2020) foram e são objetos de debates e disputas, uma vez que colocam a professora como mera reprodutora de conteúdos previamente estabelecidos e deixam por questionar a autonomia universitária na formação de professoras(es) (Azevedo, 2024; Moraes; Santos, 2023; Souza, 2021; Bazzo; Scheibe, 2019).

Associações de pesquisadores em educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), se posicionaram contra as atuais diretrizes de formação de professoras(es) (Brasil, 2019; 2020), tanto pela associação com a BNCC, quanto pela falta de um debate aberto à comunidade acadêmica para sua construção, o que foi realizado ante e para as diretrizes de 2015, que ainda estava em prazo de implementação pelas instituições de Ensino Superior (Sousa, 2021; Bazzo; Scheibe, 2019).

Desde a promulgação das diretrizes curriculares de 2019 e 2020, são publicados decretos com prazos para implementação dessas novas diretrizes nas instituições de Ensino Superior. Até o momento de escrita da pesquisa de tese que compõe este livro, o prazo limite para esta implementação era 20 de março de 2024 (Brasil, 2019; 2020; 2024). No capítulo um, discutiremos com mais detalhes estas e outras legislações para a formação de professoras(es) no Brasil.

Apesar da problemática imposta, de modo geral, todas as diretrizes curriculares para formação de professoras(es) mencionadas até aqui elegeram a formação continuada como parte importante da formação de professoras(es) no país (Brasil, 2002; 2015; 2019; 2020). Com as legislações e o arcabouço teórico de autores especialistas no tema, acreditamos na formação continuada como uma prática na vida de professoras(es), a fim de buscar possibilidades de crescimento profissional e melhor desempenho em seu trabalho (Vitaliano, 2010; Bolzan, 2009; Ferreira, 2007). Foi nessa vertente que pesquisei a formação continuada de professoras(es) em Educação Especial durante o Mestrado em 2015 e 2016.

Durante a dissertação, trabalhei, metodologicamente, com a pesquisa-ação colaborativa com participantes/professoras(es) de um curso de extensão em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Baixada Fluminense, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. É uma região populosa, com aproximadamente quatro milhões de habitantes distribuídos em 13² municípios, com condições precárias nas questões sociais básicas, como educação, saúde, assistência social e saneamento básico.

A região também conta com um alto número de alunos público da Educação Especial matriculados em escolas públicas, porém, com escassa formação pública de professoras(es) para a Educação Especial (Araújo, 2016; Pletsch, 2012). Cabe ressaltar que a UFRRJ é a única universidade pública que nasceu e se constituiu na Baixada Fluminense, com sede no município de Seropédica/RJ e um campus no município de Nova Iguaçu/RJ. Ademais, possui mais dois campi, um em Três Rios/RJ, e um em Campos dos Goytacazes/RJ.

O referido curso de extensão foi um retorno para os municípios participantes das pesquisas do Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE³), grupo de pesquisa do qual faço parte. Foi uma parceria com diversas secretarias municipais de Educação pertencentes ao Fórum Permanente de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da Baixada e Sul Fluminense⁴ para a formação de professoras(es) da Educação Básica que atuavam na Educação Especial das redes públicas municipais da baixada.

Por meio de parceria público-público, o curso teve grande adesão, e um dos principais resultados mostrou que a formação na região acontecia em razão da demanda educacional dos municípios, já que era realizada pelas respectivas secretarias de educação. Não que isso fosse ruim, mas, sim, a falta de sistematização e de continuidade dessas formações (Araújo, 2016).

Com relação aos resultados da pesquisa de Mestrado, os dados ainda mostraram que a teoria histórico-cultural (referencial teórico do curso e da investigação) muito contribuiu para o trabalho dos participantes/professoras(es) da formação, com seus conceitos, principalmente sobre os processos psicológicos superiores e a mediação educacional (Araújo, 2016). Compreender como o aluno aprende e respeitar o seu tempo foi um ponto importante a ser ressaltado no curso, assim como o exercício de refletir sobre a própria prática dos participantes/professoras(es) constantemente.

Ainda sobre a teoria histórico-cultural, consideramos que ela se faz presente em toda formação humana, pois trata da aprendizagem e desenvolvimento a partir das interações sociais (Pletsch, 2014, 2020; Rocha, 2018; Araújo, 2016; Fichtner, 2010). A interação com o outro como fator determinante para a aprendizagem e desenvolvimento foi e continua sendo um referencial a ser ressaltado nos estudos, pesquisas e formações de iniciativa do grupo ObEE, de forma teórica e metodológica. Apesar de não utilizarmos a teoria explicitamente nesta pesquisa, seus princípios se fazem presente como pano de fundo.

Sobre o ObEE, é um grupo de pesquisa criado em 2009 e coordenado pela professora Márcia Denise Pletsch. Conta com doutoras(es), mestras(es), graduandas(os), professoras(es) e profissionais da educação pública que estudam e dialogam sobre Educação Especial. Está cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ) e ao Centro de Inovação Tecnológica e Educação Inclusiva (CITEI⁵), do Instituto Multidisciplinar – campus da UFRRJ em Nova Iguaçu/RJ.

O grupo desenvolve pesquisas em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que envolvem políticas e sua implementação nas redes de ensino, escolarização dos alunos, currículo e avaliação e uso de recursos tecnológicos, como aqueles relacionados à temática e à formação de professoras(es) para a Educação Especial. O objetivo tem sido o debate das dificuldades para pensar nas possibilidades para a escolarização desse público de alunos (Pletsch, 2022).

Cabe ressaltar nosso posicionamento de pesquisa, pois compreendemos a Educação Especial em uma perspectiva de Educação Inclusiva, sob a ótica de uma educação reconhecida e valorizada como um direito humano diante da

diversidade humana (Pletsch; Faissal, 2021). Nessa perspectiva, acreditamos em uma Educação Especial baseada no modelo biopsicossocial da deficiência, que compreende que as barreiras não estão no aluno, e, sim, no ambiente que não atende esse aluno. Ambiente seria todo lócus e contexto em que a pessoa/aluno público da Educação Especial estiver inserido de forma objetiva e/ou subjetiva. Logo, seria o ambiente não acessível que exporia as limitações da deficiência.

Essa nossa compreensão sobre Educação Especial caminha em conjunto com as pesquisas e pesquisadores do grupo ObEE, de uma Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que compreende:

[...] que os sujeitos com deficiência devem ter acesso à educação, participar das atividades educativas e aprender. Isso implica a combinação de três elementos: 1) o reconhecimento da diferença como constitutiva do humano; b) as especificidades no desenvolvimento dos sujeitos; e, 3) a convivência com a diversidade cultural, numa escola/universidade com todos e para todos (Pletsch; Faissal, 2021, p. 3).

Consideramos que uma formação continuada em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva precisa trabalhar conhecimentos e conceitos de desenvolvimento humano, na combinação desses dois elementos.

Nesta vertente que o ObEE vem desenvolvendo pesquisas em parceria com o Fórum Permanente de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da Baixada e Sul Fluminense. Criado oficialmente em 2015, o fórum conta com gestores públicos da Educação Especial de dez municípios participantes e com duas universidades públicas localizadas na Baixada Fluminense/RJ, a UFRRJ, no campus de Nova Iguaçu, e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no campus de Duque de Caxias.

Entre os principais resultados das pesquisas realizadas nesta parceria entre Educação Superior (ObEE/UFRRJ) e Educação Básica (Municípios do Fórum) estão a ausência ou a precariedade na formação inicial e continuada de professoras(es) de questões de acessibilidade, como educar na/para a diversidade e no/para uso de tecnologias de informação e comunicação (Souza, 2023; Oliveira, 2020; Rocha, 2018; Araújo, 2016).

Demais resultados também evidenciaram a profícua parceria entre público-público para a formação das professoras(es), de modo que se parta da realidade

das escolas para análises e reflexões teórico-práticas, em uma proposta de pesquisa colaborativa entre professoras(es) da Educação Básica e pesquisadores da universidade (Pletsch; Oliveira; Souza; Cordeiro, 2024; Araujo, 2021; Araújo, 2016; Rocha, 2014). Tal perspectiva também tem sido um resultado importante nas investigações do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP) da UFSCar, coordenado pela professora doutora Enicéia Gonçalves Mendes (Mendes, 2023).

Desde que ingressei no ObEE em 2013, o grupo muito contribuiu para minha formação inicial e continuada, minha atuação profissional enquanto professora da Educação Básica e minha construção como pesquisadora.

Atualmente trabalho como professora do magistério superior na licenciatura em Educação Especial da UFRRJ, no campus de Nova Iguaçu. Contudo, à época da pesquisa de Doutorado, eu trabalhava em duas redes públicas municipais de educação, no município do Rio de Janeiro e no município de Duque de Caxias, ambas no estado do Rio de Janeiro (RJ). Até o final do Mestrado, eu ainda não trabalhava como servidora pública nesses municípios e tanto na Graduação, quanto no Mestrado, tive financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com bolsa para pesquisa, que reconheço que foi de uma importância tamanha para que eu pudesse me dedicar exclusivamente aos estudos e pesquisas.

Demorei alguns anos para tentar o Doutorado, uma vez que o percurso no Mestrado foi intenso e eu acreditava que era chegada a hora de me dedicar mais a minha família e ao objetivo do emprego público. Também me questionava o que eu poderia pesquisar dentro da minha afinidade de pesquisa, que é a formação de professoras(es) para a Educação Especial.

Diante de um novo projeto que o ObEE iniciou, em conjunto ao meu ingresso no serviço público como professora da Educação Básica, senti-me motivada a tentar o processo seletivo para o Doutorado. Desse modo, realizei a pesquisa que esteve inserida no projeto “Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus na Baixada Fluminense”, sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Márcia Denise Pletsch, Processo E-26/010.002186/2019 do Edital Grupos Emergentes com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), aprovado pelo Protocolo de Ética 135/2021.⁶

Trata-se de um projeto multidisciplinar que desenvolve ações interseoriais entre saúde, educação e assistência social para a escolarização e desenvolvimento de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV) e conta com a parceria da UFRRJ e outras instituições de pesquisa, como a Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP) e o Instituto Fernandes Figueira (IFF), ambos vinculados à Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz); à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) (Araújo, 2021; Pletsch; Silva, 2019).

No âmbito deste projeto, em 2020, foi realizada uma proposta de formação continuada em serviço para professoras(es) de Duque de Caxias/RJ, município pertencente ao fórum. A formação foi um curso de extensão que contou com 120 horas de carga horária. O objetivo foi a produção de conhecimento para a atuação com alunos com deficiência múltipla em decorrência da Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV), na etapa da Educação Infantil.

Foi uma formação que iniciou de forma presencial, mas teve que ser reorganizada para a modalidade de Educação à Distância (EaD) devido ao isolamento social no início da pandemia de covid-19. Araujo (2021), uma das pesquisadoras do ObEE, desenvolveu sua pesquisa de Doutorado com o curso de extensão como campo.

Segundo a autora, a teoria histórico-cultural, que é referencial do ObEE e seus pesquisadores, contribuiu para as demandas apresentadas pelas professoras(es) participantes do curso, com seu conhecimento e seus conceitos (Araujo, 2021). Além disso, é a partir dessa formação que surge a demanda expressa pelo fórum de uma Especialização em Educação Especial na Baixada e Sul Fluminense. Concluído o curso de extensão e suas análises, este se constituiu como um piloto validado para a iniciativa de um projeto de Pós-Graduação a nível de Especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológica.

Nesta direção, a Escola de Extensão da UFRRJ, por meio do Grupo de Pesquisa ObEE, elaborou e submeteu o projeto à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (SECTI) e, a partir desse diálogo, surgiu a possibilidade de expandir a Especialização para todo o estado do Rio de Janeiro, com a utilização dos polos da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ) para formação. Assim foi o contexto da formação que se caracterizou como

campo desta pesquisa, a Pós-Graduação lato sensu de Especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológica.

Esta é a primeira Pós-Graduação pública nesses dois campos de conhecimento urgentes à realidade brasileira no estado do Rio de Janeiro: Educação Especial e Inovação Tecnológica. Teve início em março de 2022 e conclusão em agosto de 2023. A Especialização foi realizada na modalidade semipresencial e contou com o ingresso de 1484 participantes, que, para inscrição, submeteram diversos documentos, dos quais vamos utilizar como instrumentos de produção de dados: as fichas de inscrição e os memoriais de justificativa à Especialização com apresentação da trajetória profissional dos participantes. Mais informações sobre a Pós-Graduação serão apresentados no capítulo três.

Acredito ser importante destacar que nesse período de estudos, durante o Doutorado, encontrava-me no lugar de fala de professora da Educação Básica, servidora pública, sem a opção de licença para dedicação exclusiva à pesquisa e escrita. E, nesse lugar, questionava-me quantas(os) professoras(es) estiveram e estavam na mesma situação? Das colegas de minha turma de Doutorado, eram quase todas. E das colegas do ObEE, foram a maioria.

Desde o golpe de 2016 que o país vinha sofrendo dos mais diversos ataques à educação e ao conhecimento científico. Foi um período datado desde a posse interina de Temer (2016-2018) até o final do mandato de Bolsonaro (2019-2022). Bolsas de incentivo a pesquisas de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado foram cortadas. Cabe ressaltar que, para muitos estudantes pesquisadores no Brasil, estas bolsas não se fazem somente de incentivo, mas de sobrevivência, quando estes optam por dedicar-se exclusivamente à pesquisa.

Também ressaltamos que o governo de Bolsonaro conseguiu ser pior que o de Temer, pois, além do desinvestimento para a educação, saúde, assistência social e outras áreas, houve a inflação dos discursos de ódio da extrema-direita às minorias. Para piorar ainda mais a situação, em 2020, o mundo foi acometido pela pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), que transmitiu a doença covid-19, uma infecção respiratória grave e de fácil transmissão. Diversas medidas foram tomadas pelos países, orientados pela Organização Mundial de Saúde (OMS), o que incluiu uso de máscaras de proteção e álcool 70% para higienização, isolamento e distanciamento social, pesquisas por vacina e outros.

Nesse contexto, a educação brasileira teve que se adaptar ao novo normal de instituições de Educação Básica e de Educação Superior fechadas, sem a possibilidade de aulas e pesquisas presenciais. O ensino on-line mediado pelas tecnologias digitais, passou a ser a única ferramenta possível e, desse modo, a formação continuada de professoras(es), que já acontecia em formato EaD, não sofreu tantos impactos quanto a formação das professoras(es) que aconteceu presencialmente.

A turma de Doutorado (2020-2024) na qual estive inserida (PPGEDUC/UFRRJ) teve apenas uma aula presencial, no início de março de 2020, e logo na semana seguinte foi decretado o fechamento das unidades presenciais de educação pelo risco à saúde pessoal e coletiva. Retornamos as aulas, no formato on-line, em agosto de 2020, cinco meses depois.

Cabe ressaltar que esses cinco meses não foram “repostos” para a turma no final do prazo de 48 meses de doutoramento, e, sim, contabilizados como se não tivéssemos parado por cinco meses. Enfim, este é apenas um exemplo de como as condições sociais podem impactar o desenvolvimento de uma formação continuada de professoras(es) em um Doutorado em educação.

Apresentado esse contexto, de lugar de fala que ocupei, de pesquisadora em educação e professora na Educação Básica que fazia Doutorado, compreendo que o sistema dificulta a formação continuada em serviço de professoras(es). As condições sociais do trabalho das professoras(es) não oferecem espaço e nem tempo para que ela/ele possa realizar uma formação continuada sistemática, como cursos de extensão, aperfeiçoamento e aqueles *stricto e lato sensu*.

Também acredito nas formações do dia a dia escolar, do conselho de classe, da colaboração entre os pares e do aprender/ensinar com os alunos, sendo esta a formação dos conhecimentos cotidianos ao trabalho das professoras(es), que são trocados e refletidos no dia a dia da realidade escolar. Para além disso, temos a formação das professoras(es) dos conhecimentos científicos, que alia teoria e prática de forma sistemática e contínua (Pletsch; Araújo; Lima, 2016; Pletsch, 2014).

Ressaltamos que, segundo os dados que deram origem à pesquisa para dissertação de Mestrado (Araújo, 2016), a maioria das atividades formativas realizadas pelas redes de educação municipais da Baixada Fluminense acontecia, presencialmente em virtude de uma demanda por palestras pontuais com temas específicos. Sem debates aprofundados ou carga horária elevada, afinal,

quando a/o professora/professor era autorizada(o) pela rede pública municipal em que trabalhava para formar-se, alguém deveria ocupar seu lugar provisoriamente para que os que dependem de seu trabalho não fossem prejudicados.

Muitos municípios da Baixada Fluminense e o município do Rio de Janeiro contam com uma grande carência de professoras(es) de Educação Básica, com um contexto de muitos anos sem concurso público, ausência de reajuste salarial e outras defasagens. Logo, não há quem fique no lugar da(o) professora/professor para que ela possa ausentar-se de seu trabalho por um tempo profícuo para uma formação sistemática. Normalmente, as formações proporcionadas pelas redes públicas municipais de ensino em que trabalhavam as(os) professoras(es) aconteciam na forma de encontros e/ou palestras mensais, bimestrais e assim por diante (Pletsch; Araújo; Lima, 2016).

As parcerias já mencionadas entre as universidades e as redes públicas municipais de Educação Básica foram muito proveitosas, contudo, não atenderam a todos, pois, quando a questão da ausência da professora em seu cargo não pôde ser mais estrategicamente contornada, houve evasão da professora da formação (Araújo, 2016).

Triste ler textos que culpabilizam a professora por não se sentir motivada em buscar por formação continuada em serviço, quando a desmotivação é uma fragilidade estrutural do sistema educacional. Esta questão toda piora se fomos tratar da(o) professora/professor do setor privado de educação, cujo emprego não é estável. Ela/ele precisa buscar e realizar uma formação continuada em serviço para parecer mais interessante e permanecer em sua função, ao passo que não lhe são garantidas condições temporais e espaciais para tal.

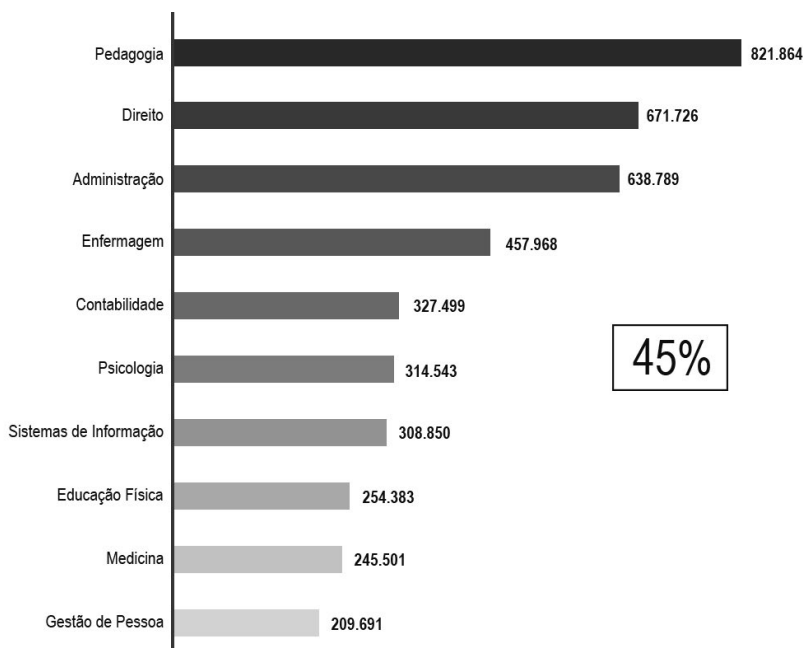
Sobre o direito à formação continuada, temos a Lei Federal nº 11.738 de 16 de julho de 2008, que prevê que 1/3 da carga horária dos profissionais do magistério da Educação Básica - pública e privada - deve ser destinado ao trabalho de professoras(es) sem interação com o aluno, como em serviços de planejamento de aulas, elaboração de relatórios, e entre outros, a formação continuada (Brasil, 2008). Contudo, a lei ainda é objeto de luta de muitos sindicatos municipais do Rio de Janeiro e da Baixada Fluminense (Ferreira, 2017).

Nesse contexto, as instituições privadas de Ensino Superior cresceram com propostas midiáticas e *marketeiras* de formação de professoras(es), atrativas, com custos mais baixos e com espaço e tempo acessíveis, com uso da Educação à Distância. Pesquisadores da formação de professoras(es) para a

Educação Especial apontaram o aumento considerável da oferta dos cursos de pedagogia privados e de EaD, o que está em acordo com os dados do último Censo da Educação Superior brasileira (Brasil, 2023; Pletsch, 2023; Carmo *et al.*, 2021; Michels, 2021).

Conforme apontam, a seguir, os três gráficos do Censo da Educação Superior de 2023 (Brasil, 2023), a Graduação em pedagogia liderava o *ranking* como a maior em número de matrículas (públicas e privadas), aquela com maior número de matrículas em EaD e, também, encontrava-se em primeiro lugar, quando o recorte foram as licenciaturas para formação de professoras(es). Observe:

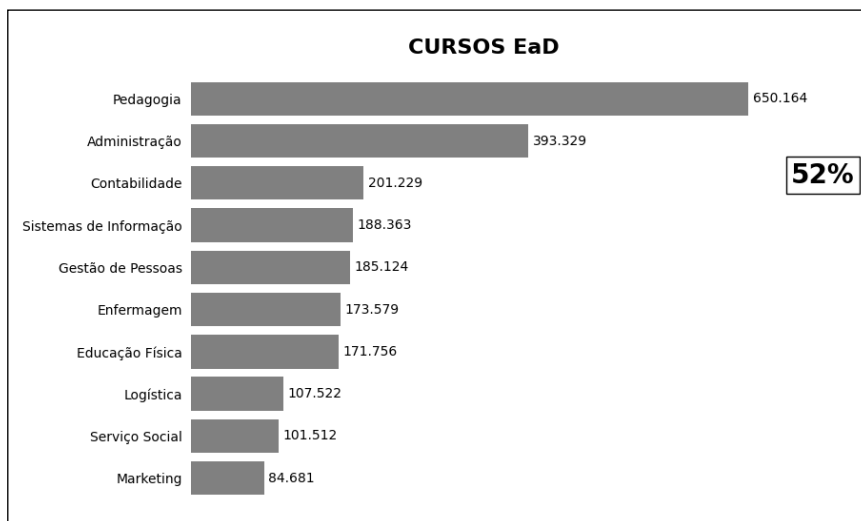
Gráfico 1: Os dez maiores cursos de Graduação em número de matrículas⁷



Fonte: Censo da Educação Superior (Brasil, 2023, p. 39).

Nota de acessibilidade. Descrição do gráfico 1: gráfico com dez barras horizontais em ordem decrescente, cada uma com o nome de um curso de Graduação do lado esquerdo e o número de matrículas do lado direito. Pedagogia com 821.864; Direito com 671.726; Administração com 638.789; Enfermagem com 457.968; Contabilidade com 327.499; Psicologia com 314.543; Sistemas de informação com 308.850; Educação física com 254.383; Medicina com 245.501, e Gestão de pessoas com 209.691 [Fim da descrição].

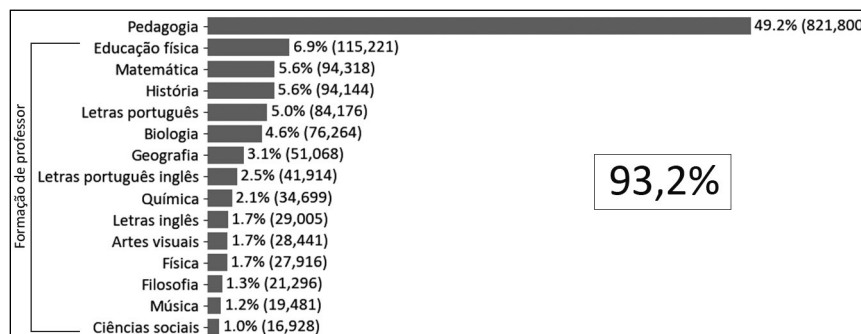
Gráfico 2: Os dez maiores cursos de Graduação EaD em número de matrículas⁸



Fonte: Censo da Educação Superior (Brasil, 2023, p. 39).

Nota de acessibilidade. Descrição do gráfico: gráfico com dez barras horizontais em ordem decrescente, cada uma com o nome de um curso de Graduação do lado esquerdo e o número de matrículas do lado direito. Pedagogia com 650.164; Administração com 393.329; Contabilidade com 201.229; Sistemas de informação com 188.363; Gestão de pessoas com 185.124; Enfermagem com 173.579; Educação física com 171.759; Logística com 107.522; Serviço social com 101.512, e Marketing com 84.681 [Fim da descrição].

Gráfico 3: Os quinze maiores cursos de Graduação em licenciatura em número de matrículas⁹

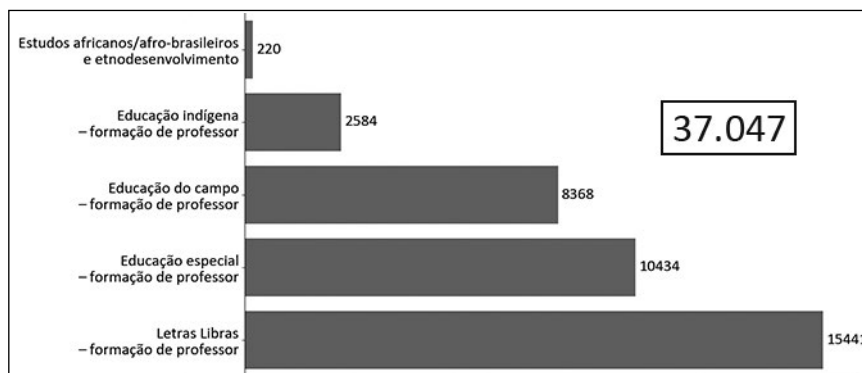


Fonte: Censo da Educação Superior (Brasil, 2023, p. 41).

Nota de acessibilidade. Descrição do gráfico: gráfico com 15 barras horizontais em ordem decrescente, cada uma com o nome de um curso de Graduação em licenciatura do lado esquerdo e a porcentagem mais o número de matrículas separados por ponto e vírgula do lado direito. Pedagogia com 49,2% (821.800); Educação física formação de professor com 6,9% (115.221); Matemática formação do professor com 5,6% (94.318); História formação de professor com 5,6% (94.144); Letras português formação de professor com 5,0% (84.176); Biologia formação de professor com 4,6% (76.264); Geografia formação de professor com 3,1% (51.068); Letras português inglês formação de professor com 2,5% (41.914); Química formação de professor com 2,1% (34.699); Letras inglês formação de professor com 1,7% (29.005); Artes visuais formação de professor com 1,7% (28.441); Física formação de professor com 1,7% (27.916); Filosofia formação de professor com 1,3% (21.296); Música formação de professor com 1,2% (19.481) e Ciências sociais formação de professor com 1,0% (16.928) [Fim da descrição].

Já em relação à formação inicial específica em Educação Especial, tivemos o seguinte panorama:

Gráfico 4: Número de alunos matriculados em licenciatura em temas de diversidade



Fonte: Censo da Educação Superior (Brasil, 2023, p. 42).

Nota de acessibilidade. Descrição do gráfico: gráfico com cinco barras horizontais em ordem crescente, cada uma com o nome de um curso de licenciatura em temas de diversidade do lado esquerdo e o número de matriculados do lado direito. Estudos africanos/afro-brasileiros e etnodesenvolvimento com 220; Educação indígena - formação de professor com 2.584; Educação do campo - formação de professor com 8.368; Educação especial - formação de professor com 10.434, e Letras Libras - formação de professor com 15.441 [Fim da descrição].

De acordo com o gráfico, 37.047 alunos estão matriculados em licenciaturas em temas para diversidade. Desse número, 25.875 dos matriculados estão voltados para a formação inicial em Educação Especial, a saber: 15.441 nos cursos de

graduação em licenciatura em Letras - Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e 10.434 em licenciatura específica em Educação Especial.

Diante desse contexto introdutório sobre formação de professoras(es) para a Educação Especial, trazemos como campo de pesquisa uma formação continuada pública em Educação Especial, a Pós-Graduação lato sensu de Especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológica, acessível a todo o estado do Rio de Janeiro, na modalidade de Educação à Distância.

Logo, nos indagamos sobre o público participante dessa formação e nos guiamos pelas seguintes questões: “Qual o perfil de profissionais que trabalham, de forma geral ou específica, com o público com deficiência na educação no estado do Rio de Janeiro?” e “O que levou esses profissionais a buscarem por formação continuada em Educação Especial e Inovação Tecnológica?”.

Na tentativa de responder a estas questões, contamos com o objetivo geral deste livro de analisar a formação continuada de professoras(es) em Educação Especial no estado do Rio de Janeiro a partir da Pós-Graduação lato sensu em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ/SECTI/CECIERJ). E, de modo específico: a) analisar o perfil de profissionais para a Educação Especial do estado do Rio de Janeiro e b) discutir as motivações dos profissionais para formação continuada em Educação Especial e Inovação Tecnológica.

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa documental com uso de análise de conteúdo (Gil, 2002; Bardin, 1977), em acordo com os objetivos e procedimentos utilizados. Dos documentos submetidos pelos participantes da Pós-Graduação lato sensu em Educação Especial e Inovação Tecnológica, escolhemos dois: a) ficha de inscrição e b) memorial de justificativa à Pós-Graduação com apresentação da trajetória profissional dos participantes. Também utilizamos documentos como legislações sobre formação de professoras(es) e Educação Especial.

A análise de conteúdo percorreu três etapas: a) pré-análise, em que houve o delineamento da pesquisa, com organização inicial do estudo, elaboração de objetivos, escolha de instrumentos/documentos e leitura flutuante; b) exploração do material, com sua leitura e organização em categorias, e c) inferência e interpretação dos dados, a partir dos referenciais teóricos especializados na literatura sobre a formação de professoras(es) para a Educação Especial

Embasados pelas pesquisas e literatura no tema da formação de professoras(es) para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, defendemos a seguinte hipótese: o perfil de participantes da Pós-Graduação é majoritariamente formado por professoras(es) de atuação geral ou específica com o público da Educação Especial, e suas motivações para realização da formação partiriam da necessidade de conhecimento no campo, tanto pelas demandas de trabalho, quanto para desenvolvimento pessoal, formativo e profissional. Diante do exposto, organizamos este livro em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, **“Formação de professoras(es) em Educação Especial no Brasil: generalista ou especialista?”**, contextualizo a formação de professoras(es) para a Educação Especial no Brasil a partir do tensionamento entre a formação generalista e a formação especialista. O capítulo inicia com uma descrição sobre a constituição do campo acadêmico da Educação Especial, seguida da contextualização de importantes legislações e literatura especializada sobre a formação de professoras(es) ao longo da história, sobretudo para a Educação Especial. Também é discutida a disputa histórica entre o locus da formação de professoras(es), público e privado, inicial e continuada para atuação na modalidade.

No capítulo 2 **“O que dizem as pesquisas de formação continuada de professoras(es) em Educação Especial?”**, apresento uma revisão de pesquisas que realizaram formação continuada de professoras(es) para a Educação Especial no Brasil. Neste capítulo, realizou-se uma busca por artigos no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca On-line Scielo Brasil a partir de descritores em acordo com o objetivo. Os resultados encontrados somaram 13 artigos, que foram organizados em três categorias de formação continuada de professoras(es) para a Educação Especial: formação da professora generalista, formação da professora especialista e formação da professora generalista e especialista.

No capítulo 3 **“Delineamento metodológico da pesquisa”**, apresento o estudo como uma pesquisa documental com uso de análise de conteúdo (GIL, 2002; BARDIN, 1977), com informações metodológicas, como os objetivos da pesquisa e o contexto de elaboração e descrição do campo de análise, que é a Pós-Graduação lato sensu em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ/SECTI/CECIERJ), além do material de produção de dados, do modo para seu tratamento e das categorias analíticas.

No capítulo 4 **“Quem são as/os profissionais que buscam formação continuada em Educação Especial e Inovação Tecnológica?”**, analiso o perfil de profissionais que buscam por formação em Educação Especial no estado do Rio de Janeiro a partir da amostra de 1484 participantes na Pós-Graduação lato sensu de Especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFR-RJ/SECTI/CECIERJ). Neste capítulo, também é apresentado um panorama com dados da formação em Educação Especial no Brasil e na região Sudeste.

No capítulo 5 **“O que levou as/os profissionais a buscarem formação continuada em Educação Especial e Inovação Tecnológica?”**, discuto as motivações que levaram os profissionais a buscarem por formação continuada em Educação Especial, em diálogo com referenciais teórico-especializados na literatura sobre a formação de professoras(es) para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Mendes, 2023; 2007; Pletsch, 2023; 2020; 2014; Laplane; Caiado; Kassar, 2016; Jesus; Pantaleão; Almeida, 2015; Kassar, 2013; 2012; Martins, 2012; Bueno, 2011; 1999; Marques; Abreu, 2011; Vitaliano, 2010; Kobayashi & Laplane, 2010; Bolzan, 2009; Caiado; Laplane, 2009; Ferreira, 2007).

As considerações finais destacam os principais resultados da investigação, as limitações do estudo, os questionamentos e as perspectivas para novas pesquisas.

1. Formação de professoras(es) em Educação Especial no Brasil: generalista ou especialista?¹⁰

A finalidade deste capítulo é contextualizar a formação de professoras(es) para a Educação Especial no Brasil a partir do tensionamento entre a formação generalista e a formação especialista. Para isso, iniciamos com uma descrição sobre a constituição do campo acadêmico da Educação Especial, seguida da contextualização de importantes legislações e literatura especializada sobre a formação de professoras(es) para a Educação Especial ao longo da história brasileira. Também discutimos a disputa histórica entre o lócus da formação de professoras(es), público e privado, inicial e continuada, para atuação na modalidade.

A constituição do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil

A Educação Especial é um campo acadêmico que compreende um espaço autônomo e legítimo de investigação, de lutas, de pesquisas, com regras próprias e influenciado por seus agentes (Casagrande, 2023; 2021; Pletsch; Batista; Avila, 2023; Pletsch, 2020; Bueno; Souza, 2018). É um espaço de produção e divulgação de “bens acadêmicos” e de conhecimento (Casagrande, 2023; 2021).

Para além do conhecimento, outros elementos são necessários para a validação e institucionalização de um campo acadêmico, como: pesquisadores e

associações, reuniões técnicas, periódicos científicos, publicações, criação de linhas de pesquisa nas Instituições de Ensino Superior, cursos de formação inicial e/ou continuada, disciplinas, setores, departamentos e outros.

De acordo com Casagrande (2023; 2021), que pesquisou as principais fontes de pesquisa para explorar a constituição do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil, a institucionalização do campo passou/passa por três fases: antecedente, constituinte e expansão. Segundo a autora, a fase antecedente aconteceu no período de 1789 a 1962, em que houve a circulação de textos em revistas brasileiras sobre a educação da pessoa com deficiência e o problema da anormalidade.

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), houve preocupação mundial sobre as condições de vida das pessoas com deficiência e a movimentação da educação como direito humano, como proposta de reabilitação (Faissal; Pletsch; Batista, 2019). Ainda na fase antecedente, tivemos as primeiras iniciativas de formação de professoras(es) para a Educação Especial, posteriormente discutidas no próximo subcapítulo.

A fase constituinte, de 1962 a 1989, foi ganhando mais espaço e importância em direção à formação de recursos humanos para o trabalho na Educação Especial, que contou com formação inicial e continuada generalista e especialista para professoras(es) no campo em constituição e as primeiras linhas e grupos de pesquisa (Casagrande, 2023).

Durante a ditadura militar no Brasil (1964-1985), ocorreu a institucionalização da Educação Especial brasileira a partir de acordos e convênios internacionais, principalmente em decorrência da criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), instituição pública de referência em conhecimento, pesquisas e formação de recursos humanos para Educação Especial (Faissal; Pletsch; Batista, 2019).

As pesquisadoras do ObEE e integrantes do projeto de pesquisa interinstitucional “Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil: instituições, personagens e práticas¹¹”, Pletsch, Batista e Avila (2023), se debruçaram sobre as contribuições históricas da constituição da Educação Especial brasileira e ressaltaram nomes pioneiros da Educação Especial do Rio de Janeiro: Sarah Couto César (1925-2020) e Olívia Silva Pereira (1918-1995).

Segundo as autoras, Sarah era pedagoga, psicóloga e mestre em educação, e realizava diversos cursos e estágios na Educação Especial tanto no Brasil,

quanto em outros países. Ela atuou em importantes instituições públicas, como no Instituto Benjamin (IBC) e no CENESP, além de instituições filantrópicas, como na Sociedade Pestalozzi do Brasil, em cargos de docência e gerência.

Devido a sua performance no campo da psicologia no IBC entre 1962 e 1965, Sarah Couto foi chamada para contribuir com seu trabalho na direção da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), que depois expandiu-se para criação do CENESP (Pletsch; Batista; Avila, 2023; Faissal; Pletsch; Batista, 2019).

Concordamos com Pletsch, Batista e Avila (2023), que concluíram que Sarah Couto Cesar foi uma personalidade presente e atuante na institucionalização da Educação Especial no Brasil, até mesmo após sua aposentadoria, participando de pesquisas e eventos.

Outra grande personalidade pioneira da Educação Especial foi Olívia da Silva Pereira, que já realizava o estágio em psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) quando Sarah começou. Foi por meio de Olívia que Sarah foi trabalhar na Sociedade Pestalozzi (Batista, 2019).

Olívia foi professora da primeira escola de *excepcionais* em Pernambuco e trabalhou diretamente com Helena Antipoff no Rio de Janeiro, na Sociedade Pestalozzi do Brasil. Ela buscava formar-se continuamente para a docência e para o trabalho com alunos com deficiência, além de realizar formações para profissionais em Educação Especial, sobretudo na PUC-Rio e na CADEME.

Olívia teve grande influência na construção do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 1979, em que participou como professora na linha de pesquisa em Educação Especial (Pletsch, Batista, Avila, 2023; Glat, 2019). Também se dedicou a disseminar seu conhecimento na escrita e publicação de livros e artigos científicos (Pletsch, Batista, Avila, 2023).

Durante essa fase do campo acadêmico da Educação Especial, tem-se o início da produção e publicação de material por meio de periódicos especializados e a criação de associações e grupos de trabalho, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em 1976. A associação conta com Grupos de Trabalho em campos específicos e, em 1989, criou o Grupo de Trabalho da Educação Especial (GT15).

Casagrande (2023; 2021) considera que a fase da expansão começou a partir de 1990, cujo marco foi a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) em 1993. Outras contribuições para tal foram os eventos científicos regionais, nacionais e internacionais realizados, e a criação de disciplinas de Educação Especial e/ou Educação Inclusiva na Graduação de licenciatura em Pedagogia e as redes de pesquisa colaborativas entre Educação Básica e Educação Superior (Casagrande, 2023; 2021; Casagrande; Mainardes, 2021; Glat, 2019).

Concordamos com Casagrande (2021, p. 19) quando argumenta que:

o campo acadêmico da Educação Especial no Brasil: a) é consistente, porém restrito para dar conta dos desafios da Educação Especial e da dimensão da população brasileira; b) é um tema ainda pouco explorado que necessita de ampliação de pesquisas sobre seus elementos antecedentes e constituintes; c) necessita de aumento de investimentos do setor governamental a fim de assegurar uma expansão de qualidade; d) representa um importante instrumento na luta por uma Educação Especial Inclusiva pública e gratuita.

Além de campo acadêmico, a Educação Especial brasileira é uma modalidade da educação nacional, isto é, perpassa todos os níveis e etapas da educação, desde a Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, até a Educação Superior, que engloba os cursos de formação inicial e continuada (Pletsch, 2020; Brasil, 1996; 2008).

A Educação Especial, enquanto modalidade, destina-se à educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação que compõem, legalmente, o público para Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização regular, como já sinalizamos na introdução deste livro (Pletsch, 2020; Brasil, 2008; 2009; 2015).

Ao longo da história da modalidade da Educação Especial, passamos pelos seguintes princípios orientadores políticos da escolarização dos alunos: segregação, integração e inclusão. Em termos objetivos, durante o princípio da segregação, os alunos eram excluídos do processo de educação escolar.

Com o advento do capitalismo, houve uma preocupação na educação das pessoas com deficiência, quando mudaram os ideais para o princípio

de integração. Durante este princípio, foram criadas as escolas e classes especiais, isto é, específicas por deficiência. Havia a separação de escolas de alunos com e sem deficiência, em uma proposta médica da deficiência e de normalização. Nela, o aluno deveria ser estimulado para que, se normalizado, fosse integrado à escola ou classe de alunos sem deficiência (Pletsch, 2010; Kassar, 2013; Glat; Blanco, 2007). Sob influência das propostas internacionais de respeito às peculiaridades do indivíduo, da tolerância e da educação como direito humano, os ideais da Educação Inclusiva foram ganhando espaço de discussão e luta (ONU, 1948; UNESCO, 1990; 1994; 1998).

No Brasil, sobretudo a partir do primeiro governo presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) em 2003, houve uma crescente valorização dos movimentos sociais e de políticas em prol dos direitos humanos, em especial em 2008, a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), um documento político fruto de lutas, usado até os dias atuais para orientar a elaboração de legislações em Educação Especial para a inclusão escolar do respectivo público de alunos.

Com as legislações que operacionalizaram os ideais desta política (Brasil, 2008), houve indicativo da matrícula dos alunos com deficiência em escolas comuns e classes regulares de ensino, o atendimento educacional especializado no turno inverso ao da classe regular, como complementar ou suplementar à escolarização e seu lócus na sala de recursos multifuncionais, o duplo cômputo de financiamento público do aluno, a acessibilidade e as articulações intersetoriais, além de propostas de formação continuada para professoras(es) (Casagrande, 2023; BRASIL, 2008; 2009; 2011; 2015).

Passados mais de 20 anos desde a publicação do artigo de Bueno, a quem este capítulo foi referenciado, ainda existe o discurso de professoras(es) que se sentem despreparadas(os) para o trabalho com o público de alunos da Educação Especial. Por outro lado, também temos dados positivos sobre o processo de inclusão escolar destes alunos nas salas de aulas regulares (Campos, 2022; Araujo, 2021; Oliveira, 2020; Rocha, 2018).

Logo, o campo da Educação Especial foi se configurando e produzindo conhecimento e segue se ressignificando para aplicabilidade na modalidade. A formação continuada de professoras(es) precisa estar alinhada às propostas do campo que operam na modalidade, de forma que contribua para o direito de uma Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, ou seja,

que haja reconhecimento e respeito à diversidade humana e cultural em conjunto com acessibilidade no acesso, participação e aprendizagem de todos.

No subcapítulo a seguir, trazemos um pouco da história da formação de professoras(es), sobretudo em Educação Especial, e como ela contribuiu para a constituição deste campo acadêmico.

Contextualização da formação de professoras(es) para a Educação Especial

Podemos dizer que a formação de professoras(es) em Educação Especial começou no Brasil, no Rio de Janeiro, por iniciativa de instituições públicas específicas por deficiência, como o Instituto Benjamim Constant (IBC) e o Instituto Nacional de Surdos (INES), com cursos específicos para professoras(es) e futuras(os) professoras(es) atuarem em seus próprios espaços (KASSAR, 2014). Isso em uma época em que a educação da população geral não era interessante para o Estado brasileiro, logo, não era uma prioridade, muito menos a educação de pessoas com deficiência.

Em 1920, tem-se a criação da primeira universidade no Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), porém, poucos tinham acesso devido ao seu caráter extremamente elitista, europeu e distante da realidade brasileira (Oliveira, 2022). Desse período também data o surgimento de iniciativas não governamentais para a Educação Especial, como o Instituto Pestalozzi, que se disseminou por todo o país ao longo dos anos, chegando a confundir a população por conta de serviços públicos prestados (Kassar, 2013). Tanto a iniciativa pública, quanto a iniciativa privada mencionadas foram iniciadas por pessoas cuja nacionalidade não era brasileira.

Com a institucionalização do curso de graduação em pedagogia em 1939 também veio o direito de o licenciado formar as(os) futuras(os) professoras(es) do curso normal de nível médio (Brasil, 1939), que contava com legislação própria em 1946. Tanto o curso normal, quanto a pedagogia habilitavam para o exercício das(os) professoras(es), no entanto, estas duas modalidades tiveram a Educação Especial mencionada nas normativas iniciais.

Contudo, o curso normal contava com especializações, uma espécie de formação continuada para o magistério, ou em administração escolar, em Institutos Superiores de Educação (Brasil, 1946). A primeira Especialização do curso normal em Educação Especial teve origem em São Paulo, no mesmo

ano da lei. Foi um curso de Especialização para o ensino de cegos a partir da transformação da Escola Normal Caetano Campos para o Instituto de Educação Caetano de Campos (São Paulo, 1946; 1955; Batista, 2024).

Com uma proposta parecida, em 1969, o Parecer nº 252 criou as habilitações do curso de pedagogia (Brasil, 1969). Tratava-se de um curso composto por uma base curricular comum seguida de campos específicos à escolha do discente para aprofundamento e conclusão. Foram habilitações do curso de pedagogia: administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar, inspeção escolar e entre outras, a Educação Especial.

Segundo Michels (2017, p. 24), o parecer (Brasil, 1969) estava “relacionado à Reforma Universitária que, com a Lei nº 5.540/68, buscava atender às demandas de ascensão e prestígio sociais de uma classe média que apoiara o golpe de 1964 e reclamava recompensa”. Ademais, as habilitações ainda foram criticadas pelo tecnicismo e pela “ideia de eficiência e produtividade então empregada na Educação” (Michels, 2017, p. 26).

Nesse período, estava em vigor a Constituição de 1946, que trouxe a educação como um direito de todos, e a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que regulamentou que o Ensino Fundamental inicial e final ficasse a cargo das(os) professoras(es) formadas(os) pelo curso normal, enquanto o Ensino Médio deveria ser ministrado por professoras(es) com Ensino Superior (Brasil, 1946; 1961).

Com a LDB de 1946, também veio a obrigatoriedade dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo uma demanda com maior possibilidade de ser atendida, uma vez que a formação de professoras(es) pelo curso normal era uma oferta bem maior do que a formação de professoras(es) pelo Ensino Superior. A lei (Brasil, 1946) também assumiu preocupação estatal quanto à matrícula e financiamento da educação do público com deficiência e regulamentou um auxílio financeiro para a iniciativa não governamental e/ou privada, alegando incipiência pública, principalmente para atendimento à Educação Especial, sendo uma vitória para as forças conservadoras, potencializando a organização de pais para a criação de associações, uma vez que não eles encontravam vagas nas escolas regulares para seus filhos com deficiência (Bueno, Lehmkhul, Goes, 2019).

A primeira dessas organizações foi a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que surgiu no Rio de Janeiro, em 1954, antes da LDB de

1946. Em 1979, a associação já contava com “mais de quinhentas” APAES no Brasil, organizadas em federação nacional (Bueno, Lehmkhul, Goes, 2019, p. 5).

As associações não governamentais, como as APAES e as Pestalozzis, subsidiadas pelo governo federal, organizavam campanhas de Educação Especial para dar visibilidade à pessoa com deficiência e buscar recursos de atendimento. Estas organizações tiveram grande influência na constituição do campo da Educação Especial, sendo de modo decisivo para a construção de políticas educacionais na área (Laplane; Caiado; Kassar, 2016). Segundo Souza, Pletsch e Batista (2019), as campanhas deram suporte à criação da estrutura governamental que foi o CENESP.

O Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) foi um órgão público importante para formação de professoras(es) para a Educação Especial brasileira, criado em 1973, com a finalidade de promover e melhorar o atendimento da Educação Especial no Brasil, em consonância com documentos internacionais sobre os direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 1973; ONU, 1948). Com autonomia administrativa e financeira e atuação supervisionada pelo Ministério da Educação (MEC), substituiu campanhas provisórias por campanhas sistematizadas e contínuas de forma institucional (Casagrande, 2023; Souza; Pletsch; Batista, 2019; Rafante, 2015).

O CENESP refletiu “uma perspectiva assistencialista focada na reabilitação” (Souza, Pletsch, Batista, 2019, p. 5), cuja deficiência deveria ser prevenida ou superada para exercício da cidadania. Na educação, esta perspectiva refletiu o princípio de integração, que contou com o crescimento de escolas e classes especiais, tendo como proposta a estimulação para amenização das condições da deficiência e posterior integração do aluno à classe regular (Glat; Blanco, 2007).

Ademais, o centro englobou as orientações internacionais da teoria do capital humano, de modo que se esperava que, integrada, a pessoa com deficiência teria condições, se escolarizada, de trabalhar e contribuir com um retorno para a sociedade (Rafante, 2015; Kassar, 2013). Para Jannuzzi (2006, p. 179), o nome desta teoria torna explícita a associação da educação ao desenvolvimento econômico nacional e a escola como “produtora de ‘recursos humanos’, entendidos como mão-de-obra”. A partir de orientações internacionais e acordos financeiros, o CENESP subsidiou a formação de especialistas em Educação Especial.

Foi durante esse cenário que o país contou com sua primeira Pós-Graduação stricto sensu pública em Educação Especial, em 1978. A Universidade

Federal de São Carlos (UFSCar), no estado de São Paulo, foi pioneira na criação do curso de Mestrado em Educação Especial no Brasil. Segundo o site¹² da instituição, nessa época, o estado incluiu em suas metas a profissionalização de professoras(es) para atuar na Educação Especial, o que acarretou o crescimento de habilitações na área no curso de pedagogia.

A proposta do curso de Mestrado da UFSCar ia além da formação de professoras(es) pesquisadoras(es), uma vez que também objetivava a formação de agentes multiplicadores da Educação Especial enquanto campo acadêmico e a prestação de serviço e docência em Educação Especial.

O Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES/UFSCar) iniciou com Mestrado e atualmente¹³ também conta com o Doutorado, sendo dividido em três linhas de pesquisa: Linha 1 - Aprendizagem e cognição de indivíduos com necessidades especiais de ensino; Linha 2 - Implementação e avaliação de programas alternativos de ensino especial, e Linha 3 - Produção científica e formação de recursos humanos em Educação Especial (UFSCAR, 2023).

No ano seguinte, em 1979, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) criou uma linha de pesquisa em Educação Especial dentro de seu Programa de Pós-Graduação stricto sensu de Mestrado em Educação, sendo pioneira no estado do Rio de Janeiro na formação pública de professoras(es) em Educação Especial.

Segundo Glat (2019), em seu memorial de promoção à categoria de professora titular da UERJ, em 1982, ela começou a ministrar aulas nesse curso de Mestrado na linha de pesquisa em Educação Especial. A autora ressaltou que, nessa época, não havia curso de Doutorado voltado para o campo da Educação Especial.

Em 1981, surgiu a primeira Graduação em Educação Especial pública no Brasil na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no estado do Rio Grande do Sul. O curso teve origem a partir das habilitações do curso de pedagogia em deficiência intelectual e deficiência da audiocomunicação, iniciou, em 1977, como licenciatura curta e, em 1979, passou a licenciatura plena após demanda de professoras(es) e alunos da universidade (UFSM, 2022).

De acordo com a página eletrônica¹⁴ da UFSM, o curso foi reconhecido pela Portaria nº 141 de 1981 e, atualmente, conta com licenciatura plena de dez períodos. Já a licenciatura plena noturna conta com nove períodos semestrais

e é mais recente, reconhecida em 2015 pela Portaria nº 698 (Brasil, 1972, 1981, 2015; UFSM, 2022). Conforme o Projeto Pedagógico, as(os) futuras(os) professoras(es) de Educação Especial formadas(os) pela instituição poderão atuar na:

- Docência especializada no atendimento educacional dos sujeitos apoiados pela da Educação Especial, nas instituições de ensino, tanto regulares, quanto especializadas, em diferentes espaços educacionais;

- Docência especializada em outros lócus como classes hospitalares; ambiente domiciliar, entre outros contextos emergentes

[...]

Assim, o foco do Curso, em consonância com tal Política, é uma formação que possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda 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, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (PPP, UFSM, 2022).

Logo, em instância pública, podemos ressaltar o pioneirismo da região Sudeste na constituição do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil e na formação de recursos humanos. Isso, conseqüentemente, pode ter influência no atual panorama formativo brasileiro para o campo, o que desdobraremos na análise de dados do quarto capítulo deste livro.

Findada a ditadura militar em 1985, houve um movimento para a redemocratização do país e, com isso, foi promulgada a Constituição Federal em 1988, em vigor até os dias atuais. A valorização dos profissionais da educação, assim como plano de carreira, piso salarial e ingresso via concurso público, foi um dos princípios da constituinte, que trouxe a educação como um direito de todos, obrigatória e gratuita, na preparação da pessoa para três pilares educacionais: pleno desenvolvimento, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

A partir desse momento, a educação passava a ser dever do Estado enquanto provedor e, às famílias, cabia o dever da matrícula e acompanhamento (Brasil, 1988; 1990). Desse período em diante, com as discussões sobre educação no

Brasil influenciadas pelas discussões internacionais sobre o assunto, intensificaram-se as propostas para a universalização da educação sem discriminação a qualquer grupo, a chamada de atenção para o respeito às peculiaridades como um direito, assim como a participação da população na formulação das políticas de atendimento a esse direito (ONU, 1990; Brasil, 1990).

Apesar de dever do Estado, a constituição (Brasil, 1988) também garantiu a oferta da educação em instituições privadas, o que remonta a lógica de mercado, e continuou a permissão da “destinação de recursos públicos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas (Art. 213), sujeita ao cumprimento de certas regras pelas instituições” (Laplane; Caiado; Kassar, 2016, p. 2).

A formação de professoras(es) seguiu a mesma direção na Educação Superior. Políticas e planos nacionais que se seguiram reforçaram a importância de uma política de formação de professoras(es) baseada nos princípios da constituição e valorização dos profissionais (Brasil, 1993, 1994). A Política Nacional de Educação Especial em 1994 (Brasil, 1994) estabeleceu como diretriz a produção de um programa de formação de recursos humanos em Educação Especial, de modo que incluísse disciplinas e estágios no campo em currículos do curso normal e de Graduação.

Outra diretriz foi a criação e/ou fortalecimento de estratégias de formação de profissionais à distância, além da presença de organizações não governamentais na sua discussão e elaboração. Ademais, a lógica de privatização também se fazia e se faz presente na formação de professoras(es).

Importante ressaltar que a política trouxe a definição de “necessidades educacionais especiais” da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), sinalizada na introdução deste livro. Muitos autores questionaram as propostas da política nacional de 1994, que mantinha os princípios de integração (Pletsch; Souza, 2021; Pletsch, 2014; Michels; Garcia, 2011; Glat; Blanco, 2007; Bueno, 1999; 2011; Mazzotta, 1993).

No contexto do governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), principalmente para as políticas sociais, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), em vigor até os dias atuais, que reorganizou a educação escolar em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. A primeira compreende as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e reafirma os pilares da Constituição de 1988. Já a Educação Superior é composta por: cursos

sequenciais ao Ensino Médio, cursos de extensão, cursos de Graduação e cursos de Pós-Graduação lato e stricto sensu.

A LDB reafirmou como formação para atuação na Educação Básica o curso normal em nível médio e/ou curso de Graduação em licenciatura plena, como o curso de pedagogia e os demais por área de conhecimento (Brasil, 1996, Artigo 62). A lei discorreu que o curso normal formaria professoras(es) para a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, enquanto os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio deveriam ser realizados por professoras(es) com título de Educação Superior e estabeleceu como meta de dez anos a formação em nível superior de toda (o) professora/ professor em exercício.

Para a Educação Especial, estabeleceu que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos alunos “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados¹⁵ para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996, artigo 59). Também reafirmou a garantia de instituições privadas de ensino e subsídios públicos para o convênio com as privadas sem fins lucrativos.

Importante ressaltar que a lei também oficializou a Educação à Distância (EaD) “em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada [...] por instituições especificamente credenciadas pela União” (Brasil, 1996, Artigo 80).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 regulamentou a lei de 1989 sobre as normas e apoio à pessoa com deficiência e instituiu a “Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência” (Brasil, 1989; 1999). O documento reafirmou a formação em nível médio e superior para atendimento à Educação Especial brasileira e atribuiu ao Ministério da Educação (MEC) a expedição de “instruções para que os programas de educação superior” incluíssem “nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionadas à pessoa” com deficiência (Brasil, 1999, Artigo 27).

Percebemos o anseio nacional por uma formação de professoras(es) em nível superior, contudo, colocava a formação em nível médio em uma dimensão de “eterna provisoriedade”, já que o país não tinha condições de atender esse anseio de forma pública (Bueno, 1999). Segundo Bueno (1999), este anseio, aliado à ausência de uma política formativa para atendê-lo, acabou

por desprestigiar a formação das professoras(es) em nível médio que vinha acontecendo na mesma medida que o currículo de pedagogia não estava qualificado para a formação da futura professora do curso normal.

No ano de 2001, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), cuja formação de professoras(es) reafirmou o disposto na LDB (Brasil, 1996) e diferenciou a formação generalista da formação especialista, introduzindo competências para cada professora, a saber:

§ 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:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 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, adequados ao atendimento 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.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 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).

Cabe ressaltar que, nesse momento, a professora de Educação Especial poderia ser formada em nível médio ou superior e, conforme a citação das diretrizes, deveria comprovar conteúdos curriculares na área que fossem capazes de desenvolver competências e valores necessários a esta formação.

Concordamos com Bueno (1999, p. 12). que criticou a introdução de disciplinas que versam sobre Educação Especial nos currículos dos cursos generalistas como insuficientes à demanda formativa, assim como a “proliferação de instituições de ensino superior privadas de duvidosa qualidade”. e questionou como estávamos distantes de uma Educação Inclusiva com este contexto formativo.

No ano seguinte, a formação de professoras(es) generalistas e especialistas por área de conhecimento foi reafirmada pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* (Brasil, 2022), mencionadas na introdução deste livro.

Segundo as diretrizes, o projeto pedagógico de todas as licenciaturas deveria considerar conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais em atendimento ao debate de questões contemporâneas e do conhecimento sobre o desenvolvimento humano (Brasil, 2002, Artigo 6). Nesse período, também tivemos o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão e a inclusão obrigatória do seu ensino nos cursos de fonoaudiologia e nos cursos de formação de professoras(es) (Brasil, 2002).

No contexto de incentivo à formação para a diversidade a partir do governo Lula iniciado em 2003, houve a criação federal da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR), que consistiram na parceria para oferta de Educação Superior com universidades públicas brasileiras e instituições públicas ou comunitárias sem fins lucrativos, respectivamente (Brasil, 2006; 2011b). O Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial foi uma dessas parcerias, tendo objetivo a formação continuada de professoras(es) para atuação na educação de alunos público da Educação Especial, em salas de aula regulares e/ou salas de recursos multifuncionais (Kassar, 2014).

Outro projeto desse âmbito foi o Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade, cujo foco era a formação de gestores para a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (Pletsch, 2012; Martins, 2012; Kobayashi; Laplane, 2010; Caiado; Laplane, 2009).

Ambas os programas de formação pública de abrangência nacional tinham como estratégia a formação de multiplicadores, isto é, as formações eram organizadas nos municípios-polo dos programas para um dado grupo e quantitativo de profissionais da educação. Grupo este que comporia os multiplicadores da formação em seus sistemas educacionais, responsáveis por formar outros profissionais nos municípios de abrangência dos municípios-polo.

Alguns dados de ambos os programas foram registrados nas pesquisas de Kassar (2014), que sinalizou que, em dezembro de 2012, eram “249.665 matrículas distribuídas em 635 municípios polos” de todas as regiões do Brasil” (2014, p. 217). Firmada parceria com a UAB, em 2005, a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) lançou suas primeiras pós-graduações a nível de Especialização em Educação Especial, na modalidade EaD, com 465 horas de carga horária (Casagrande, 2023), que aconteceram com foco em deficiências específicas, com a possibilidade de escolha por uma das seguintes: intelectual, visual ou auditiva. De acordo com Pletsch (2023), desde 2007, a universidade não ofereceu mais os cursos.

Em 2006, tivemos as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*, que extinguíram as habilitações específicas do curso (Brasil, 2006a). A partir do parágrafo único do Artigo 4, as habilitações anteriores às diretrizes passaram a integrar o curso de pedagogia em sua totalidade. Esta questão embasou, e embasa, muitas discussões, pois, na

mesma medida em que as habilitações proporcionavam maior aprofundamento teórico em Educação Especial, em caráter especialista, elas não aprofundavam as áreas do conhecimento para a formação da professora polivalente (Pedroso, Domingues, Fusari *et al.*, 2019), em caráter generalista.

Cabe ressaltar que as diretrizes discorreram sobre o curso normal superior, cujas instituições ofertantes que quisessem deveriam adequar seus currículos para transformá-lo em licenciatura em pedagogia, que, por sua vez, poderia ser realizada em instituições superiores com e sem autonomia administrativa (Brasil, 2006a, Artigos 9º, 10º e 11º; Leite; Lima, 2010).

Com estas mudanças no currículo da pedagogia (Brasil, 2006), tivemos um aumento significativo nas suas matrículas em 2007 e, a partir desse momento, passou a ser licenciatura plena e extinguiu as habilitações. Vejamos os dados do Portal do MEC desse período:

Tabela 1: Comparativo de matrículas, ingressos e concluintes da Graduação em pedagogia presencial e EaD em 2006 e 2007

COMPARATIVO Graduação em Pedagogia	2006		2007	
	PRESENCIAL	EAD	PRESENCIAL	EAD
Matrículas	281.172	35.535	284.725	126.551
Ingressos	92.979	9.904	100.304	94.078
Concluintes	62.044	27.543	66.283	4.942

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados do Portal do MEC¹⁶ (2023).

Nota de acessibilidade. Descrição da tabela 1: tabela com cinco linhas e cinco colunas. Na primeira coluna, encontram-se os títulos do comparativo da Graduação em pedagogia, com matrículas, ingressos e concluintes. A segunda coluna apresenta o quantitativo presencial do ano de 2006, e a terceira coluna, o quantitativo de EaD. A quarta coluna apresenta o quantitativo presencial do ano de 2007, e a quinta coluna, o quantitativo de EaD. Matrículas em 2006: 281.172 para o curso presencial, e 35.535 para o curso em EaD. Matrículas em 2007: 284.25 para o curso presencial, e 126.551 para o curso em EaD. Ingressos em 2006: 92.979 no curso presencial, e 9.904 no curso em EaD. Ingressos em 2007: 100.304 no curso presencial, e 94.078 no curso em EaD. Concluintes em 2006: 62.044 do curso presencial, e 27.543 do curso em EaD. Concluintes em 2007: 66.283 no curso presencial, e 4.942 no curso em EaD. [Fim da descrição]

O que chama atenção nos dados é o aumento no número de ingressos na modalidade de Educação à Distância (EaD) em 2007: quase 950% a mais em relação ao ano de 2006. Em contrapartida, o número de concluintes do curso em 2007 obteve uma queda de 17% em relação ao ano anterior, na mesma modalidade. Tal expressividade dos números não é observada na modalidade presencial, que manteve a regularidade.

O eixo condutor das diretrizes foram os direitos humanos e a diversidade, dando autonomia para as instituições de educação superior quanto à organização do ensino da Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Quilombola. Ainda em vigor, demonstram ciência da diversidade social e cultural brasileira, mas não legislam sobre o estágio curricular obrigatório para nenhum das modalidades educacionais (Brasil, 2006a).

As diretrizes caminham para uma Educação Inclusiva, com foco na formação do pedagogo para a docência, visto que legislam para uma licenciatura (Libâneo, 2006). Na letra do documento:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2006, Art. 2º).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi lançada em 2008 em consonância com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2008), foi um marco para a Educação Especial brasileira e constituiu-se em um documento orientador para os sistemas de ensino.

De forma a ressaltar os avanços do documento mencionadas na introdução deste livro, a política defendeu uma escolarização nas classes regulares, com atendimento educacional especializado no contraturno a essa escolarização, de forma complementar ou suplementar, o que antes ainda era visto como substitutivo (Brasil, 2008; 2009; 2011; Kassar, 2013).

Outros avanços foram a transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior, a promoção da acessibilidade e articulações intersetoriais e a definição do público para atendimento, que atualmente são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008; 2015).

A formação também foi mencionada na política, tanto para a professora do atendimento educacional especializado, quanto para “os demais profissionais da educação” (Brasil, 2008, p. 14). Nela foi ressaltada uma formação inicial e continuada de professoras(es) para a diversidade que contemple a educação do público da Educação Especial. Cabe destacar que a política não se limitou à formação de professoras(es) especialistas e generalistas, mas se demonstrou inclusiva nesse aspecto, indicando a necessidade formativa de todos os profissionais da educação para de fato uma Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que é no que acreditamos (Brasil, 2008).

Ainda, a política nacional (Brasil, 2008) serviu de base orientadora para a elaboração de legislações que a operacionalizaram, como o Decreto nº 6.571/2008, que trouxe a sala de recursos multifuncionais como locus de realização do Atendimento Educacional Especializado, o duplo cômputo para financiamento do aluno matriculado na classe regular e no AEE pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e apoio técnico e financeiro para acessibilidade e formação continuada dos profissionais da educação (Brasil, 2008b; Pletsch, 2014; Kassar, 2013).

De certo modo, o país não tinha acessibilidade para atender a demanda da Educação Especial em uma perspectiva de Educação Inclusiva, não só pela escassez pública de formação de professoras(es) em Educação Especial, como pela falta de estrutura arquitetônica e tecnológica. Legalmente, só dispunha da obrigatoriedade da LIBRAS como disciplina em Educação Especial no currículo das licenciaturas (Brasil, 2002). Metaforicamente, como diz uma famosa expressão popular: o país trocava e podemos dizer que ainda troca o pneu com o carro andando. Contudo, privar o público da Educação Especial

da convivência e aprendizagem com a diversidade que a escola regular proporciona discriminação.

Afinal, o que podemos aprender com alguém que pensa ou age parecido conosco? Muita coisa. E o que podemos aprender com alguém que pensa e age diferente de nós? Muito mais. Portanto, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva não se resume ao acesso à classe regular, ela requer análise-reflexão-ação do conhecimento, de políticas e da realidade em prol da aprendizagem e desenvolvimento humano.

Em 2009, a Resolução nº 1/2009 estabeleceu diretrizes para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública (PARFOR) pelo MEC (Brasil, 2009). O programa consistiu na Graduação em licenciatura da professora em exercício em instituições de Ensino Superior públicas presenciais, em conformidade com os objetivos nacionais de elevar a formação de professoras(es) (Brasil, 2009). Em 2012, a resolução passou a também abranger instituições de educação superior comunitárias e sem fins lucrativos e a vigorar na modalidade à distância (Brasil, 2012), persistindo em demonstrar a disputa do lócus público-privado na formação de professoras(es).

Também em 2009, a Resolução nº 4 instituiu as *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial* (Brasil, 2009). A legislação regulamentou a articulação entre a sala regular, a sala de recursos e a família, assim como entre educação, saúde e assistência social como competências da professora de AEE (Artigo 9).

Nos Artigos 12 e 13, foram elencadas as atribuições da professora do atendimento e a formação específica em Educação Especial como requisito para sua atuação (Brasil, 2009). Cabe lembrar que a licenciatura em pedagogia, a partir de suas diretrizes curriculares (Brasil, 2006), habilita o licenciado a atuar na Educação Especial, logo, também no Atendimento Educacional Especializado.

Na prática, enquanto alguns municípios da Baixada Fluminense/RJ exigem formação para docência acrescida de formação específica em Educação Especial, outros exigem somente a licenciatura em pedagogia (Banco de Dados do ObEE, 2023). Com essas duas resoluções em vigor (Brasil, 2006; 2009), acaba que a formação mínima para atuação no AEE fica a cargo da interpretação de cada rede de ensino.

Seguindo o percurso temporal, em 2013, a Universidade Federal Fluminense (UFF) criou o Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão. Apesar de não ser uma formação especificamente voltada para a Educação Especial, se faz presente nas primeiras duas das quatro linhas de pesquisa do curso¹⁷, a saber: Linha 1 – Altas Habilidades e Notório Saber; Linha 2 – Necessidades Especiais, Síndromes e Transtornos; Linha 3 – Produção de Materiais e Novas Tecnologias, e Linha 4 – Interdisciplinaridade e Questões de Ensino (UFF, 2024). Além disso, é uma formação com foco nos campos da Educação Inclusiva (UFF, 2024).

A Educação Inclusiva seria o princípio da educação nacional brasileira, de inclusão. Logo, a Educação Especial parte do princípio de Educação Inclusiva, de educação como direito humano diante do reconhecimento, respeito e valorização da diversidade humana. Outros campos e/ou modalidades estão inseridos na Educação Inclusiva, como a Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Étnico-Racial, Educação Infantil, entre outros. Ademais, se a educação nacional tivesse sua gênese e constituição nos princípios de Educação Inclusiva, não haveria necessidade de haver esta expressão.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) apresentou metas e estratégias para a formação de professoras(es) no Brasil, de modo a incentivar, na formação inicial e continuada, “referenciais teóricos”, “teorias de aprendizagem” e “processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional” dos alunos da Educação Especial, assim como promover “parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público” para este fim (Brasil, 2014, Meta 4).

É uma meta do PNE a formação pública de professoras(es) para a Educação Básica e a ampliação de ações afirmativas é uma estratégia. O plano trouxe a necessidade de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, de modo que todas as(os) professoras(es) da Educação Básica tenham curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Também trouxe a implementação de programas específicos para formação de profissionais para a Educação Especial como estratégia (Brasil, Meta 15, Estratégia 5).

Em conformidade com o PNE (Brasil, 2014), foram elaboradas novas *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* em 2015

(Brasil, 2015a), compreendendo como formação inicial em nível superior do magistério para a Educação Básica:

- I. cursos de graduação de licenciatura;
- II. cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
- III. cursos de segunda licenciatura (Brasil, 2015, Art. 9º).

Tanto a segunda licenciatura, quanto a formação para graduados não licenciados podem ser consideradas formas de complementação pedagógica a fim de suprir a carência formativa de professoras(es) em nível superior para a Educação Básica (Brasil, 1996; 2015). Ambas as formações deveriam ser realizadas em IES credenciadas pelo MEC que já tivessem a licenciatura pretendida à complementação e o formado por cada uma delas estaria habilitado a atuar nas mesmas áreas que aquele que fez uma licenciatura plena, inclusive em Educação Especial.

A segunda licenciatura, como o próprio nome expressa, é outra licenciatura que o indivíduo pode fazer para se habilitar em outro campo do conhecimento. Por exemplo, um licenciado em pedagogia pode realizar uma segunda licenciatura em matemática e, ao final, está licenciado em matemática. Já a formação pedagógica, por sua vez, destina-se aos graduados que não são licenciados, porém, pretendem se licenciar. Um graduado em administração, por exemplo, pode realizar formação pedagógica em matemática e, ao final, estará habilitado na licenciatura em matemática.

A oferta destas formações iniciais para Educação Básica cabe às IES, preferencialmente, àquelas com licenciaturas com avaliação satisfatória pelo MEC. Além disso, também cabe às IES verificar a compatibilidade entre a graduação inicial do indivíduo e aquela que se pretende realizar, tanto em segunda licenciatura, quanto em formação pedagógica em licenciatura.

Sintetizamos estas informações expressas pelas diretrizes (Brasil, 2015) e complementamos com a distribuição da carga horária na tabela a seguir:

Tabela 2: Comparativo entre as graduações para formação inicial em nível superior para magistério na Educação Básica (Brasil, 2015)

FORMAÇÃO	REQUISITO MÍNIMO	CARGA HORÁRIA MÍNIMA E SUA DISTRIBUIÇÃO				
		Prática como componente curricular ao longo do curso	Estágio Supervisionado	Estudos teóricos de formação geral e de aprofundamento conforme PPP das IES	Atividades complementares teórico-práticas	TOTAL DA CARGA HORÁRIA
LICENCIATURA	Ensino médio	400 horas	400 horas	2.200 horas	200 horas	3.200 horas
SEGUNDA LICENCIATURA	<u>Licenciatura relacionada</u> à segunda licenciatura pretendida	Não especificada. Sob responsabilidade da IES	300 horas	Não especificada. Sob responsabilidade da IES	Não especificada. Sob responsabilidade da IES	800 horas
	<u>Licenciatura, não relacionada</u> à segunda licenciatura pretendida	Não especificada. Sob responsabilidade da IES	300 horas	Não especificada. Sob responsabilidade da IES	Não especificada. Sob responsabilidade da IES	1.200 horas
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: LICENCIATURA	<u>Graduação, relacionada</u> à formação pedagógica pretendida	0 horas	300 horas	500 horas	200 horas	1.000 horas
	<u>Graduação, não relacionada</u> à formação pedagógica pretendida	0 horas	300 horas	900 horas	200 horas	1.400 horas

Fonte: elaborada pela autora com base em Brasil (2015, Capítulo V).

Nota de acessibilidade. Descrição da tabela 2: tabela com sete linhas e sete colunas. Na primeira coluna, encontram-se os títulos do comparativo entre as possibilidades para formação de professor na Educação Superior; na segunda coluna, tem-se os requisitos mínimos, e as quatro colunas que seguem apresentam a carga horária e sua distribuição, e a última coluna indica o total da carga horária de cada tipo de formação. Licenciatura, requisito mínimo de Ensino Médio, 400 horas de prática como componente curricular ao longo do curso, 400 horas de estágio supervisionado, 2.200 horas de estudos teóricos de formação geral e de aprofundamento conforme PPP das IES e 200 horas de atividades complementares teórico-práticas, com carga horária total de 3.200 horas. Segunda licenciatura, requisito mínimo de Licenciatura e, quando esta estiver relacionada à segunda licenciatura pretendida, serão 300 horas de estágio supervisionado e as demais não especificadas, ficando sob responsabilidade da IES, com carga horária total de 800 horas. Segunda licenciatura, requisito mínimo de Licenciatura e, quando esta não estiver relacionada à segunda licenciatura pretendida, serão 300 horas de estágio supervisionado e as demais não especificadas, ficando sob responsabilidade da IES, com carga horária total de 1.200 horas. Formação pedagógica em licenciatura, requisito mínimo graduação e, quando esta estiver relacionada à formação pedagógica pretendida, serão 0 horas de prática como componente curricular ao longo do curso, 300 horas de estágio supervisionado, 500 horas de estudos teóricos de formação geral e de aprofundamento conforme PPP das IES e 200 horas de atividades complementares teórico-práticas, com carga horária total de 1.000 horas. Formação pedagógica em licenciatura, requisito mínimo graduação e, quando esta não estiver relacionada à formação pedagógica pretendida, serão 0 horas de prática como componente curricular ao longo do curso, 300 horas de estágio supervisionado, 900 horas de estudos teóricos de formação geral e de aprofundamento conforme PPP das IES e 200 horas de atividades complementares teórico-práticas, com carga horária total de 1.400 horas. [Fim da descrição]

Como podemos perceber, conforme as diretrizes, a formação em segunda licenciatura tinha de 800 a 1.200 horas de carga horária mínima. As diretrizes (Brasil, 2015) deram autonomia para as Instituições de Educação Superior definirem a distribuição de sua carga horária, exceto quanto ao Estágio Supervisionado. Ademais, uma pessoa licenciada, em exercício no magistério da Educação Básica, poderia ter uma redução de até 100 horas na carga horária do estágio na realização da segunda licenciatura (Brasil, 2015, Artigo 15, § 7º).

Quanto aos cursos de formação pedagógica, compreendemos como uma medida paliativa para o atendimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) de formação de professoras(es) para a Educação Básica em nível superior. Isso fica claro no Artigo 14, que apresentou a formação pedagógica para graduados não licenciados em “caráter emergencial e provisório” e estabeleceu um prazo de cinco anos para avaliação e possível extinção desse meio de formação (Brasil, 2015).

Desrespeitando as Diretrizes Curriculares de 2015 (Brasil, 2015) que foram construídas de forma coletiva no debate científico, foram promulgadas novas Diretrizes Curriculares de formação de professoras(es) inicial e continuada, em 2019 e 2020 (Brasil, 2019; 2020).

A Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). E a Resolução CNE/CP nº 1 de 2020 dispôs sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Tanto a BNC-formação, quanto a BNC-formação continuada estão em acordo com a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC) (Brasil, 2017; 2019; 2020), que é um documento que norteia e define as competências necessárias à aprendizagem e orienta sua implementação na Educação Básica (Brasil, 2017).

Para a BNCC, competência é “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, Artigo 3). A padronização curricular implementada pela BNCC expõe o tecnicismo e a lógica neoliberal de mercado, cujo conhecimento é tratado como mercadoria, e a competência encontra-se no âmbito da meritocracia (Moraes; Santos, 2023).

Assim, as atuais diretrizes curriculares, BNC-formação e BNC-formação continuada, seguem a vertente da BNCC, com competências necessárias ao licenciado ao final de sua formação (Brasil, 2019; 2020). O documento de formação inicial elenca uma série de competências específicas organizadas de acordo com três dimensões formativas: conhecimento, prática e engajamento profissional. Vejamos:

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;

II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e

IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;

II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;

III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e

IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;

II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;

III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e

IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (Brasil, 2019, Artigo 4).

Diversos autores discordam da lógica da BNC-formação, pois, além de ter sido promulgada de forma autoritária e sem discussão entre os pares, trata a professora como mero reprodutor de conteúdos da BNCC, de forma que seu trabalho pautado em competências sugere uma série de habilidades que devem ter sido adquiridas ao final de sua formação para o trabalho na Educação Básica (Azevedo, 2024; Moraes; Santos, 2023; Souza, 2021; Bazzo; Scheibe, 2019).

Na letra do documento BNC-formação (Brasil, 2019), ainda permanecem as três formas de formação inicial de professoras(es) das diretrizes de 2015 (Brasil, 2015): formação em licenciatura, formação em segunda licenciatura e formação pedagógica para graduados. Contudo, há uma mudança na distribuição da carga horária da licenciatura e uma diminuição na carga horária das demais formações.

No capítulo IV (Brasil, 2019), as 3.200 horas de carga horária das licenciaturas foram distribuídas da seguinte maneira:

Tabela 3: Carga horária da licenciatura e seus grupos de distribuição (Brasil, 2019)

FORMAÇÃO	REQUISITO MÍNIMO	CARGA HORÁRIA MÍNIMA E SUA DISTRIBUIÇÃO				TOTAL DA CARGA HORÁRIA
		Grupo I	Grupo II	Grupo III.a	Grupo III.b	
LICENCIATURA	Ensino médio	Base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamenta a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.	Aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e para o domínio pedagógico desses conteúdos.	Estágio supervisionado em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora.	Prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.	3.200 horas
		800 horas	1.600 horas	400 horas	400 horas	

Fonte: elaborada pela autora com base em Brasil (2019, Capítulo IV).

Nota de acessibilidade. Descrição da tabela 3: tabela com quatro linhas e sete colunas. Na primeira coluna, encontra-se a formação por licenciatura; na segunda coluna, o requisito mínimo, as quatro colunas que seguem apresentam a carga horária e sua distribuição, e a última coluna apresenta o total da carga horária. Licenciatura, requisito mínimo de ensino médio, 800 horas de base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamenta a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais do Grupo I; 1.600 horas de aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos do Grupo II; 800 horas do Grupo III divididas em 400 horas de estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora, e 400 horas de prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. Total de 3.200 de carga horária. [Fim da descrição]

Como podemos observar, há o indício para uma limitação da formação nas licenciaturas com forte dependência da BNCC como gênese, o que minimiza o

processo de ensino e aprendizagem (Moraes; Santos, 2023). Na leitura e análise de todo o capítulo IV, Dos Cursos de Licenciatura (Brasil, 2019), lembramos do texto instrucional, gênero textual que instrui ou prescreve, como em receitas culinárias, bulas de remédio e manual de instruções. O capítulo IV prescreve temáticas curriculares e instrui em qual tempo do período/semestre da graduação elas devem acontecer.

Quando vamos para a segunda licenciatura e para a formação pedagógica para graduados não licenciados, a situação piora, pois diminuiu a carga horária de ambas. Vejamos:

Art. 19. **Para estudantes já licenciados**, que realizem estudos para uma **Segunda Licenciatura**, a formação deve ser organizada de modo que corresponda à seguinte carga horária:

I - Grupo I: 560 (quinhentas e sessenta) horas para o conhecimento pedagógico dos conteúdos específicos da área do conhecimento ou componente curricular, se a segunda licenciatura corresponder à área diversa da formação original.

II - Grupo II: 360 (trezentas e sessenta) horas, se a segunda licenciatura corresponder à mesma área da formação original.

III - Grupo III: 200 (duzentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular, que devem ser adicionais àquelas dos Grupos I e II. [...]

Art. 21. **No caso de graduados não licenciados**, a habilitação para o magistério se dará no **curso destinado à Formação Pedagógica**, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas com a forma e a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução.

II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular (Brasil, 2019, Capítulos V e VI, grifos nossos).

Sintetizamos as informações na tabela a seguir:

Tabela 4: Carga horária e seus grupos de distribuição da segunda licenciatura e da formação pedagógica (Brasil, 2019) (continua)

FORMAÇÃO	REQUISITO MÍNIMO	CARGA HORÁRIA MÍNIMA E SUA DISTRIBUIÇÃO				
		Grupo I	Grupo II	x	Grupo III	TOTAL DA CARGA HORÁRIA
		Conhecimento pedagógico dos conteúdos específicos da área do conhecimento ou componente curricular, se a segunda licenciatura corresponder à área diversa da formação original.	Conhecimen- to pedagógico dos conteú- dos especifi- cos da área do conhecimento ou componen- te curricular, se a segunda licenciatura corresponder à mesma área da formação original.	x	Prática pe- dagógica na área ou no componente curricular, que devem ser adicio- nais àquelas dos Grupos I e II.	
SEGUNDA LICENCIATURA	Licenciatura relacionada à segunda licenciatura pretendida	x	360 horas	x	200 horas	
	Licenciatura não rela- cionada à segunda licenciatura pretendida	560 horas	x	x	200 horas	760 horas
FORMAÇÃO	REQUISITO MÍNIMO	CARGA HORÁRIA MÍNIMA E SUA DISTRIBUIÇÃO				
		Grupo I	Grupo II	x	x	TOTAL DA CARGA HORÁRIA
		Desenvolvi- mento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta resolução.	Prática pedagógica na área ou no componente curricular.	x	x	

Tabela 4: Carga horária e seus grupos de distribuição da segunda licenciatura e da formação pedagógica (Brasil, 2019) (conclusão)

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: LICENCIATURA	Graduação	360 horas	400 horas	x	x	760 horas

Fonte: elaborada pela autora com base em Brasil (2019, Capítulos V e VI).

Nota de acessibilidade. Descrição da tabela 4: na primeira e segunda linha, encontra-se a formação por segunda licenciatura, que prevê duas formas de licenciatura como requisito mínimo: quando relacionada à segunda licenciatura pretendida, deve atender 360 horas de conhecimento pedagógico dos conteúdos específicos da área do conhecimento, ou componente curricular e 200 horas de prática pedagógica na área ou no componente curricular, com total de 560 horas de carga horária. Quando não relacionada à segunda licenciatura pretendida, deve atender 560 horas de conhecimento pedagógico dos conteúdos específicos da área do conhecimento ou componente curricular e 200 horas de prática pedagógica na área ou no componente curricular, com total de 760 horas de carga horária. A última linha corresponde à formação pedagógica em licenciatura com requisito mínimo de graduação, que deve atender 360 horas de desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, e 400 horas de prática pedagógica na área ou no componente curricular, com um total de 760 horas de carga horária. [Fim da descrição]

Em comparação à tabela das diretrizes de 2015 (Brasil, 2015), houve uma diminuição de 800 para 560 horas de carga horária, quando a segunda licenciatura pretendida tem relação com a primeira. Quando não há essa relação, a diminuição foi bem mais expressiva, passando de 1.200 horas para atuais 760 horas de carga horária (Brasil, 2015; 2019).

Já na formação pedagógica, para graduados não licenciados, a situação fica mais problemática, pois atribui 760 horas para formação pedagógica, independente de relação com a graduação de requisito mínimo. Retomamos que antes eram 1.000 horas para formação pedagógica com relação à graduação de requisito mínimo, e 1.400 horas para formação sem relação com a graduação (Brasil, 2015; 2019). As novas diretrizes também diferem da anterior quando não mencionam a possibilidade de extinção dos cursos de formação pedagógica ao longo dos anos, pós-avaliação.

Com relação à formação continuada de professoras(es), a BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020) elencou as mesmas formas que as diretrizes anteriores (Brasil, 2015), a saber: I) Atualização, II) Extensão, III) Aperfeiçoamento, IV) Pós-Graduação lato sensu de Especialização, V) Mestrado e Doutorado. Com a BNCC como norte, centraliza-se em competências e habilidades para a formação continuada, em que “prioriza as metodologias ativas e exclui as bases histórico-filosóficas e sociológicas da formação da professora. Trata-se de um projeto claramente *Neotecnista* [...] com intuito de despolitizar qualquer nível de formação docente” (Martins; Andrade; Zandavalli, 2023, p. 87).

Para a formação de professoras(es) para a Educação Especial, tanto BNC-formação, quanto BNC-formação continuada regulamentaram que esta deve estar em acordo com a atuais diretrizes, assim como as demais modalidades da Educação Inclusiva, como a Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional (Brasil, 2019; 2020).

Um ponto importante a ser ressaltado é que as Instituições de Educação Superior privadas são as principais formadoras em caráter de segunda licenciatura e de formação pedagógica para graduados não licenciados. Bueno (1999, 2010) já criticava a qualidade formativa da licenciatura plena em pedagogia em instituições privadas há mais de vinte anos, imagina atualmente, com esse panorama formativo, sobretudo pela formação pedagógica para graduados não licenciados, legislados por diretrizes arbitrárias e tecnicistas (Brasil, 2019; 2020).

Diante dessa contextualização para a formação de professoras(es) em Educação Especial, objeto do campo acadêmico e da modalidade em questão, indicamos uma realidade de multiplicidade formativa. Logo, a professora habilitada à atuação na Educação Especial pode ter em nível superior:

- a) formação generalista por licenciatura em pedagogia;
- b) formação generalista por segunda licenciatura em pedagogia;
- c) formação generalista por formação pedagógica em licenciatura em pedagogia;
- d) formação especialista por licenciatura em Educação Especial;

- e) formação especialista por segunda licenciatura em Educação Especial;
- f) formação especialista por formação pedagógica em licenciatura em Educação Especial, e
- g) formação especialista por atualização, extensão, aperfeiçoamento, Especialização, Mestrado e/ou Doutorado em Educação Especial.

Independentemente da quantidade de meios para formação de professoras(es) em Educação Especial, torna-se mais importante os conhecimentos, princípios, metodologias e demais perspectivas que a formação vai oferecer. Acorados em Paulo Freire, acreditamos que uma formação inicial de professoras(es) sólida deve formar uma professora capaz de ser e de se reconhecer como profissional da educação, cuja dimensão social da sua profissão envolva a emancipação dos seres humanos. Educa-se o outro para que ele possa caminhar de forma independente, discernindo o que é melhor para o coletivo e para si. Assim, a professora formada deve ser capaz de buscar formação continuada de forma autônoma e crítica, que melhor atenda à sociedade e ao seu desenvolvimento profissional. Uma formação inicial que não aplica essa filosofia prejudicará o caminhar continuado da professora formado por ela.

Uma das nossas preocupações é a deslegitimação da autonomia das IES, do trabalho da professora, da educação e da formação de professoras(es) impostas pela BNC-formação e BNC-formação continuada. Existe uma discussão curricular e disputa científico-política pelas diretrizes de 2015. Outra preocupação é o avanço do setor privado como principal formador de professoras(es) para Educação Básica, sobretudo para Educação Especial; o que aprofundaremos com dados e análise no capítulo quatro deste livro.

Esta discussão vem acontecendo antes e acontece durante o governo de esquerda de Luiz Inacio Lula da Silva, eleito presidente nas últimas eleições. O governo Lula (2023-atual) tem dialogado constantemente com o senado e a câmara, que não compõem maioria favorável a seu partido, em prol dos direitos humanos, como educação, saúde e assistência social, sobretudo para os grupos minoritários sociais e econômicos.

Em um ano de governo, programas sociais, como o Bolsa família, Mais Médicos e Minha Casa Minha Vida, foram retomados, além de criar programas de segurança e proteção às mulheres, promoção dos direitos da população

quilombola e de socorro aos indígenas que passavam por condições de vida desumanas de insalubridade, violência e exploração. Além de criar um ministério de igualdade racial.

Na Educação Especial, em 2023, o governo federal relançou¹⁸ a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (Brasil, 2008), de modo a afirmá-la e fortalecê-la (Brasil, 2023), constituiu uma comissão no MEC, com diferentes representantes, incluindo pessoas com deficiência e a comunidade científica universitária, e

retomou o PDDE Escola Acessível, que havia sido interrompido desde 2019, com aporte de R\$ 40 milhões para o ano de 2023. A previsão é o Programa contemplar cerca de 5.600 escolas com recursos destinados a melhorar a acessibilidade física das escolas. Além disso, para o Programa PDDE-Sala de Recursos Multifuncionais, foi disponibilizado o aporte de R\$ 60 milhões para o ano de 2023, a fim de contemplar 2.100 escolas com recursos destinados à melhoria do atendimento educacional especializado para estudantes do público-alvo da educação especial (Brasil, 2024).

Para a formação de professoras(es), reajustou bolsas de pesquisa, aumentou o piso salarial dos docentes da Educação Básica e tem reavaliado a política de formação de professoras(es) em diálogo com as redes de ensino. Quanto à formação de inicial e continuada de professoras(es) para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tem como meta atingir:

1,2 milhão professores de classes comuns;

48 mil professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE);

106 mil gestores escolares;

24 mil estudantes de graduação;

240 mil bolsistas do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Residência Pedagógica, envolvendo 37.500 professores;

21 mil estudantes de mestrado profissional (Brasil, 2023).

Ao longo de 2023 a 2026, pretende-se ofertar 1,3 milhão de vagas para formação continuada especialista no campo pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR) (Brasil, 2024). Logo, esperamos que

a formação continuada de professoras(es) em Educação Especial caminhe para condições melhores de desenvolvimento. E reiteramos as parcerias público-público entre Instituições de Educação Superior e Educação Básica como profícuas para a formação de professoras(es) em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

2. O que dizem as pesquisas de formação continuada de professoras(es) em educação especial?

A finalidade deste capítulo é apresentar uma revisão de pesquisas que realizaram formação continuada de professoras(es) para a Educação Especial no Brasil. Houve uma busca por artigos a partir de determinados descritores nas seguintes bases de dados: a) Portal de Periódicos da CAPES e b) Biblioteca SciELO - Brasil (*Scientific Eletronic Library Online* – Brasil). Os artigos encontrados foram organizados em três categorias de formação continuada de professoras(es) para a Educação Especial: a) formação da professora generalista, que atua com a turma, em sala de aula regular; b) formação da professora especialista, que trabalha especificamente com o aluno público da Educação Especial, e c) formação da professora generalista e especialista.

Sobre o processo de pesquisa e revisão

O processo de levantamento de dados consistiu na busca por artigos em duas fontes: o Portal de Periódicos da CAPES e a Biblioteca Scielo Brasil. Realizamos o cruzamento da expressão-chave “Educação Especial” com os seguintes descritores: a) formação de professores, b) formação do professor e c) formação docente. Optamos pelo recorte temporal de 2017 até 2023, visto que fizemos algo semelhante até o ano de 2016 para a pesquisa de Mestrado. Refinamos o material para o idioma nacional “português”.

No Portal de Periódicos da CAPES, filtramos pela disponibilidade de “periódicos revisados por pares¹⁹” e encontramos 119 artigos e, na Biblioteca Scielo Brasil, encontramos 106. Totalizaram 225 artigos, cujos resumos foram lidos e selecionados aqueles que tinham relação entre a palavra-chave e algum dos descritores elencados.

Do processo de leitura dos resumos, restaram 124 artigos, sendo 63 do Portal de Periódicos da CAPES, e 61 da Biblioteca Scielo Brasil. Logo, todos os 124 artigos foram lidos na íntegra na busca por aqueles que propuseram efetivamente algum tipo de criação e desenvolvimento de formação continuada de professoras(es) para a Educação Especial, ou seja, uma intervenção como formação.

Em acordo com este objetivo, totalizaram 13 artigos que serão apresentados neste capítulo, sete do Portal de Periódicos da CAPES, cinco da Biblioteca Scielo Brasil e uma que aparece em ambas as bases de dados. Segue uma tabela com informações relevantes para identificação dos artigos:

Tabela 5: Artigos de intervenção de formação continuada de professoras(es) em Educação Especial (2017-2023) (continua)

	TÍTULO	AUTORES	BASE
1	Tecnologia Assistiva: Concepções de Professores e as Problematizações Geradas pela Imprecisão Conceitual	Borges; Tartuci (2017).	Scielo Brasil
2	Algumas notas sobre um trabalho de escuta e experiência em rodas de conversa com professores no contexto da inclusão: da “Rua de Mão Única” às “Passagens”	Fasolo; Gurski (2018).	Periódicos da CAPES
3	Encontro entre Educação Especial e Educação Inclusiva: a formação de professores-mediadores na área da deficiência intelectual	Oliveira (2018).	Periódicos da CAPES
4	Contribuições de um Programa de Formação de Professores para a Educação Inclusiva	Gesser; Martins (2019).	Periódicos da CAPES
5	Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado	Pinto; Amaral (2019).	Periódicos da CAPES e Scielo Brasil

Tabela 5: Artigos de intervenção de formação continuada de professoras(es) em Educação Especial (2017-2023) (conclusão)

6	Atitudes Sociais e Formação Inicial de Professores para a Educação Especial	Torres; Mendes (2019).	SciELO Brasil
7	Tem um estudante Autista na minha turma! e agora? O diário reflexivo promovendo a sustentabilidade profissional no desenvolvimento de oportunidades Pedagógicas para a inclusão.	Fischer (2019).	SciELO Brasil
8	O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas	Zerbato; Mendes (2021).	Periódicos da CAPES
9	A visão dos professores do atendimento educacional especializado acerca do trabalho desenvolvido e formação ofertada	Mercado; Fumes (2021).	Periódicos da CAPES
10	Formação de professores a partir das práticas inclusivas e design universal para aprendizagem	Agostini; Renders (2021).	Periódicos da CAPES
11	Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado	Bezerra; Pantoni (2022).	Periódicos da CAPES
12	Programa de Formação em Informática para Professores no Atendimento de Alunos com Deficiência Visual	Ferreira; Almeida (2022).	SciELO Brasil
13	Formação continuada na perspectiva inclusiva pela via da pesquisa e extensão: as funções mediadoras da relação teoria e prática na constituição de grupos de estudo-reflexão	Almeida <i>et al.</i> (2023).	SciELO Brasil
<p> <input type="checkbox"/> GENERALISTA <input type="checkbox"/> ESPECIALISTA <input type="checkbox"/> GENERALISTA E ESPECIALISTA </p>			

Fonte: elaborada pela autora.

Nota de acessibilidade. Descrição da tabela 5: tabela com quatro linhas e 13 colunas, contendo artigos numerados, do ano mais antigo para o mais recente, com autores e base de dados de onde foi retirado. A tabela é legendada por cores, sendo laranja, para formação generalista; azul, para formação especialista, e verde, para formação generalista e especialista. Artigo 1: Tecnologia Assistiva: Concepções de Professores e as Problematizações Geradas pela Imprecisão Conceitual (Borges; Tartuci, 2017), SciELO Brasil, azul. Artigo 2: Algumas notas sobre um trabalho de escuta e experiência em

rodas de conversa com professores no contexto da inclusão: da “Rua de Mão Única” às “Passagens” (Fasolo; Gurski, 2018), Periódicos da CAPES, laranja. Artigo 3: Encontro entre Educação Especial e Educação Inclusiva: a formação de professores-mediadores na área da deficiência intelectual (Oliveira, 2018), Periódicos da CAPES, azul. Artigo 4: Contribuições de um Programa de Formação de Professores para a Educação Inclusiva (Gesser; Martins, 2019), Periódicos da CAPES, laranja. Artigo 5: Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado (Pinto; Amaral, 2019), Periódicos da CAPES e Scielo Brasil, azul. Artigo 6: Atitudes Sociais e Formação Inicial de Professores para a Educação Especial (Torres; Mendes, 2019), Scielo Brasil, laranja. Artigo 7: Tem um estudante Autista na minha turma! e agora? O diário reflexivo promovendo a sustentabilidade profissional no desenvolvimento de oportunidades Pedagógicas para a inclusão (Fischer, 2019), Scielo Brasil, laranja. Artigo 8: O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas (Zerbato; Mendes, 2021), Periódicos da CAPES, laranja. Artigo 9: A visão dos professores do atendimento educacional especializado acerca do trabalho desenvolvido e formação ofertada (Mercado; Fumes, 2021), Periódicos da CAPES, azul. Artigo 10: Formação de professores a partir das práticas inclusivas e design universal para aprendizagem (Agostini; Renders, 2021), Periódicos da CAPES, azul. Artigo 11: Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado (Bezerra; Pantoni, 2022), Periódicos da CAPES, verde. Artigo 12: Programa de Formação em Informática para Professores no Atendimento de Alunos com Deficiência Visual (Ferreira; Almeida, 2022), Scielo Brasil, laranja. Artigo 13: Formação continuada na perspectiva inclusiva pela via da pesquisa e extensão: as funções mediadoras da relação teoria e prática na constituição de grupos de estudo-reflexão (Almeida *et al.*, 2023), Scielo Brasil, verde. [Fim da descrição]

A partir da leitura dos artigos, consideramos por bem categorizá-los de acordo com o seu conteúdo em atendimento ao objetivo de contextualizar o leitor sobre as pesquisas de intervenção na formação continuada de professoras(es) para a Educação Especial no Brasil.

Os artigos contemplaram pesquisas interventivas de formação da professora generalista, que atua na sala de aula regular com toda a turma; da professora que trabalha especificamente com o aluno público da Educação Especial, como em salas de recursos, itinerância e outros, que chamamos de professora especialista; e formação para ambas as professoras.

Desse modo, conforme legendado na tabela, foram estabelecidas três categorias de acordo com o público ao qual se destinou as formações: a) Formação continuada para a professora generalista; b) Formação continuada para a professora especialista, e c) Formação continuada para professoras generalistas e especialistas.

Formação continuada para a professora generalista

Esta categoria se inicia com uma formação a partir de rodas de conversa, que foi muito profícua para a desmistificação de preconceitos quanto à aprendizagem do aluno público da Educação Especial no Rio Grande do Sul. É do que se tratou o artigo “Algumas notas sobre um trabalho de escuta e experiência em rodas de conversa com professoras(es) no contexto da inclusão: da “Rua de Mão Única” às “Passagens”. As autoras Fasolo e Gurski (2018) apresentaram resultados de uma pesquisa de Mestrado que investigou a contribuição das rodas de conversa para a formação continuada de professoras(es) de alunos público da Educação Especial, em um município no interior do Rio Grande do Sul.

A pesquisa fez parte do Programa de Pós-Graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e surgiu a partir de uma demanda percebida pelo curso: da escola encaminhar alunos considerados público da Educação Especial para psicólogos de projetos da universidade em parceria com as escolas. A pesquisa questionou este movimento e, conseqüentemente, questionou se as(os) professoras(es) tinham espaços de escuta de suas experiências das(os) professoras(es) sobre o trabalho com esses alunos.

Com base em um dos seus autores de referencial teórico, Walter Benjamin, Fasolo e Gurski (2018) consideraram que o tempo atual da produtividade, da mecanicidade e da pressa vai na contramão das experiências, que valorizam tempos e espaços. E que por esse motivo “poucas situações realmente nos passam, nos tocam, nos atravessam, nos marcam sensivelmente ou nos possibilitam viver experiências” (Larrosa, 2002 *apud* Fasolo e Gurski, 2018, p. 413). As autoras defenderam uma formação voltada para a criatividade, para a curiosidade, para o questionamento e utilizam as rodas de conversa como meio de suas investigações, a psicanálise como referencial e a pesquisa intervenção como método.

A pesquisa foi realizada em 2016 durante quatro meses, com dez professoras(es) de duas escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul, pertencentes a um mesmo município. As autoras não especificaram a função das(os) professoras(es), contudo, o contexto do artigo nos levou a considerar que são de classe comum. Foram realizados oito encontros em cada escola, quinzenalmente.

A maioria dos relatos das(os) professoras(es) iniciais constava de reclamações por falta de formação, por insegurança no trabalho pedagógico, pela importância do diagnóstico e pela ausência desse espaço de escuta. Para as autoras, a busca por um laudo clínico colocava o aluno em posição de objeto, enquanto acreditavam que a professora precisava reconhecer-se como protagonista do seu trabalho e apostar em espaços de compartilhamento de experiências como um locus potente de formação continuada para a Educação Especial. Elas também criticaram formações que chamam de “prescritivas e massificadas” e que “levam o educador a imaginar um aluno ideal” (2018, p. 411).

A finalidade geral dessa pesquisa foi intervir e questionar as queixas das(os) professoras(es) quanto ao processo de aprendizagem dos alunos em questão, dentro de um espaço-tempo de fala e de escuta. Desse modo, suas experiências foram compartilhadas e suas queixas deslocadas ao enigma. Isto é, na questão do laudo por exemplo, que a princípio as(os) professoras(es) o tratavam como um ponto de partida, houve uma mudança no pensamento das(os) professoras(es) que, com o decorrer das rodas de conversa, passaram a dar menos importância e a considerarem seus alunos como seres singulares com particularidades de aprendizagem. As pesquisadoras também encontraram diferenças no desenvolvimento da formação nas duas escolas.

Na escola em que as autoras chamaram de Escola de “Rua de Mão Única”, as(os) professoras(es) eram mais tímidas(os) e pareciam perdidas(os) em participar de uma formação mais aberta e dedicada a promover um espaço para as(os) professoras(es) e suas experiências. Já na Escola “Passagens”, a formação fluiu com mais espontaneidade e as(os) professoras(es) sentiram-se mais à vontade para falar. A partir das experiências, pesquisadoras e professoras(es) compartilharam narrativas e reflexões em ambas as escolas, independente da velocidade e do modo em que aconteceram. As autoras concluíram que formações desse tipo poderiam estar no âmbito estratégico de políticas públicas para a formação de professoras(es) para a inclusão escolar, uma vez que este processo construtivo deve ser constante e está em constante dialética.

A segunda pesquisa encontrada nesta categoria foi de Gesser e Martins (2019), publicizadas pelo artigo “Contribuições de um Programa de Formação de Professores para a Educação Inclusiva”. Os resultados foram obtidos por uso metodológico da Análise de Conteúdo, realizada com concluintes da disciplina “Deficiências e Inclusão”, presente no Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Os autores argumentaram sobre as dificuldades das(os) professoras(es) em realizar um trabalho de identificação das potencialidades dos alunos e na criação de estratégias de atendimento, tendo em vista a falta de conhecimento dos profissionais sobre políticas públicas e referenciais teóricos e metodológicos. A pesquisa buscou identificar as contribuições da referida disciplina para a promoção da Educação Inclusiva na Educação Básica de pessoas com deficiência.

O curso de Especialização em questão existe em âmbito nacional, contudo, a disciplina “Deficiência e Inclusão” só foi realizada na UFSC. Estes foram alguns temas trabalhados na disciplina, todos relacionados à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: políticas públicas internacionais e nacionais, deficiência como objeto de análise e modelos de deficiência, capacitismo e discriminação, barreiras escolares e barreiras teóricas e metodológicas, práticas pedagógicas, recursos, tecnologias assistivas, entre outros.

Para os autores, a análise das contribuições da disciplina poderia contribuir para sua referida expansão em todos os polos de realização do Curso de Especialização, assim como reforçar a inclusão da temática não só na formação de professoras(es) em todas as graduações em ciências humanas.

A pesquisa deu-se início por via de questionário sociodemográfico com a finalidade de coletar informações sobre idade, formação inicial e continuada, função atual, tempo de trabalho e raça. Foram respondidos 152 questionários, dos quais apenas nove pessoas aceitaram prosseguir com a pesquisa. Destes, o tempo de trabalho no magistério variava entre dois e 20 anos e todos possuíam Graduação em alguma dessas áreas: administração, ciências sociais, educação física, pedagogia e psicologia.

Os sujeitos foram oito mulheres brancas e um homem branco com idade entre 24 e 59 anos. A pesquisa prosseguiu com a metodologia do grupo focal, que, segundo os autores, consiste em uma entrevista direcionada e em grupo. Os questionamentos que orientaram o grupo focal foram: as concepções sobre deficiência dos participantes, a contribuição do curso para a mudança de concepções sobre deficiência e a criação de estratégias para a inclusão escolar.

Os principais resultados mostraram uma visão assistencialista da pessoa com deficiência, de cunho caritativo, uma marca deixada pelo modelo biomédico que perdurou durante anos e o que o curso de Especialização, sobretudo a disciplina “Deficiência e Inclusão”, contribuiu para a mudança conceitual e desconstrução de discursos que associavam deficiência à incapacidade.

A disciplina também contribuiu para o conhecimento das barreiras atitudinais, visto que antes esse grupo de participantes reconhecia apenas as barreiras arquitetônicas. O grupo também refletiu sobre a necessidade de formação continuada de professoras(es) para o trabalho com alunos com deficiência em uma perspectiva de Educação Inclusiva e da necessidade de espaços de discussão dentro das escolas.

O terceiro artigo “Atitudes Sociais e Formação Inicial de Professores para a Educação Especial”, de autoria de Torres e Mendes (2019), tratou de uma pesquisa experimental que apresentou os resultados de um curso de extensão denominado Ciências Exatas Inclusivo, com carga horária de 30 horas e dividido em três temáticas voltadas para a Educação Especial: História, Políticas e Práticas Pedagógicas.

As autoras apresentaram a insuficiência de disciplinas voltadas para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nas licenciaturas, exceto na Graduação em pedagogia, que tem maior incidência de disciplinas. Esta insuficiência vem contribuindo para o discurso do despreparo profissional para o trabalho com alunos público da Educação Especial e consequentemente para atitudes sociais desfavoráveis no processo de ensino e aprendizagem desse público.

Torres e Mendes (2019, p. 2) consideraram que “atitudes sociais são uma predisposição a ação [...], logo isso justifica o fato de as professoras(es) com atitudes favoráveis a inclusão usarem com mais frequência recursos inclusivos do que aqueles com atitudes menos favoráveis”. Dito isto, realizaram uma pesquisa de intervenção na formação de professoras(es) para Educação Especial, cujo objetivo foi verificar qual das três temáticas mencionadas apresentaria maior potencial para mudança de atitude social dos estudantes de licenciatura em ciências exatas.

De livre iniciativa, se inscreveram e participaram 88 alunos do último ano de Graduação em licenciaturas de Física, Química e Matemática de 13 estados brasileiros. Os objetivos da formação foram:

- Levar o cursista a compreender, debater e sensibilizar-se com a história da exclusão das diferenças na escola.
- Proporcionar ao cursista conhecer os fundamentos legais da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil.

- Oportunizar o desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos sobre estratégias que favorecem a participação e aprendizagem em uma perspectiva inclusiva (Torres; Mendes, p. 5).

A dinâmica do curso seguiu com apresentação e estudo da literatura especializada em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, além de questionários, atividades e fóruns de discussão a partir de questões e/ou situações norteadoras no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Moodle. O curso foi realizado totalmente à distância. Os participantes foram divididos em três grupos e cada grupo iniciou em uma sala virtual com uma das temáticas. Em um sistema de rodízio, todos os três grupos passaram por todas as salas temáticas.

Os resultados mostraram que o curso de extensão foi profícuo para a formação em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva dos participantes e que as três temáticas se revelaram potencialmente equivalentes quanto às mudanças de atitude social de seus participantes. Entretanto, a temática Práticas Pedagógicas gerou maior expectativa dos participantes em cursá-la e motivação para o futuro trabalho com o público da Educação Especial.

Tendo em vista este resultado, as autoras preocuparam-se com possíveis formações de professoras(es) em Educação Especial que vendem receitas prontas de práticas pedagógicas a serem realizadas. Isso vai ao encontro de uma lógica mercantil de formação, que pode acabar por generalizar e rotular os alunos público da Educação Especial, como se todos aprendessem da mesma forma, ignorando suas particularidades.

As autoras criticaram formações de professoras(es) que não contemplam esses princípios ao longo de toda a licenciatura, se fazendo apenas em disciplinas isoladas para cumprimento de lei. Isso, muito em licenciaturas das Ciências Exatas. Contudo, os participantes do curso de extensão já tinham uma bagagem sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o que pode explicar a motivação em querer participar da formação.

Por fim, concordamos com Torres e Mendes em suas considerações de que o trabalho com a diversidade é intrínseco à atuação das(os) professoras(es), tendo em vista o trabalho com seres humanos. Logo, deve ser contemplado em toda formação de professoras (es), princípios e práticas de reconhecimento, respeito e valorização da diversidade, que proporcionem participação e aprendizagem dos alunos público da Educação Especial.

O artigo “Tem um estudante Autista na minha turma! e agora? O diário reflexivo promovendo a sustentabilidade profissional no desenvolvimento de oportunidades Pedagógicas para a inclusão”, de Fischer (2019), é o quarto da formação generalista para Educação Especial. A pesquisa da autora teve como objetivo promover formação continuada em Educação Especial, sobretudo para inclusão de alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA), para professoras(es) da Educação Superior, a partir de diários de bordo em uma proposta de autoformação.

A autora ressaltou o direito assegurado da pessoa com deficiência à Educação Superior e o número crescente de ingresso de pessoas com TEA, além do dado de que apenas 20% dos ingressantes conseguiram concluir a Graduação. Outro dado apresentado é a incipiência de pesquisadores em Educação Especial na Educação Superior e menos atenção política dada a esse nível educacional se comparado à Educação Básica, com base “na crença de maior efetividade das intervenções na infância” (Fischer, 2019, p. 3).

Fischer (2019) destacou modelos internacionais de suporte para a transição do Ensino Médio para a Educação Superior das pessoas com TEA, como o MoSAIC, em Chattanooga, na Universidade do Tennessee, que oferece instrutores habilitados para essa finalidade. Também citou outro modelo norte-americano em que o aluno “pode criar seu plano de ação e a trilha que pretende percorrer sem ter o compromisso formal de um curso de graduação, mas usando o tempo e o espaço para se autoconhecer e se adaptar à realidade” da Educação Superior (2019, p. 5).

Metodologias tradicionais, como aulas expositivas, podem se constituir como um limitador para a inclusão dos alunos com TEA na Educação Superior, assim como a resistência de professoras(es) universitárias que alegam falta de preparo e de amparo das IES para atendimento ao público da Educação Especial no curso da Educação Superior. Fischer (2019) não acredita em receitas prontas para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA, mas, sim, em esforços colaborativos de análise e reflexão sobre a inclusão desses alunos.

O artigo trouxe um recorte da pesquisa, com a apresentação dos resultados referentes a uma professora que lecionava para duas turmas da Graduação em licenciatura em ciências biológicas e uma turma de graduação em psicologia. Todas as três turmas de uma universidade privada da região Sul

brasileira. Das turmas, uma tinha aluno com TEA já conhecido; uma teve o ingresso de um aluno com TEA ainda não conhecido, e uma não teve alunos público da Educação Especial.

Os resultados apresentados pelos diários de bordo da professora da Educação Superior indicaram que, em todas as turmas, o processo de ensino e aprendizagem voltou-se para a construção do conhecimento com ética, comunicação e autonomia. Contudo, nas turmas com aluno com TEA conhecido e sem aluno com deficiência, seguiu-se o viés de excesso de atividades e controle de tempo. Já na turma com aluno com TEA novato, os diários evidenciaram um processo voltado mais para a autonomia e habilidades sociais.

Segundo a autora, a presença do aluno com TEA, não conhecido a priori, fundamentou a reflexão da professora para que revisitasse e refletisse sobre sua prática pedagógica. Ademais, a professora estabeleceu estratégias para acessibilidade do aluno as aulas, como a comunicação com o aluno, individualmente, nos dez minutos finais de sua aula para síntese; o ajuste por uma comunicação mais escrita do que oral – uma preferência do aluno –, e a avaliação da disciplina centrada em produções tangíveis e observáveis, que foi uma ação que beneficiou a todos e não apenas ao aluno com TEA.

Estas e outras estratégias puderam ser refletidas no desenvolvimento da disciplina a partir do relacionamento entre o aluno e a professora, o que gerou aulas mais acessíveis e inclusivas para toda a turma. Fischer (2019, p. 15) frisou que a “autorregulação da prática pedagógica conduziu a compreensão da educação como processo intermediado por ritmos próprios, construídos diariamente pela comunicação que consolida relacionamentos, cuja confiança mútua conduzirá naturalmente a uma solução específica para cada situação”. Logo o diário de bordo pode ser um instrumento efetivo na formação de professoras(es).

No quinto artigo intitulado “O desenho universal para a aprendizagem na formação de professoras (es): da investigação às práticas inclusivas”, as autoras Zerbato e Mendes (2021) investigaram as contribuições de um programa de formação de professoras(es) para a Educação Especial e se ele seria capaz de influenciar no alcance de maior participação e aprendizagem dos alunos. Metodologicamente optou-se pela pesquisa colaborativa, que buscou a colaboração entre pesquisador e pesquisado para reflexão e prática na produção de conhecimento. Participaram da formação dez professoras(es) da Educação Básica e sete estudantes de licenciaturas. O programa aconteceu em 11 encontros, cuja

proposta era uma formação a partir de casos reais ou fictícios de processos de ensino e aprendizagem com uso do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). A formação desenvolveu-se com base em três princípios do DUA:

- a) Estratégias de engajamento: realização de atividades para identificação dos conhecimentos preexistentes dos participantes, reflexão sobre assuntos relacionados à inclusão escolar e ao contexto em que atuavam, levantamento de demandas e dúvidas, atividades em pequenos grupos e individuais sobre práticas pedagógicas já utilizadas, levantamento de conhecimentos sobre DUA e compartilhamento dos desafios educacionais vivenciados por eles. Estratégias utilizadas: diálogo entre o grupo, dinâmicas, escrita e relatos orais sobre o caso de ensino vivenciado pelos participantes no momento da formação.
- b) Estratégias de representação: (apresentação do conteúdo programático da formação): deu-se por meio de debates durante as reuniões, leitura do texto escrito, apresentação de síntese dos assuntos abordados, exemplos de estratégias embasadas no DUA e análise de casos de ensino fictícios e reais. Os recursos utilizados foram apresentações em slides, vídeos, imagens, textos, materiais concretos para elaboração de materiais didáticos propostos no planejamento das aulas baseadas no DUA, palestras de especialistas, diálogo e trocas.
- c) Estratégias de ação e expressão: (estratégias para coleta de dados sobre os aprendizados dos participantes durante a formação): foram realizadas leituras e discussões coletivas dos textos didático-formativos organizados pelo pesquisador e apresentados pelos participantes, em duplas, por meio da utilização de apresentações em slides, vídeo, imagens, dinâmicas. Também foram utilizadas atividades escritas de reflexão sobre os textos, debates sobre os assuntos abordados, além da atividade prática de elaboração colaborativa de um plano de aula pautado no DUA, aplicação da atividade elaborada, apresentação da atividade por meio de imagens, fotos, registros escritos no diário de campo e relatos orais (Zerbato; Mendes, 2021, p. 6).

Ao final de cada encontro, uma avaliação era realizada e o replanejamento do próximo encontro era feito. Houve uma dinâmica de troca teórico-prática

entre as(os) professoras(es) em exercício e os estudantes das licenciaturas, além de palestras sobre DUA realizadas por especialistas da universidade no tema. Para a conclusão da formação, os participantes deveriam planejar uma aula com base nos princípios do DUA. Foram elaborados dez planos de aula que seguiram um protocolo com identificação da professora, da turma e dos estudantes público da Educação Especial, assim como sua relação com a família, seus atendimentos, potencialidades e dificuldades, o que remete a um planejamento educacional individualizado.

Também deveria constar no plano a aula a ser trabalhada, os conteúdos, a área de conhecimento, os objetivos, a metodologia, os recursos necessários e a avaliação. Era preciso contemplar um dos três princípios do DUA citados. Nove dos dez planos foram colocados em prática. O processo formativo e a prática dos planos foram registrados em diário de campo e parte da pesquisa foi filmada e gravada. Três dos nove planos aplicados foram selecionados para ilustrar a associação da formação em DUA com a aplicabilidade, sendo um plano de cada segmento: Educação Infantil, Ensino Fundamental dos anos iniciais e Ensino Fundamental dos anos finais.

Os resultados apontaram que as formações que utilizam a abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem e a colaboração são potentes de investimento para o fortalecimento da Educação Inclusiva, visto que o DUA busca planejamento e aplicabilidade de uma educação acessível a todos. Outro dado de suma importância observado pelas autoras foi a dificuldade na execução dos planos devido às condições de trabalho das(os) professoras(es) desfavoráveis como “dificuldade de parceria com outras(os) professoras(es) da escola, ausência de profissionais da Educação Especial, condições precárias e falta de valorização salarial do trabalho, ausência de tempo e espaços para discussão, planejamento no ambiente escolar, falta de apoio da gestão”, e outros (Zerbato; Mendes, 2021, p. 15).

Finalizamos esta categoria com o sexto artigo intitulado “Programa de Formação em Informática para Professores no Atendimento de Alunos com Deficiência Visual”, de Ferreira e Almeida (2022). A pesquisa teve como objetivo analisar uma formação continuada em informática para professoras(es) que têm alunos com deficiência visual em suas turmas no estado da Bahia.

Doze professoras(es) participaram da formação, sendo dez da Rede Municipal de Educação de Guanambi/BA, uma da Rede Municipal de Educação de

Caetité/BA e uma do Instituto Federal Baiano (IF Baiano), campus de Guanambi/BA. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários antes, durante e ao final da formação, organizados e tabulados pelo *software Microsoft Excel*.

O curso teve 28 aulas presenciais e contou com 200 horas de carga horária distribuídas nos seguintes módulos:

Módulo I – Informática Básica: 30 horas; Módulo II – Sistemas Aplicativos I: 40 horas; Módulo III – Sistemas Aplicativos II: 20 horas; Módulo IV – Acessibilidade de Materiais: 10 horas; Módulo V – Livro Acessível: 10 horas; Módulo VI – Braille Fácil: 20 horas; Módulo VII – Ampliadores de Tela: 10 horas; Módulo VIII – Leitores de Tela para *Windows*: 40 horas; Módulo IX - Leitor de Tela para *Linux*: 20 horas (Ferreira; Almeida, 2022, p. 245).

Os resultados apontaram um perfil de professoras do sexo feminino, com idade entre 31 e 60 anos e de formação em nível superior em licenciaturas. Todas possuem Pós-Graduação lato sensu de Especialização, sendo seis com formação específica para a Educação Especial em atendimento educacional especializado, três em psicopedagogia, e três em administração escolar.

Buscou-se conhecer os conhecimentos iniciais das professoras e apresentar novos no que diz respeito à informática geral, informática na educação e informática para a Educação Especial no atendimento de alunos com deficiência visual.

Dos conhecimentos em informática, apenas uma tinha domínio de uso do sistema Windows, e nenhuma tinha domínio de uso do sistema Linux, adotado pelo Ministério da Educação nas salas de recursos dos municípios da pesquisa. Dos três principais programas de edição do Microsoft Office, todas as professoras conheciam e utilizavam o *Word*; quatro desconheciam o uso do *Power Point*, e dez não sabiam utilizar o *Excel*.

Quanto ao conhecimento e utilização do *Moodle*, duas professoras tinham conhecimento e dez respondera que não tinham. Sobre o conhecimento e utilização de ferramentas educativas em informática, seis responderam que não tinham conhecimento, logo não utilizavam.

Dos conhecimentos em informática na educação, os resultados apontaram que todas as professoras responderam que este conhecimento não foi abordado

em suas licenciaturas, o que vai contra ao que está disposto na legislação de formação de professoras(es). Dos conhecimentos de informática para a Educação Especial, as professoras responderam que não tinham conhecimento dos softwares leitores de tela, em que o NVDA 2012 e o Jaws são “programas que funcionam na plataforma Windows, enquanto o Orca funciona na plataforma Linux” (Ferreira; Almeida, 2022, p. 252).

Ao final do curso, os autores perceberam um ganho de conhecimentos relacionados à informática geral para educação e para educação Especial pelas(pelos) professoras(es), principalmente para a utilização de *softwares* na construção de materiais acessíveis e na utilização de *softwares* ampliadores e leitores de tela. Contudo, Ferreira e Almeida (2022) deixam claro que os recursos de acessibilidade do computador são um suporte, que nem sempre será compatível para todos os alunos com deficiência visual, uma vez que cada um possui suas singularidades.

Esse pensamento vai ao encontro dos outros autores desta categoria, que consideram que não existem receitas prontas ou padrões a serem seguidos no trabalho em educação, sobretudo com alunos público da Educação Especial. Ademais, a racionalidade técnica imposta pelo mercado de padronizar o currículo, além de limitar o conhecimento, elimina a diversidade presente na humanidade e expressada pelas relações sociais (Ferreira, 2007).

Dito isso, chegamos ao final desta categoria com seis artigos de pesquisa interventivas na formação continuada de professoras(es) generalistas para a Educação Especial. Quatro deles aconteceram na região Sudeste, região pioneira da formação de professoras(es) para o campo (Fasolo; Gurski, 2018; Gesser; Martins, 2019; Fischer, 2019; Zerbato; Mendes, 2021). Um dos artigos realizou uma formação em âmbito nacional (Torres; Mendes, 2019), e um foi realizado na região Nordeste (Ferreira; Almeida, 2022).

Uma questão interessante foi a iniciativa de uma área não educacional na formação de professoras(es), caso do primeiro artigo (Fasolo; Gurski, 2018). Geralmente o que vemos é a educação na busca por parcerias intersetoriais com a saúde e a assistência social, e não o contrário, o que reforça a necessidade do tripé educação, saúde e assistência social para uma Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Formação continuada para a professora especialista

Iniciamos nesta categoria com o artigo de Borges e Tartuci (2017), intitulado “Tecnologia Assistiva: Concepções de Professores e as Problematizações Geradas pela Imprecisão Conceitual”. As autoras apresentaram o recorte de uma pesquisa colaborativa, vinculada ao Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), no âmbito do Observatório Goiano de Educação Especial (OGEESP/2013).

Para as autoras, a pesquisa colaborativa como metodologia:

compreende produção de conhecimentos e ao mesmo tempo desenvolvimento profissional. Este tipo de pesquisa busca aproximar conhecimentos acadêmicos e prática docente, e põe o pesquisador em situação de co-construção com o docente, gerando co-produção científica, podendo ser visto simultaneamente como uma atividade de pesquisa e de formação de professores (Borges; Tartuci, 2017, p. 83).

Logo, de forma colaborativa, o objetivo foi analisar as concepções das professoras(es) sobre Tecnologia Assistiva, a partir do confronto da prática com a teoria, em encontros formativos de discussão entre pesquisadores e professoras(es). Os sujeitos da pesquisa foram oito professoras(es) de Educação Especial, de atuação e formação especialista, que atuavam no atendimento educacional especializado em salas de recursos de centros de AEE da rede pública estadual de Goiás.

A formação aconteceu em dez encontros, divididos em etapas. Na etapa inicial, foram realizadas entrevistas coletivas semiestruturadas a fim de conhecer as concepções e práticas das(os) professoras(es). Em seguida, houve a abordagem da temática pelos pesquisadores em conjunto com a discussão entre a literatura especializada e o confronto com a prática realizada pelas(pelos) professoras(es).

Os resultados iniciais mostraram um perfil de professoras(es) com idades entre 44 e 62 anos e com 12 a 20 anos de tempo de atuação no magistério. Com relação ao tempo de atuação no AEE, a maioria tinha mais de 12 anos de atuação, exceto por uma, que tinha iniciado havia três meses. O perfil formativo era predominantemente em licenciatura em pedagogia, exceto por uma que era formada em letras. Ademais, no perfil formativo continuado, foi

informado apenas que as(os) professoras(es) realizavam formação continuada específica em Educação Especial.

Os principais resultados evidenciaram a indefinição das(os) professoras(es) sobre o conceito de Tecnologia Assistiva (TA) e sua associação com recursos pedagógicos e/ou de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Durante os encontros para discussão, os pesquisadores apresentaram literatura especializada para discutir sobre o conceito de TA, que seria um “recurso do usuário”, a fim de “romper barreiras, proporcionando caminhos alternativos para o acesso do aluno com deficiência a determinada tarefa”, logo este recurso atuaria como uma Tecnologia Assistiva (Borges; Tartuci, 2017, p. 85).

As autoras citaram Bersch (2013) como referência em Tecnologia Assistiva, que exemplificou que não há uso de TA para um aluno com deficiência física nos membros inferiores que usa o computador para digitação. Este seria um recurso tecnológico, e não de TA, pois a atividade a ser realizada não está comprometida pela deficiência. Já um aluno com deficiência física nos membros superiores que precisa realizar a mesma atividade de digitação, o uso do computador, usaria uma Tecnologia Assistiva, tendo em vista sua dificuldade em escrever com o lápis, por exemplo.

Na formação, das(os) 12 professoras(es), apenas um já conhecia e aplicava o conceito de TA como foi apresentado e discutido pelos pesquisadores nos encontros formativos. Dito isso, Borges e Tartuci (2017) sinalizaram a incipiência e a imprecisão de conhecimentos sobre o conceito e sua prática por parte das(os) professoras(es), o que consideram um reflexo das disputas e discussões de como vem se configurando a Tecnologia Assistiva na Educação Especial no Brasil.

O segundo artigo, “Encontro entre Educação Especial e Educação Inclusiva: a formação de professoras(es)-mediadoras(es) na área da deficiência intelectual” de Oliveira (2018), apresentou os resultados de sua pesquisa, caracterizada pela formação de 220 professoras(es) especialistas da Educação Especial do município de São Paulo/SP, com uso de estratégia piramidal. Segundo a autora, seus estudos na formação de professoras(es) para a Educação Especial, sobretudo voltados para a deficiência intelectual, discutiram o entrelaçamento das políticas de Educação Inclusiva com a configuração escolar e observaram a necessidade de formação tanto da professora especialista, quanto da professora generalista.

Oliveira (2018) reconheceu que formar ambos os profissionais é uma tarefa difícil, criticou a legislação federal, que não trazia diretrizes claras sobre a formação continuada e/ou em serviço de professoras(es) para a Educação Especial e acrescentou que o município de São Paulo possui legislação própria sobre a organização de especializações na área. Também argumentou que é urgente a formação de professoras(es), tendo em vista a política de inclusão e de educação para todos, que redirecionou os alunos para a classe comum, o que fez o movimento da escola precisar se reorganizar, sobretudo para o trabalho com alunos com deficiência intelectual. Logo, requer continuamente uma formação voltada para o trabalho com a diversidade.

A autora, que foi assessora da Educação Especial do município, elaborou, em parceria com a Divisão de Educação Especial municipal, um instrumento de referência para a avaliação pedagógica de alunos com deficiência intelectual para a rede de São Paulo, o *Referencial de Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual – Ensino Fundamental – Ciclo I (RAADI I)*. Foi necessária uma formação das(os) professoras(es) para conhecimento e utilização do material e, nessa perspectiva, a estratégia piramidal de formação foi escolhida tendo em vista o tamanho da rede, que contava com 55.000 professoras(es) e 2.500 alunos com deficiência intelectual distribuídos em 537 escolas. Cabe ressaltar que a secretaria municipal de educação em questão é subdividida em 13 regionais.

De acordo com a revisão de literatura realizada pela autora, a estratégia piramidal consiste na formação de determinado número de participantes que posteriormente possam multiplicar essa formação para outras pessoas. É uma estratégia muito utilizada em políticas públicas e de larga escala na educação e na saúde.

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (Brasil, 2003) utilizou essa estratégia, cujo objetivo foi a formação de gestores multiplicadores para apoiar a proposta da Educação Inclusiva e sua implementação nacional. Oliveira (2018) elencou algumas fragilidades que a estratégia piramidal pode apresentar, como: a ênfase na formação dos multiplicadores em detrimento do conteúdo da formação, a não consideração da subjetividade dos multiplicadores, as responsabilidades que extrapolam os limites dos multiplicadores, o uso da estratégia como redução de gastos formativos, entre outras.

A formação expressa nesse artigo (Oliveira, 2018) contou com a participação de todos os 220 profissionais da Educação Especial do município de

São Paulo, divididos em quatro grupos. A autora não especificou o ano em que a formação aconteceu, somente que foi de maio a dezembro e que contou com a carga horária de 248 horas, sendo 128 de atividades formativas com a equipe formadora (96 presenciais e 32 à distância) e 120 horas de aplicação e gerenciamento do RAADI I.

Dos profissionais em formação, tinham-se 160 professoras(es) de sala de recursos, 28 professoras(es) itinerantes, oito coordenadores do centro municipal de formação e apoio à inclusão e 24 integrantes da divisão municipal de Educação Especial. As(os) professoras(es) da sala de recursos, em parceria com as(os) professoras(es) itinerantes, foram os responsáveis por multiplicar a formação para as(os) professoras(es) de sala de aula comum.

O lócus presencial foi na Secretaria Municipal de Educação e contava com análise do RAADI I e a discussão da aplicabilidade para cada ano de escolaridade. Também foi discutida a estratégia piramidal e preparada a multiplicação da formação. Nas atividades à distância, foram realizados acompanhamento e orientação da multiplicação da formação com professoras(es) de sala de aula comum pelas(os) professoras(es) especialistas formados e aplicabilidade do RAADI para a avaliação dos alunos. Participaram desse processo aproximadamente 1200 professoras(es) da sala de aula comum de 235 escolas do 1º segmento do ensino fundamental. Cada regional se organizou dentro de suas possibilidades e disponibilidades da escola e das(os) professoras(es).

Entre os principais resultados, estiveram a superação das dificuldades presentes na estratégia piramidal expressas pela revisão feita pela autora e o atendimento das expectativas das(os) professoras(es) multiplicadoras(es) com a formação. As(os) professoras(es) em questão apontaram como pontos positivos da formação:

- (1) a dinâmica do trabalho;
- (2) o conhecimento da formadora sobre o assunto abordado;
- (3) a correspondência do conteúdo com a necessidade da prática escolar;
- (4) o esclarecimento conceitual, principalmente sobre educação inclusiva e deficiência intelectual;
- (5) a possibilidade de encontro e diálogo entre a equipe e
- (6) a objetividade dos encontros (Oliveira, 2018, p. 144).

Estas(estes) professoras(es) também avaliaram a aplicação do instrumento nas escolas e apontaram que as(os) professoras(es) de sala de aula comum

passaram a aceitar melhor o instrumento de avaliação, uma vez que receberam formação para seu uso e viram nele uma boa alternativa de direcionamento para a avaliação de alunos com deficiência intelectual e reflexão sobre a prática pedagógica. Para Oliveira (2018), a formação continuada de professoras(es), sobretudo para a Educação Especial, é algo complexo, que exige um planejamento detalhado e o acompanhamento de perto de toda a formação, ações e avaliação. Ademais, a estratégia piramidal é uma boa opção para formação em larga escala, logo, é necessário observar e avaliar o contexto para que se possa atender as demandas de forma qualitativa.

O terceiro artigo escrito por Pinto e Amaral (2019), “Formação dos professores continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado”, apareceu tanto no Portal de Periódicos da CAPES, quanto na Biblioteca Scielo Brasil. As autoras trouxeram um recorte dos resultados do projeto intitulado “O trabalho pedagógico com conceitos científicos, ensino promissor e a formação de professores na educação especial”. O projeto aconteceu em 2016 e 2017 e objetivou discutir “a atuação dos professores na promoção de uma educação escolar que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência que estudam na escola comum, repensando as práticas pedagógicas do AEE” (Pinto; Amaral, 2019, p. 1). Além disso, utilizou como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica aplicadas à formação das(os) professoras(es).

Concordamos com a apresentação dos autores sobre a perspectiva histórico-cultural, que traz a aprendizagem como fruto da interação e relações sociais. Também explicaram sobre as funções elementares e processos psicológicos superiores. Ancoradas em Vigostki, Pinto e Amaral (2019) argumentaram que o sujeito nasce com as estruturas elementares que, na interação cultural, são aperfeiçoadas em processos psicológicos superiores. Logo, uma das tarefas da professora é ser a mediadora dessa interação, de modo a trabalhar com os alunos conhecimentos científicos a partir dos conhecimentos cotidianos, com a finalidade de significar sua aprendizagem.

Para as autoras, a pedagogia histórico-crítica pode ser a mediadora da perspectiva histórico-cultural na educação escolar para o pleno desenvolvimento dos alunos, contrapondo-se à burguesia que sonega conhecimento científico à classe trabalhadora. Na Educação Especial, ambas colaboram para uma educação que forme pessoas críticas da sociedade, de modo que se “supere os treinos sensoriais centrados no déficit orgânico [...] e assume uma

perspectiva mais ampla de desenvolvimento humano em face do caráter histórico-cultural de formação do psiquismo” (Pinto; Amaral, 2019, p. 8). Desse modo, é necessária uma formação continuada de professoras(es) que parta das escolas públicas e de suas práticas cotidianas.

Assim, a formação aconteceu em atendimento ao pedido de um centro de formação municipal que entrou em contato com as pesquisadoras para a realização de uma formação, atendendo a demanda das(os) professoras(es) da rede. A formação contou com 23 professoras(es) do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de um município do interior do estado de São Paulo e acontecia em encontros quinzenais, no horário de planejamento das(os) professoras(es). Foram escolhidos quatro alunos para serem acompanhados, dois com deficiência intelectual e dois com autismo. Nos encontros, eram discutidas as práticas realizadas com os alunos e os referenciais utilizados. Tudo era registrado em diário de campo, áudio e/ou vídeo.

Os resultados indicaram que a formação atendeu os objetivos de proporcionar o favorecimento da aprendizagem de alunos público da Educação Especial. Antes da formação, as professoras(es) utilizavam-se de atividades de coordenação motora, letras móveis e outras atividades repetitivas de pouca significação para os alunos. Com a formação, as(os) professoras(es) sentiram-se motivadas(os) à elaboração de atividades que dialogassem com o conteúdo científico da sala de aula comum, ainda partindo de situações de vivência dos alunos. Esta formação também aproximou a professora do AEE com a professora de sala de aula comum, em direção a um trabalho colaborativo de planejamento e realização conjunta.

Por fim, Pinto e Amaral (2019) ressaltaram a necessidade de formações de professoras(es) engajadas “com um projeto social de busca por efetiva garantia dos direitos de educação pública de qualidade para todas as pessoas, afirmando aos educadores sua responsabilidade educativa em sala de aula, na formação de sujeitos críticos e conscientes da sua realidade” (2019, p. 15). Também defendem o trabalho para a “transformação social dentro das condições existentes [...] enquanto parte integrante da luta de classes, a socialização do conhecimento através da escola, preocupando-se com o processo de humanização de todas as pessoas, com deficiência ou não” (2019, p. 16).

No quarto artigo “A visão dos professores do atendimento Educacional Especializado acerca do trabalho desenvolvido e formação ofertada”, as autoras

Mercado e Fumes (2021) trouxeram uma análise da formação continuada realizada com 12 professoras(es) de AEE pela Secretaria de Educação do estado de Alagoas. A pesquisa qualitativa de natureza exploratória, com uso de grupo focal como opção metodológica, objetivou conhecer a visão das(os) professoras(es) sobre o trabalho pedagógico realizado e a formação oferecida.

Houve aplicabilidade de questionário para conhecer o perfil formativo dos participantes, o que gerou os seguintes resultados: mais de 60% das(os) professoras(es) são formadas(os) em pedagogia e apenas 7% não têm formação em alguma licenciatura. Quanto à formação continuada, 50% das(os) professoras(es) possuem curso de formação em psicopedagogia ou em Educação Inclusiva, 12% não possuem ou não declararam que possuem alguma formação, e 33% possuem em outras áreas da educação, como educação infantil, direitos humanos, gestão educacional e cursos de aperfeiçoamento.

Com relação à própria atuação profissional, as(os) professoras(es) relataram a sobrecarga de atividades e as múltiplas exigências do seu trabalho e consequente falta de objetividade do seu real papel nas políticas públicas. Também puderam ser observadas falas assistencialistas e de piedade para com o aluno com deficiência.

Uma fala que chamou a atenção foi a de que professoras(es) de outras disciplinas não querem trabalhar com o aluno com deficiência, pois acreditam que isso compete às(aos) professoras(es) da sala de recursos. Isso causa uma fragmentação da escola com “professores isolados em ilhas de conhecimentos específicos e perdidos em salas exclusivas-excluídas, que dialogam apenas com os estudantes PAEE ou com seus pares nos cursos de formação que participam” (Mercado; Fumes, 2021, p. 9).

De acordo com as autoras, os modelos de formação continuada de professoras(es) para a Educação Especial oferecidos pelas Secretarias de Educação de Alagoas não discutem politicamente o papel das(os) professoras(es) a professora no processo de inclusão escolar e essa ausência influencia na perda da identidade profissional e de sua atuação. As formações não devem ser apenas repasse de informações, sem interação com os participantes, o que soma mais angústia de, por vezes, não conseguir associar teoria e prática. A formação precisa ser significativa, assim como os processos de ensino e aprendizagem da educação escolar.

No quinto artigo intitulado “Formação de professores a partir das práticas inclusivas e *design* universal para aprendizagem”, as autoras Agostini e Renders (2021) questionaram como o Design Universal para Aprendizagem (DUA) pode contribuir para uma educação, de fato, inclusiva e, assim, apresentaram os resultados de uma pesquisa de Mestrado em educação que partiu das dificuldades encontradas pelas(os) professoras(es). Foi uma pesquisa qualitativa que empregou o método combinado entre pesquisa narrativa e pesquisa de desenvolvimento, aplicadas em um curso de formação de professoras(es) sobre DUA, com rodas de conversa e relatos de experiências das práticas inclusivas das(os) professoras(es).

Os sujeitos participantes da formação foram professoras(es) da rede municipal de ensino do ABCD paulista que trabalhavam em escolas de primeiro segmento do Ensino Fundamental e que manifestaram interesse na busca pela formação sobre DUA em um seminário sobre “O Design Universal para Aprendizagem e a Inclusão Escolar”, oferecido pelo grupo de pesquisa das autoras em maio de 2020. A formação aconteceu em 2020, mas, devido à pandemia, houve replanejamento das ações e uso da tecnologia como aliada.

De acordo com as autoras, o DUA é uma proposta para que o design dos ambientes seja acessível e desafiador a todos, de modo que as barreiras não sejam vistas como algo imposto pela deficiência, e, sim, como algo presente em ambientes que não são flexíveis à diversidade. Assim, o DUA desenvolveu uma estrutura com princípios, diretrizes e pontos de verificação como suporte para o planejamento do processo de ensino e aprendizagem, apoiado na neurociência.

São princípios dessa estrutura: “princípio I - utilizar múltiplos meios de representação do conteúdo; princípio II - utilizar múltiplos meios de ação e expressão; princípio III - oportunizar múltiplas formas de engajamento” (CAST, 2018, p. 496). Cada princípio conta com diretrizes, e cada diretriz conta pontos de verificação para apoiar a professora na organização dos conteúdos e prática pedagógica, visando o acesso ao currículo por toda diversidade de alunos. Segundo as autoras:

O DUA pode ser desenvolvido a partir de três diferentes dimensões: para o sistema de ensino como um todo, com o foco na promoção da colaboração na comunidade escolar; para os alunos, com foco no currículo e na aprendizagem; e para as professoras (es), como uma abordagem curricular de apoio ao planejamento e ensino,

sempre com a perspectiva de elevar ao máximo as oportunidades de aprendizagem para todos. Por isso, ainda que o sistema de ensino municipal ou a escola, por meio do Projeto Político Pedagógico, não fundamente suas concepções na abordagem DUA, é possível e totalmente viável para a professora implementar individualmente a proposta na sala de aula, a partir do conhecimento dos princípios, das diretrizes e dos pontos de verificação (Agostini; Renders, 2021, p. 496).

A formação seguiu o método Freire de levantamento de temas significativos, a análise de seus significados e a apresentação de situações-problemas para discussão. Foram três rodas de conversa temáticas: DUA sem saber, dificuldades e formação das(os) professoras(es). Todos os encontros tiveram como ponto de partida as narrativas das(os) professoras(es) sobre suas práticas e situações do cotidiano escolar. No primeiro encontro, foi discutida a abordagem do DUA como referencial. No segundo, foram discutidos os princípios e diretrizes do DUA e o ponto de partida foram as narrativas das(os) professoras(es) sobre suas práticas e situações cotidianas no processo de ensino e aprendizagem na escola. No terceiro encontro, foi discutida a formação das(os) professoras(es) e a necessidade de formação continuada.

Os principais resultados indicaram o interesse das(os) professoras(es) em aliar teoria e prática em seu trabalho, a insuficiência de recursos nas escolas e a necessidade de planejamento flexível e acessível, de modo que minimize a necessidade de adaptação, o que é uma defesa do DUA. A formação continuada de professoras(es) também foi um ponto discutido. As(os) professoras(es) relataram a importância de formações como esta em que a professora tem lugar de fala e suas práticas são valorizadas e discutidas. Por fim, a partir dos dados da pesquisa, as autoras consideram que o DUA pode contribuir muito para a formação de professoras(es) com práticas inclusivas.

Desta categoria, tivemos cinco artigos de pesquisa apresentados, sendo três da região Sudeste, um da região Nordeste e um de âmbito nacional. Triste perceber que ainda existem professoras(es) que não aceitam a inclusão escolar e que compreendem o aluno com deficiência como sujeito destinado à professora especialista. A valorização que se atribui à professora especialista como responsável pelo trabalho colaborativo pode chegar a ser um ponto negativo de sobrecarga em determinados contextos, por outro lado, essa valorização pode abrir espaços para que a professora especialista possa formar

os professores generalistas nos espaços-tempo que conseguirem nas unidades escolares. Ademais, é importante que ambas tenham seus lugares de fala respeitados e discutidos em prol de uma Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Formação continuada para a professora generalista e especialista

Nesta categoria, iniciamos com o artigo “Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado”, de Bezerra e Pantoni (2022), que apresentou resultados de uma pesquisa de formação continuada de professoras(es) que atuavam com alunos com Transtorno do Espectro Autista nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

Segundo Bezerra e Pantoni (2022), se faz necessário refletir sobre a inclusão de alunos com TEA no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, que prevê, além da formação integral do aluno, a sua preparação para o mundo do trabalho. Logo, buscou-se investigar as percepções dessas(es) professoras(es) e suas estratégias para o processo de inclusão educacional de alunos com TEA. Posteriormente a isso, foram elaborados vídeos formativos, a fim de serem utilizados como instrumentos na formação das(os) professoras(es) do IFSP.

Participaram da formação professoras(es) generalistas da sala de aula regular dos cursos do IFSP e professoras(es) especialistas que compõem o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE²⁰/IFSP). A pesquisa formação contou com questionários para identificação do perfil de participantes, os vídeos assistidos para conhecimentos sobre o contexto da Educação Profissional e Tecnológica do IFSP e conceitos e contextos que envolvem o público de alunos com TEA, além de rodas de conversa para debate e discussão.

Mais especificamente, foram apresentadas nos vídeos:

a contextualização do âmbito de atuação do IFSP e as ações para inclusão de alunos PAEE na RFEPCCT, a estrutura de apoio para o acompanhamento educacional de estudantes com necessidades educacionais específicas no IFSP, a caracterização do TEA, informações sobre o PEI e sugeridas algumas estratégias para organização do processo de ensino-aprendizagem do estudante

com TEA [...] foi enfatizada a importância do trabalho colaborativo entre docentes e equipe pedagógica para organização e desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem voltadas ao aluno com TEA (Bezerra; Pantoni, 2022, p. 17).

Durante as rodas de conversa, o material dos vídeos foi discutido, assim como o contexto dos alunos com TEA e dos profissionais do IFSP. Os autores apontaram a divergência entre idade e ano de escolaridade dos alunos em questão, assim como o paradigma entre o aumento em seu número de matrículas e a sua evasão escolar durante o curso. Os resultados indicaram a formação continuada como indispensável à inclusão escolar do público de alunos com TEA na Educação Profissional e Tecnológica, de modo que se desenvolvam ações de permanência desse aluno e sua conclusão de curso.

Também houve o debate sobre a atuação no NAPNE, que, segundo o regulamento do IFSP, se dá de forma complementar à carga horária de trabalho, logo, não é uma prioridade. A prioridade das(os) professoras(es) se concentra na regência de aulas. Os sujeitos da formação criticaram o acúmulo das funções de regência de turma com a atuação do NAPNE e a insuficiência de professoras(es) do NAPNE com formação específica em Educação Especial.

Bezerra e Pantoni (2022) consideram que a formação contribuiu para a mudança do olhar das(os) professoras(es) para os alunos com TEA, que antes estava voltado para aspectos clínicos. Com os vídeos de informação/formação e as discussões formativas das rodas de conversa com professoras(es) de atuações generalista e especialista, houve o confronto de ideias e as percepções puderam voltar-se para um olhar do aluno dentro da diversidade que a humanidade representa e sua aprendizagem como algo singular.

Desse modo, os resultados indicaram a necessidade de mais formações continuadas como esta, em que se parta da demanda para se discutir teoria e prática com foco na realidade. Ademais, os vídeos apresentaram-se com “potencial de otimizar as ações de formação continuada e atividades educativas tanto nos aspectos da acessibilidade quanto temporal” (Bezerra; Pantoni, 2022, p. 20).

O segundo artigo encontrado para esta categoria, de Almeida *et al.* (2023), é o mais recente dos artigos, de 2023, tendo como título: “Formação continuada na perspectiva inclusiva pela via da pesquisa e extensão: as funções mediadoras da relação teoria e prática na constituição de grupos de estudo-reflexão”.

O artigo trata-se de uma formação continuada de professora(es) com uso metodológico da pesquisa-ação colaborativo-crítica no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Participaram da formação gestores, professoras(es) e profissionais municipais da Educação Especial da Educação Básica do estado da universidade.

Foram realizados grupos de estudo para reflexão sobre teorias, práticas e políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em municípios das regiões metropolitana e central-serrana do estado do Espírito Santo. “Os encontros proporcionaram o efetivo viver metodológico da escuta sensível, estimulando e incentivando as decisões do grupo. Em contrapartida, os gestores compartilharam o trabalho desenvolvido em seus municípios” (Almeida *et al.*, 2023, p. 8).

Os resultados mostraram que a reflexão proposta pela metodologia compreende a emancipação dos sujeitos envolvidos, em uma proposta de discussão e de autorreflexão do seu trabalho. Durante os grupos de estudos, eram indicadas as demandas da realidade das regiões no que tange à Educação Especial e eram discutidas possibilidades de intervenção.

As autoras evidenciaram a parceria entre Educação Superior e Educação Básica na formação continuada de professoras(es), tendo em vista o alto número de formações tecnicistas que desconsideram os sujeitos enquanto produtores de conhecimento.

Por fim, as duas pesquisas de intervenção na formação continuada de professoras(es) que compõem esta categoria mostraram que a formação deve acontecer para todos os profissionais da educação, e não apenas para um público de atuação específico. A troca entre professoras(es) de atuação generalista e de atuação especialista na formação continuada em Educação Especial fortalece uma formação colaborativa, o que consequentemente fortalece o diálogo e o trabalho colaborativo em prol dos alunos.

Considerações sobre as pesquisas

Após a análise e apresentação dos artigos, é importante destacar que, das 13 pesquisas, seis são de formações direcionadas para professoras(es) de atuação generalista, cinco são formações direcionadas às(aos) professoras(es) que trabalham diretamente com alunos público de alunos da Educação Especial, e

duas são de formações direcionadas aos docentes de atuação generalista e de atuação especialista.

Consideramos importantes as formações que objetivem a demanda, contudo, a professora generalista é aquela que passa mais tempo com o aluno, sendo o principal responsável pela inclusão escolar, tendo em vista a diversidade presente em sala de aula regular. Logo, não preferimos formações de uma categoria em detrimento da outra, mas indicamos a necessidade de formações abertas a todas(os) as(os) professoras(es), inclusive a todos(as) os(as) profissionais que fazem parte do contexto escolar e para além, formações colaborativas da educação com a saúde e assistência social.

Acreditamos que a parceria entre universidade e escola, ou entre Educação Superior e Educação Básica, é muito profícua para a formação continuada de professoras(es) como um todo, sobretudo para a Educação Especial. Contudo, consideramos 13 um número baixo de artigos publicados no período de quase sete anos – entre janeiro de 2017 e dezembro de 2023. Ainda mais por utilizamos dois grandes bancos de dados para busca dos artigos, Portal de Periódicos da CAPES e Biblioteca Scielo Brasil.

Encontramos formações em todos os anos de abrangência de busca, exceto pelo ano de 2020. Fica o questionamento se a pandemia de covid-19 (2020-2023) adiou projetos formativos ou gerou dificuldades em iniciá-los, tendo em vista a necessidade de reorganização da dinâmica, uma vez que ficou impossibilitada a opção na modalidade presencial. Ou até mesmo os realizou, porém, ainda não havia publicado seus resultados nas respectivas fontes de dados. Por fim, nos chama atenção a qualidade das formações realizadas e como a parceria público-público é uma possibilidade para seu desenvolvimento e transformação da realidade (Plestch, Oliveira, Souza, Cordeiro, 2024).

3. Delineamento metodológico da pesquisa

A finalidade deste capítulo é apresentar o delineamento metodológico do estudo, que se trata de pesquisa documental com uso de análise de conteúdo (Gil, 2002; Bardin, 1977). Neste capítulo, apresentamos o contexto de elaboração e descrição do campo de análise, que é a Pós-Graduação lato sensu em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ/SECTI/CECIERJ), junto do material de produção de dados, do modo para seu tratamento e das categorias para análise.

O contexto da pesquisa: projeto de formação piloto

Conforme mencionado na introdução, este livro apresenta uma pesquisa de doutorado inserida no projeto “Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus na Baixada Fluminense”, sob financiamento da FAPERJ, com a UFRRJ como instituição sede.

Como instituições parceiras tivemos a Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP) e o Instituto Fernandes Figueira (IFF), ambas vinculadas à Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz); à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Com a coordenação da Prof.^a Dr.^a Márcia Denise Pletsch, o projeto objetivou o desenvolvimento de pesquisas e ações intersetoriais para a educação e acessibilidade de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV) na região da Baixada Fluminense e Sul Fluminense, regiões do estado do Rio de Janeiro.

A pesquisa e suas atividades foram realizadas “em três eixos que se complementam: Crianças e famílias; Escola e formação de professores e Inter-setorialidade” (Pletsch, 2021). No âmbito do eixo dois do projeto - escola e formação de professoras(es) -, foi realizada uma proposta de formação continuada em serviço para profissionais da educação do município de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro.

O município de Duque de Caxias integra do Fórum Permanente de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva da Baixada e Sul Fluminense e vem, há alguns anos, como parceiro do ObEE/UFRRJ em pesquisas colaborativas entre Educação Básica e Educação Superior. A formação continuada em questão teve como objetivo a produção de conhecimento para atuação com alunos com deficiência múltipla em decorrência do zika vírus, na etapa de ensino da Educação Infantil.

Esta formação iniciou em 2020 de forma presencial, mas teve que ser revista para a modalidade on-line, com atividades síncronas e assíncronas devido à pandemia de covid-19. Segundo Araujo (2021),²¹ a pandemia impossibilitou a ida e observação de campo, a saber: as salas de aula que tinham alunos com a SCZV na Educação Infantil. A formação contou a carga horária de 120 horas e a teoria histórico-cultural como referencial.

Os resultados da formação expressaram a “colaboração enquanto premissa metodológica e pedagógica” (Araujo, 2021, p. 189) e a perspectiva histórico-cultural, como profícuas na formação de professoras(es) para uma Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Foi a partir dessa formação enquanto piloto validado com os participantes que surgiu a demanda, expressa pelos integrantes do fórum, de uma Especialização em Educação Especial na Baixada e Sul Fluminense.

Ainda em um contexto pandêmico, a Escola de Extensão da UFRRJ, por meio do Grupo de Pesquisa ObEE, submeteu o projeto de uma Pós-Graduação a nível de Especialização à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (SECTI), na modalidade EaD, a fim do suporte e financiamento da Fundação

Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ), referência em Educação Superior à distância no estado.

Com a UFRRJ e a SECTI em diálogo, surgiu a possibilidade de expandir a Especialização para todo o estado do RJ com a utilização dos polos da Fundação CECIERJ para formação. Foi esse o contexto que antecedeu a realização da primeira Pós-Graduação lato sensu de Especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ/SECTI/CECIERJ). A Especialização foi pensada para atender às carências de uma formação pública para a Educação Especial e Inovação Tecnológica no estado do Rio de Janeiro.

De modo a se conduzir efetivamente como uma inovação tecnológica na prática, a formação foi idealizada na modalidade semipresencial de EaD, para também atender às demandas de espaço/tempo das condições sociais de trabalho de professoras(es). Extremamente relevante lembrar que a Pós-Graduação nesses dois campos do conhecimento, urgentes à realidade brasileira, foi pioneira no estado do Rio de Janeiro, lócus da pesquisa, logo, acreditamos se fazer necessária uma breve contextualização.

O estado do Rio de Janeiro como lócus da pesquisa

O estado do Rio de Janeiro é um dos quatro estados da região Sudeste no Brasil, região pioneira da Educação Especial do país, como pudemos observar no primeiro capítulo deste livro. Segundo os dados do último Censo Demográfico do IBGE (2022)²², o estado do RJ encontra-se com uma população de 16.055.174 habitantes, sendo atualmente o terceiro estado mais populoso do país, atrás de São Paulo e Minas Gerais, respectivamente.

Com uma área de 43.750 km² relacionada ao número populacional, está em primeiro lugar no *ranking* de estados de maior densidade demográfica, com 366,97 habitantes por quilômetro quadrado, o que o caracteriza como um estado povoado. A seguir, o mapa regional de governo e municípios do estado:

Figura 1: Mapa de regiões de governo e municípios do estado do Rio de Janeiro



Fonte: imagem editada pela autora a partir do mapa disponível em Escola educação (2023).

Nota de acessibilidade. Descrição da figura 1: mapa do estado do Rio de Janeiro com 92 municípios demarcados e organizados por oito cores diferentes, segundo as regiões de governo. Centro Sul-Fluminense – verde; Metropolitana – azul-escuro; Noroeste Fluminense – lilás; Norte Fluminense – vermelho; Serrana – azul-claro, Costa Verde – rosa; Baixadas Litorâneas – verde-claro, e Médio Paraíba - amarelo. [Fim da descrição]

De acordo com o mapa, o estado do Rio de Janeiro conta com 92²³ municípios distribuídos em oito regiões de governo: Centro Sul-Fluminense, Metropolitana, Noroeste Fluminense, Norte Fluminense, Serrana, Costa Verde, Baixadas Litorâneas e Médio Paraíba.

A média de idade de maior incidência no estado do RJ está entre os 20 e 44 anos, com uma população de mulheres pouco maior do que a população de homens. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) encontra-se em 0,762, sendo a oitava posição entre os estados brasileiros, segundo a última atualização (IBGE, 2022).

Na Educação Básica, o Índice de Desenvolvimento (IDEB) da rede pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental no estado do Rio de Janeiro foi de 5,3, ficando em 12º lugar no *ranking*, se comparado aos outros estados brasileiros. Já os de anos finais ficaram em 9º lugar, com IDEB de 4,8 (IBGE, 2022).

Das 47.382m 074 matrículas de alunos na Educação Básica de todo o país, 3.503.285 foram no estado do Rio de Janeiro. Das 1.527.794 matrículas da Educação Especial do Brasil, 96.773 foram do público da Educação Especial no estado do RJ no ano de 2022 (IRM, 2024). Das(os) 2.355.597 professoras(es) em exercício na Educação Básica em todo território nacional, 51.360 são professoras(es) de atuação no AEE, e 2.304.237 são professoras(es) regentes e turma. Já no estado do Rio de Janeiro, temos o contexto de 160.589 professoras(es) na Educação Básica, dos quais 2.430 são de atuação especialista no AEE, e 158.852 de atuação generalista (IRM, 2024).

Estes são alguns dados para contextualizar o leitor sobre o estado do RJ. Dados sobre a formação continuada de professoras(es) no estado serão apresentados nos capítulos de resultados. No próximo subcapítulo, seguem as informações sobre o campo desta pesquisa: a formação continuada da Pós-Graduação lato sensu de Especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológica.

A Pós-Graduação lato sensu em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ/SECTI/CECIERJ)

A Pós-Graduação lato sensu em Educação Especial e Inovação Tecnológica, a nível de Especialização, foi uma parceria entre a Escola de Extensão da UFRRJ, a SECTI e a Fundação CECIERJ. O edital de seleção foi elaborado e divulgado em janeiro de 2022, com os seguintes objetivos:

- ✓ Promover a formação continuada de profissionais da Educação Básica em nível de especialização na área de Educação Especial e Inovação Tecnológica.
- ✓ Ampliar e consolidar as parcerias entre Educação Superior e Educação Básica, visando incrementar a formação continuada de professores das redes públicas de ensino em perspectiva inclusiva.
- ✓ Desenvolver recursos de inovação tecnológica e pedagógica a partir dos trabalhos de conclusão de curso (produtos educacionais).

- ✓ Oferecer aos participantes conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência, assim como estratégias curriculares acessíveis e recursos tecnológicos e pedagógicos a serem empregados em sua escolarização (Pletsch, 2021, edital de seleção).

A Especialização abriu edital com 1.500 vagas destinadas às(aos) professoras(es) e profissionais da Educação Básica dos municípios do estado do Rio de Janeiro e profissionais que atuavam em setores de apoio à inclusão e acessibilidade na Educação Superior do estado.

As vagas foram distribuídas pelos 13 polos do CEDERJ, da Fundação CECIERJ, da seguinte maneira: 200 vagas para o polo na UFRRJ, Campus de Nova Iguaçu (das quais 60 foram reservadas para os núcleos de suporte educacional da Educação Superior das instituições públicas do Rio de Janeiro), e 100 vagas para cada um dos polos localizados em Paracambi, São Pedro da Aldeia, Queimados, Teresópolis, Angra dos Reis, São Gonçalo, Itaperuna, Bangu, São Fidélis, Cambuci, Miguel Pereira e Levy Gasparian.

As inscrições foram realizadas de forma on-line pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA²⁴) da UFRRJ. Os documentos pedidos para inscrição foram: a) ficha de inscrição; b) carta (memorial) de até duas laudas com apresentação da trajetória profissional e justificativa de participação na formação; c) currículo, preferencialmente da plataforma Lattes; d) termo de compromisso, e) termo de autorização da direção da escola ou da Secretaria Estadual ou Municipal de Educação para realizar a formação.

O processo de seleção comportou a análise destes documentos. Foram homologadas 1709 inscrições, e efetivada a matrícula de 1484 cursistas, que foram os sujeitos desta pesquisa.

Anteriormente ao início do curso, houve edital público para seleção de professoras(es) para atuação em seu desenvolvimento. O curso contou a coordenação geral da Prof.^a Dr.^a Márcia Denise Pletsch e da Prof.^a Dr.^a Flávia Miller Naethe Motta, além de um colegiado²⁵ composto por um conjunto de professoras(es) doutoras, doutorandas, mestres e especialistas que atuaram na coordenação de disciplinas, coordenação tecnológica e tutoria dos cursistas.

Os coordenadores de disciplina foram responsáveis diretos pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação das disciplinas, e os coordenadores

tecnológicos foram responsáveis pela parte tecnológica do curso. A Pós-Graduação contou com sete destes coordenadores, sendo seis professoras(es) doutoras(as) e uma professora mestre. Uma das funções dos coordenadores foi a orientação das(os) tutoras(es) professoras(es), que, por sua vez, foram responsáveis pelo contato e pela orientação diretamente dos cursistas. Foram 20 tutoras(es) professoras(es) do curso, sendo oito doutoras(as), quatro doutorandos(as), cinco mestres e três especialistas (UFRRJ, 2023b).

A dinâmica da Pós-Graduação compreendeu aulas síncronas, que aconteceram às sextas-feiras das 18h às 20h, no canal do YouTube da formação²⁶; com professoras(es) doutoras(es) pesquisadoras(es) nas temáticas de diferentes universidades do Brasil. A partir das aulas, foram propostas atividades assíncronas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA²⁷) do Moodle da Fundação CECIERJ, realizadas com o suporte das(os) tutoras(es) professoras(es).

A formação contou com certificação pela UFRRJ e com carga horária de 420 horas, distribuídas em dez disciplinas, conforme podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 6: Disciplinas e carga horária da Pós-Graduação

DISCIPLINA	CH
Introdução à Educação Especial, Educação Inclusiva e Direitos Humanos	45h
Corpo, movimento e relações de ensino	30h
Inovação tecnológica, DUA e Tecnologias Assistivas	30h
Psicologia e processos de ensino e aprendizagem	30h
Brincar e aprender	30h
Direito de aprender e relações de ensino	45h
Ensino colaborativo, Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e propostas intersetoriais	60h
Processos educacionais para estudantes com deficiência múltipla e intelectual	60h
Relação escola e família	30h
Seminário de TCC	60h
Total de horas	420h

Fonte: guia do curso (CECIERJ, 2021a).

Nota de acessibilidade. Descrição da tabela 6: tabela com 12 linhas e duas colunas, com disciplinas e carga horária. Introdução à Educação Especial, Educação Inclusiva e Direitos Humanos – 45 horas; Corpo, movimento e relações de ensino – 30 horas; Inovação tecnológica, DUA e Tecnologias Assistivas – 30 horas; Psicologia e processos de ensino e aprendizagem – 30 horas; 30 horas, Brincar e aprender – 30 horas; Direito de aprender e relações de ensino – 45 horas; Ensino colaborativo, Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e propostas intersetoriais – 60 horas; Processos educacionais para estudantes com deficiência múltipla e intelectual – 60 horas; Relação escola e família – 30 horas; Seminário de TCC – 60 horas e Total de horas – 420 horas. [Fim da descrição]

A cada disciplina, o colegiado se reunia para avaliação permanente do curso e formação das(os) tutoras(es) professoras(es). A tradução e interpretação em LIBRAS também fizeram parte do curso como um todo. Além disso, houve uma equipe técnica, tanto da UFRRJ, quanto do CECIERJ, que trabalhou nos bastidores para a realização do curso, como os profissionais do Moodle, do SIGAA e outros. A formação seguiu os princípios de uma Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de direitos humanos, das relações como estimuladoras da aprendizagem, do trabalho colaborativo no processo de ensino e aprendizagem e das questões de acessibilidade e tecnologia.

Diante de todo o texto exposto até aqui, consideramos a pesquisa documental com uso da técnica da análise de conteúdo como metodologia promissora para aplicação nesta pesquisa e é do que trataremos a seguir.

A pesquisa documental com análise de conteúdo aplicadas nesta pesquisa

De acordo com Gil (2002), a pesquisa documental é uma pesquisa que usa documentos como material para análise, tanto os que não receberam qualquer tratamento, quanto aqueles que já receberam algum tipo de tratamento. Os primeiros podem ser “cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins” e outros; já os segundos podem ser “relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc” (2002, p. 46).

Em nossa pesquisa, utilizamos como documentos as legislações de formação de professoras(es) e acerca da Educação Especial e dois documentos oriundos do campo: i) as fichas de inscrição e ii) os memoriais de justificativa à Pós-Graduação com a trajetória profissional dos 1484 participantes, sujeitos desta pesquisa.

A pesquisa documental é parecida com a pesquisa bibliográfica, mas o que muda são os materiais de análise, que, na pesquisa bibliográfica, são textos

discursivos, como livros, teses, dissertações, artigos, resumos e outros. No primeiro capítulo desta pesquisa, quando contextualizamos o leitor sobre a formação de professoras(es) para a Educação Especial, fizemos uso da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental; já no segundo capítulo, somente da pesquisa bibliográfica. Ademais:

Nem sempre fica clara a distinção entre a pesquisa bibliográfica e a documental, já que, a rigor, as fontes bibliográficas nada mais são do que documentos impressos para determinado público. Além do mais, boa parte das fontes usualmente consultada nas pesquisas documentais, tais como jornais, boletins e folhetos, pode ser tratada como fontes bibliográficas. Nesse sentido, é possível até mesmo tratar a pesquisa bibliográfica como um tipo de pesquisa documental, que se vale especialmente de material impresso fundamentalmente para fins de leitura (Gil, 2002, p. 46).

A pesquisa documental, assim como outras pesquisas, nasce a partir de um problema, que pode aparecer em forma de questionamentos ou de objetivos, e desses objetivos parte-se para a elaboração de um plano de trabalho que seja viável para a solução do problema. Uma das principais vantagens da pesquisa documental é a estabilidade dos dados ao longo do tempo (Gil, 2002).

Para análise de dados, sobretudo de dados em grande quantidade, surgiu a técnica da análise de conteúdo, muito utilizada para investigação política na época da Segunda Guerra Mundial. Historicamente conhecida como análise das comunicações, a análise de conteúdo se constituiu com procedimentos sistemáticos de objetividade para interpretação de conteúdo. A análise de conteúdo divide-se em três fases: pré-análise, exploração do material e inferência e interpretação dos dados (Bardin, 1977).

A pré-análise é uma forma inicial de organização do estudo, estruturada ou não. Fazem parte desta fase a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos, o indício da escolha de uma metodologia e de um referencial teórico e a preparação do material.

A exploração do material compõe a segunda fase, que compreende a escolha de unidades de registro e a classificação dos dados em categorias, em diálogo com os objetivos da pesquisa. A categorização é um processo muito importante para a terceira fase: a inferência e a interpretação dos dados.

A última fase é a análise propriamente dita, com os resultados alinhados ao referencial teórico. Adiante, trataremos dos procedimentos metodológicos realizados seguindo as fases da análise de conteúdo nesta pesquisa documental.

Organização inicial

Nesta etapa, fizemos uma organização inicial da pesquisa. Delimitamos primeiramente o campo, que foi a Pós-Graduação lato sensu em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ/SECTI/CECIERJ), justificando-nos pelo interesse e pesquisas desta autora junto ao ObEE na formação de professoras(es) para a Educação Especial ao longo dos anos.

Diante do contexto de ineditismo de uma formação continuada acessível a todo estado do Rio de Janeiro nesses dois campos do conhecimento, surgiram questionamentos sobre o perfil de participantes que realizavam a Especialização e quais as suas motivações para tal.

Nesse momento, elaboramos os objetivos geral e específicos e delimitamos quais documentos pedidos no edital da Pós-Graduação que melhor nos atenderiam. Optamos pelas fichas de inscrição e pelos memoriais de justificativa à Especialização de até duas laudas cada. Sendo assim, entramos em contato com a organização da Pós-Graduação e fizemos o pedido oficial dos documentos ao colegiado,²⁸ o que foi aceito e nos foi disponibilizado. Ao total, foram 1484 fichas e o mesmo número de memoriais.

De posse do grande volume dos documentos, acreditamos que a pesquisa documental com uso da análise de conteúdo (Gil, 2002; Bardin, 1977) fosse a opção metodológica mais coerente para organização e tratamento analítico dos dados. E assim seguimos com a escolha do Microsoft Excel, *software* de planilhas eletrônicas, como unidade de registro.

Exploração do material e categorização

Nesta etapa da pesquisa, todos os dados da ficha de inscrição dos 1484 sujeitos foram digitados manualmente no Excel, em uma única planilha, de modo que cada linha representou um participante do curso, e cada coluna representou um descritor para classificação dos dados. Findado o processo de alimentação da planilha com os dados das fichas de inscrição, foi realizada uma leitura flutuante de todos os 1484 memoriais e transcritas para a planilha as partes das justificativas à realização da Especialização.

Ao final de todo o processo de alimentação do *software*, tabulamos as colunas para que os dados pudessem ser elegíveis para a elaboração de gráficos. Organizamos a planilha com a divisão dos dados em quatro grandes grupos: a) dados demográficos, b) dados formativos, c) dados profissionais e d) motivação pelo curso, com as justificativas para inscrição e realização na Pós-Graduação.

No grupo de dados demográficos, transcrevemos as informações dos cursistas de acordo com os seguintes descritores: data de nascimento, estado e município de moradia, sexo, se é pessoa com deficiência (PCD) e, caso seja, qual seria a deficiência; por último, qual o polo escolhido para a formação. Isso pode ser observado na imagem a seguir, que traz o recorte desses dados.

Figura 2: Recorte da planilha quanto aos dados demográficos

	A	B	C	D	E	F	G	H
1								
2								
3	CURSISTA	DATA DE NASCIMENTO	ESTADO	MUNICÍPIO	SEXO	PCD	QUAL?	PÓLO ESCOLHIDO FORMAÇÃO
4	1	1978	RJ	RIO DAS OSTRAS	F	NÃO	0	SÃO PEDRO DA ALDEIA
5	2				F			
6	3	1983	RJ	RIO DE JANEIRO		NÃO	0	UFRRJ - IM
7	4				M			
8	5	1979	RJ	RIO DE JANEIRO		NÃO	0	UFRRJ - IM
9	6				F			
10	7	1985	RJ	NITERÓI		NÃO	0	BANGU
11	8				F			
12	9	1952	RJ	RIO DE JANEIRO		NÃO	0	0

Fonte: elaborada pela autora.

Nota de acessibilidade. Descrição da figura 2: imagem de planilha do Excel com cinco linhas e oito colunas correspondentes aos dados demográficos dos cursistas, com data de nascimento, estado, município, sexo, se é PCD ou não, qual a deficiência caso seja e polo de formação escolhido. Cursista 1, 1978, RJ, Rio das Ostras, Feminino, Não, 0, São Pedro da Aldeia; Cursista 2, 1983 RJ, Rio de Janeiro, Feminino, Não, 0, UFRRJ/IM; Cursista 3, 1979, RJ, Rio de Janeiro, Masculino, Não, 0, UFRRJ/IM; Cursista 4, 1985, RJ, Niterói, Feminino, Não, 0, Bangu; Cursista 5, 1952, RJ, Rio de Janeiro, Feminino, Não, 0, 0. [Fim da descrição]

Conforme a imagem, indicamos os participantes do curso com números para preservar sua identidade. Ao longo de toda a planilha, utilizamos o número zero para as células cujos dados não foram informados pelos participantes

da Pós-Graduação. A coluna da data de nascimento foi calculada para que pudessemos descobrir a idade dos participantes.

O segundo grande grupo foi de dados formativos, em que buscamos pelas informações formativas de até duas graduações, com suas categorias administrativas e instituições de Ensino Superior de origem. Ampliamos os descritores para classificarmos as especializações, mestrados e doutorados, devido às nomenclaturas apresentarem uma grande variação. Observe os três recortes que seguem:

Figura 3: Recorte da planilha quanto aos dados formativos 1/3

DADOS FORMATIVOS			DADOS FORMATIVOS						
GRADUAÇÃO 1			GRADUAÇÃO 2			ESPECIALIZAÇÃO 1			
GRADUAÇÃO 1 CATEG. ADMIN.	IES 1	GRADUAÇÃO 2 CATEG. ADMIN.	IES 2	ESPECIALIDADE DO CONHECIMENTO	ÁREA	NOMENCLATURA	RELAÇÃO ED. ESPECIAL	CATEG. ADMIN.	IES
MATEMÁTICA/PÚBLICA	UERJ			CIÊNCIAS HUMANAS	EDUCAÇÃO	ENSINO DE MATEMÁTICA		PRIVADA	UCB
PEDAGOGIA/PÚBLICA	UERJ			CIÊNCIAS HUMANAS	PSICOLOGIA E NEUROPSICOPEDAGOGIA			PRIVADA	UNIABEU
GEOGRAFIA/PRIVADA	UNESA			CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	GEOCIÊNCIAS	MEIO AMBIENTE		PRIVADA	UNESA
PEDAGOGIA/PRIVADA	UGF			CIÊNCIAS HUMANAS	EDUCAÇÃO	GESTÃO, SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO		PRIVADA	UCB
EDUCAÇÃO FÍSICA/PRIVADA	UGF			CIÊNCIAS HUMANAS	EDUCAÇÃO	ENSINO DE EDUCAÇÃO		PRIVADA	UGF

Fonte: elaborada pela autora.

Nota de acessibilidade. Descrição da figura 3: imagem de planilha do Excel com cinco linhas e nove colunas correspondentes a 1/3 dos dados formativos dos cursistas, com espaço para duas graduações/categoria administrativa e suas IES de origem, além de dados de primeira Especialização com especialidade do conhecimento, área, nomenclatura, relação com a educação especial, categoria administrativa e IES de origem. Cursista 1, Matemática/Pública, UERJ, Especialização em Ciências Humanas, Educação, Ensino de matemática, sem relação com Educação Especial, privada pela UCB. Cursista 2, Pedagogia/Pública, UERJ, Especialização em Ciências Humanas, Psicologia, Neuropsicopedagogia, sem relação com Educação Especial, privada pela UNIABEU. Cursista 3, Geografia/Privada, UNESA, Especialização em Ciências Exatas e da Terra, Geociências, Meio Ambiente, sem relação com Educação Especial, privada pela UNESA. Cursista 4, Pedagogia/Privada, UGF, Especialização em Ciências Humanas, Educação, Gestão, Supervisão e Orientação, sem relação com Educação Especial, privada pela UCB. Cursista 5, Educação Física/Privada, UGF, Especialização em Ciências Humanas, Educação, Ensino de Educação, sem relação com Educação Especial, privada pela UGF. [Fim da descrição]

Figura 4: Recorte da planilha quanto aos dados formativos 2/3

	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC		
1	DADOS FORMATIVOS 2						DADOS FORMATIVOS 3						
2	ESPECIALIZAÇÃO 2						ESPECIALIZAÇÃO 3						
3	ESPECIALIDADE DO CONHECIMENT	ÁREA	NOMENCLATUR	RELAÇÃO ED. ESPECIAL	CATEG. ADMIN	IES	ESPECIALIDADE DO CONHECIMENT	ÁREA	NOMENCLATUR	RELAÇÃO ED. ESPECIAL	CATEG. ADMIN	IES	
4	CIÊNCIAS HUMANAS	EDUCAÇ	GESTÃO, SUPERV	0	PRIVADA	FACUL	CIÊNCIAS HUMANAS	EDUCAÇ	EDUCAÇÃO PAR	0	PÚBLICA	UFF	
5	CIÊNCIAS HUMANAS	EDUCAÇ	EDUCAÇÃO PROF	0	PÚBLICA	CEFET	CIÊNCIAS HUMANAS	EDUCAÇ	EDUCAÇÃO ESPECI	EDUCAÇÃO ESPECIAL	GEF	PRIVADA	FUNIP
6	CIÊNCIAS HUMANAS	PSICOLC	PSICOLOGIA	0	PÚBLICA	UERJ	0	0	0	0	0	0	UCAM
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	CIÊNCIAS HUMANAS	PSICOLC	PSICOLOGIA	0	PRIVADA	FACOM	CIÊNCIAS HUMANAS	PSICOL	PSICOPEDAGOG	0	PRIVADA	UCAM	

Fonte: elaborada pela autora.

Nota de acessibilidade. Descrição da figura 4: imagem de planilha do Excel com cinco linhas e 12 colunas correspondentes a 2/3 dos dados formativos dos cursistas, com espaço para dados de segunda e terceira Especialização com especialidade do conhecimento, área, nomenclatura, relação com a educação especial, categoria administrativa e IES de origem. Cursista 1, Especialização 1 em Ciências Humanas, Educação, Gestão/Supervisão/Orientação, sem relação com Educação Especial, privada pela Faculdade São Luís, Especialização 2 em Ciências Humanas, Educação, Educação, sem relação com Educação Especial, pública pela UFF. Cursista 2, Especialização 1 em Ciências Humanas, Educação, Educação Profissional, sem relação com Educação Especial, pública pelo CEFET, Especialização 2 em Ciências Humanas, Educação, Educação Especial, Educação Especial, privada, FUNIP. Cursista 3, Especialização 1 em Ciências Humanas, Psicologia, Psicologia, sem relação com Educação Especial, pública pela UERJ, Sem Especialização 2. Cursista 4 sem Especialização. Cursista 5, Especialização 1 em Ciências Humanas, Psicologia, Psicologia, sem relação com Educação Especial, privada pela FACOMINAS, Especialização 2 em Ciências Humanas, Psicologia, Psicopedagogia, sem relação com Educação Especial, privada, UCAM. [Fim da descrição]

Figura 5: Recorte da planilha quanto aos dados formativos 3/3

	AD	AE	AF	AG	AI	AI	AI	AI	AI	AI	AI	AI	AI
1	DADOS FORMATIVOS MESTRADO					DADOS FORMATIVOS DOUTORADO							
2	MESTRADO												
3	ESPECIALIDADE DO CONHECIMENTO	ÁREA	NOMENCLATURA	CATEG.ADMIN.	IES	ESPECIALIDADE DO CONHECIMENTO	ÁREA	NOMENCLATURA	CATEG.ADMIN.	IES			
4	CIÊNCIAS HUMANAS	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	PRIVADA	USU	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	CIÊNCIAS HUMANAS	EDUCAÇÃO	ENSINO DAS CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	PRIVADA	UNIGRANRIO	0	0	0	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: elaborada pela autora.

Nota de acessibilidade. Descrição da figura 5: imagem de planilha do Excel com cinco linhas e dez colunas correspondentes a 3/3 dos dados formativos dos cursistas, com espaço para dados de Mestrado e Doutorado com especialidade do conhecimento, área, nomenclatura, categoria administrativa e IES de origem. Cursista 1 com Mestrado em Ciências Humanas, Educação, Educação matemática, privada pela USU, sem dados de doutorado. Cursista 2 e cursista 3 sem dados de mestrado e de doutorado. Cursista 4 com Mestrado em Ciências Humanas, Educação, Ensino das ciências na educação básica, privada pela UNIGRANRIO e sem dados de doutorado. Cursista 5 sem dados de mestrado e doutorado. [Fim da descrição]

Conforme as figuras da planilha, buscamos para as graduações, sua nomenclatura, a categoria administrativa do curso e sua IES de realização. Deixamos espaço para até três especializações, um curso de Mestrado e um curso de Doutorado, em que os classificamos em acordo com a Árvore do Conhecimento²⁹ do Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil, da Plataforma Lattes, do CNPq, cujas especialidades são oito:

Tabela 7: Árvore de especialidades do conhecimento

ÁRVORE DO CONHECIMENTO (Lattes/CNPq)
Ciências Agrárias
Ciências Biológicas
Ciências da Saúde
Ciências Exatas e da Terra
Engenharias
Ciências Humanas
Ciências Sociais Aplicadas
Linguísticas, Letras e Artes

Fonte: <https://lattes.cnpq.br/web/dgp/arvore-do-conhecimento>

Nota de acessibilidade. Descrição da tabela 7: tabela com uma coluna e com oito linhas correspondentes à árvore de especialidades do conhecimento do CNPq. Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguísticas, Letras e Artes. [Fim da descrição]

Cada especialidade do conhecimento divide-se em áreas, que se dividem em subáreas e assim por diante. Na planilha, tivemos seis descritores para classificarem as especializações, a saber: a) especialidade do conhecimento, b) área, c) nomenclatura do curso, d) relação com a Educação Especial em que colocamos os cursos específicos no campo, e) categoria administrativa, e f) IES de realização. Para as formações em nível de Mestrado e Doutorado utilizamos os mesmos descritores, exceto o de relação com a Educação Especial, portanto, foram utilizados cinco descritores.

O terceiro grande grupo foi o de dados formativos. Veja o recorte:

Figura 6: Recorte da planilha quanto aos dados profissionais

	AN	AO	AP	AQ	AR	AS	AT	AU	AV	AW
1	DADOS PROFISSIONAIS									
2	FUNÇÃO 1			FUNÇÃO 2			FUNÇÃO NAI			
3	FUNÇÃO	CATEG. ADMIN. / MUNICÍPIO	IDEB	FUNÇÃO	CATEG. ADMIN. / MUNICÍPIO	DEB	FUNÇÃO LOCAL	CONTEXTO DE TRABALHO		
4	PROFESSOR ANOS INICIAIS PÚBLICAMACACÉ	0		PROFESSOR PÚBLICAESTAD RJ	0	0	0	0	SIM	DI, DM
5	0	0	0	0	0	0	0	0	NÃO	NÃO
6	BOMBEIRO CIVIL	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	PEDAGOGO	PÚBLICANITERÓI	5,5	PROFESSOR PÚBLICADUQUE DE CAXIAS	4,2	0	0	0	0	0
8	ORIENTADOR PEDAGÓGICO PÚBLICAESTAD RJ	0	0	0	0	0	0	0	SIM	

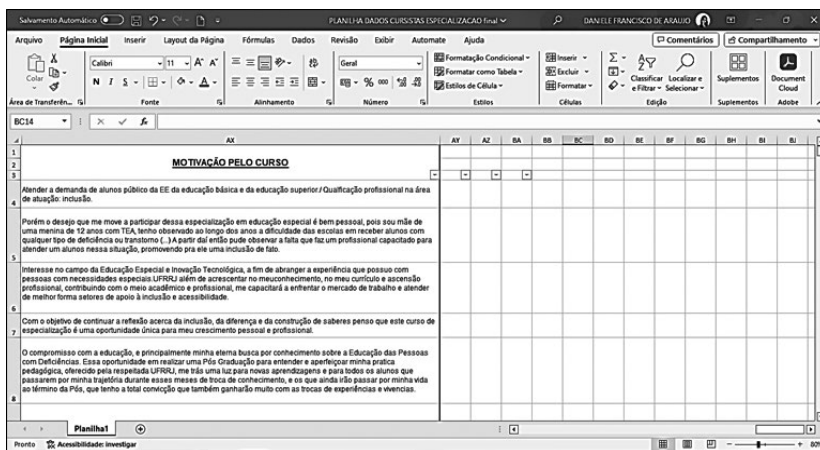
Fonte: elaborada pela autora.

Nota de acessibilidade. Descrição da figura 6: imagem de planilha do Excel com cinco linhas e dez colunas correspondentes aos dados profissionais dos cursistas, com espaço para função 1 com categoria administrativa/município e IDEB, função 2 com categoria administrativa/município e IDEB, função NAI e local, e o contexto de trabalho se trabalha com alunos da Educação Especial e, em caso afirmativo, qual a deficiência do aluno. Cursista 1 tem a função 1 de professor dos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública de Macaé e sem dados de IDEB mais função 2 de professor dos anos finais do ensino fundamental na rede estadual do RJ, trabalha com alunos com deficiência intelectual e deficiência múltipla. Cursista 2 não respondeu às informações. Cursista 3 tem a função de bombeiro civil. Cursista 4 tem a função 1 de pedagogo na rede pública de Niterói com IDEB de 5,5 e função 2 de professor dos anos iniciais do ensino fundamental na rede de Duque de Caxias com IDEB de 4,2. Cursista 5 tem a função de orientador pedagógico na rede estadual do RJ e trabalha com alunos com deficiência, porém, não especificou. Fim da descrição]

Neste grupo, tivemos dados profissionais dos participantes da Pós-Graduação sobre até duas funções de trabalho, com suas categorias administrativas e respectivos municípios de atuação; além da função profissional nos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAI) e seus locais. Também colocamos neste grupo o contexto de trabalho com a resposta às seguintes perguntas das fichas de inscrição: “Trabalha com aluno público da Educação Especial?” E, caso, sim, “Qual a deficiência desse aluno?”.

O quarto e último grande grupo foi das justificativas, com as motivações para a realização da Pós-Graduação. Para esta categoria, realizamos a leitura de todos os memoriais na busca pelo objetivo proposto. Segue o recorte com as justificativas iniciais:

Figura 7: Recorte da planilha quanto às justificativas/motivações para realização da Pós-Graduação



Fonte: elaborada pela autora.

Nota de acessibilidade. Descrição da figura 7: imagem de planilha do Excel com uma coluna com as motivações pelo curso e cinco linhas de respostas. Resposta 1 “Atender a demanda de alunos da EE da educação básica e da educação superior/Qualificação profissional na área de atuação: inclusão”. Resposta 2 “Porém o desejo que me move a participar dessa Especialização em educação especial é bem pessoal, pois sou mãe de uma menina de 12 anos com TEA, tenho observado ao longo dos anos a dificuldade das escolas em receber alunos com qualquer tipo de deficiência ou transtorno (...). A partir daí então pude observar a falta que faz um profissional capacitado para atender um aluno nessa situação, promovendo pra ele uma inclusão de fato”. Resposta 3 “Interesse no campo da Educação Especial e Inovação Tecnológica, a fim de abranger a experiência que possuo com pessoas com necessidades especiais UFRRJ além de acrescentar no meu conhecimento, no meu currículo e ascensão profissional, contribuindo com o meio acadêmico e profissional, me capacitará a enfrentar o mercado de trabalho e atender de melhor forma setores de apoio à inclusão e acessibilidade”. Resposta 4 “Com o objetivo de continuar a reflexão acerca da inclusão, da diferença e da construção de saberes penso que este curso de Especialização é uma oportunidade única para meu crescimento pessoal e profissional”. Resposta 5 “O compromisso com a educação, e principalmente minha eterna busca por conhecimento sobre a Educação das Pessoas com Deficiências. Essa oportunidade em realizar uma Pós-Graduação para entender e aperfeiçoar minha prática pedagógica, oferecido pela respeitada UFRRJ, me traz uma luz para novos aprendizados e para todos os alunos que passarem por minha trajetória durante esses meses de troca de conhecimento, e os que ainda irão passar por minha vida ao término da Pós, que tenho a total convicção que também ganharão muito com as trocas de experiências e vivências”. [Fim da descrição]

Os memoriais de justificativa ao curso foram lidos na íntegra e transcritos para a planilha as informações consideradas relevantes para atendimento ao objetivo. Foi um trabalho bem artesanal, de leitura, releitura e digitação de

informações. Durante o processo, pudemos perceber a incidência de justificativas parecidas e motivações comuns.

Logo, estabelecemos algumas palavras-chaves que se repetiam, de ordem geral: necessidade, conhecimento, inclusão; de ordem de atuação: demandas e dificuldades, e outras de ordem da aprendizagem: conhecimento, estudo, aprimoramento, adquirir, aperfeiçoamento, acadêmico, capacitação, aprofundamento, científico, carreira e qualificação. Ao final do processo de leitura e transcrição, utilizamos as palavras-chaves para a filtragem das motivações.

A partir da organização dos dados na planilha do Excel, realizamos sua tabulação para compilação em gráficos e tabelas. Elaboramos um total de 26 gráficos e 16 tabelas, que, em diálogo com os capítulos anteriores e a literatura especializada sobre a formação continuada de professoras(es) para a Educação Especial, possam proporcionar uma análise que contribua para este estudo no Brasil

Feito isso, foram estabelecidas duas categorias para inferência e interpretação dos dados que compõem os capítulos quatro e cinco, de resultados de análise, que seguem posteriores a este.

4. Quem são as/os profissionais que buscam por formação continuada em educação especial e inovação tecnológica?

Neste capítulo, analisamos o perfil de profissionais que buscam por formação em Educação Especial no estado do Rio de Janeiro, a partir do recorte dos 1484 sujeitos participantes da Pós-Graduação lato sensu em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ/SECTI/CECIERJ). Para isso, iniciamos com um panorama com dados da formação em Educação Especial no Brasil e na região Sudeste, seguido das categorias analíticas de perfil: a) perfil demográfico, b) perfil formativo, e c) perfil profissional.

Panorama formativo da Educação Especial no Brasil e no Sudeste

É importante retomar que a formação para atuação das(os) professoras(es) na Educação Especial brasileira requer formação específica na área, seja por formação generalista pela licenciatura em Pedagogia, seja por formação específica em Educação Especial, inicial ou continuada. Começaremos por partes, primeiro com os dados da formação inicial, generalista, e depois com a formação especialista na área.

De acordo com o Censo da Educação Superior (Brasil, 2023, p. 16), o país contava com 2.595 Instituições de Educação Superior (IES), sendo 2.283 (88%) de categoria administrativa privada e 312 (12%) de categoria pública.

Logo, esta diferença nos quantitativos reflete-se no número de vagas e ingresso dos alunos. Já que há poucas vagas para a educação superior pública, restam as de categoria privada. Observe a tabela:

Tabela 8: Número de ingressantes em graduação, públicas e privadas, presenciais e EaD

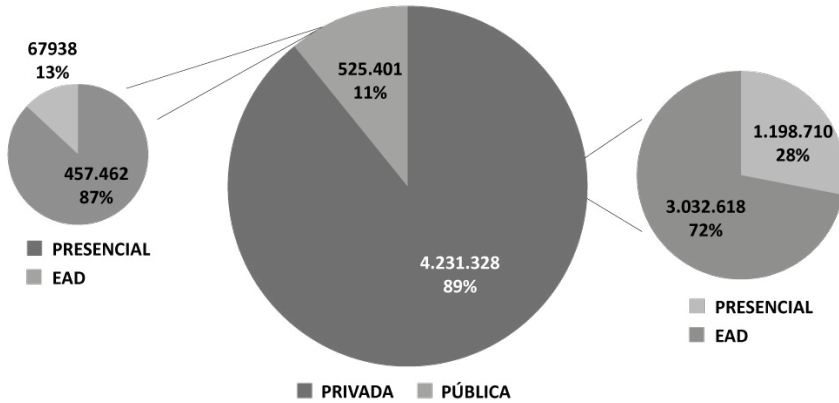
Categoria Administrativa	Ingressantes de Cursos de Graduação											
	Total Geral				Presencial				A distância			
	Total Geral	Vagas Novas	Programas Especiais	Remanescentes	Total	Vagas Novas	Programas Especiais	Remanescentes	Total	Vagas Novas	Programas Especiais	Remanescentes
Total Geral	4.756.728	4.057.718	12.220	682.346	1.656.172	1.371.183	5.524	275.434	3.100.556	2.686.535	6.696	406.912
Pública	525.400	480.115	5.405	37.939	457.462	414.619	4.754	36.298	67.938	65.496	651	1.641
Federal	322.122	287.544	4.817	28.342	299.545	266.338	4.166	27.767	22.577	21.206	651	575
Estadual	177.115	169.641	307	6.792	133.349	126.641	307	6.029	43.766	43.000	0	763
Municipal	26.163	22.930	281	2.805	24.568	21.640	281	2.502	1.595	1.290	0	303
Privada	4.231.328	3.577.603	6.815	644.407	1.198.710	956.564	770	239.136	3.032.618	2.621.039	6.045	405.271
Com fins	3.527.979	3.007.945	460	518.097	766.135	604.685	429	159.605	2.761.844	2.403.260	31	358.492
Sem fins	703.349	569.658	6.355	126.310	432.575	351.879	341	79.531	270.774	217.779	6.014	46.779

Fonte: Censo da Educação Superior (Brasil, 2023, p. 26).

Nota de acessibilidade. Descrição da tabela 8: tabela número de ingressantes de cursos de Graduação total geral e divididos em presencial e à distância. Total geral de 4.756.728 ingressantes, sendo 1.656.172 presencial e 3.100.556 à distância. Demais informações relevantes estão descritas abaixo da tabela, no corpo do texto. [Fim da descrição]

Como podemos depreender da tabela, 4.756.728 foi o número total de ingressantes em cursos de Graduação no Brasil, com 89% de matrícula em instituições privadas, e 11% de matrícula em instituições públicas. Ainda desse número total de ingressantes, 65% ingressaram em instituições de educação superior à distância, e 35% em instituições presenciais. De modo a cruzar os dados, temos o seguinte panorama:

Gráfico 5: Número/Porcentagem de ingressantes em curso de Graduação no Brasil com modalidade e categoria administrativa



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Censo da Educação Superior (Brasil, 2023).

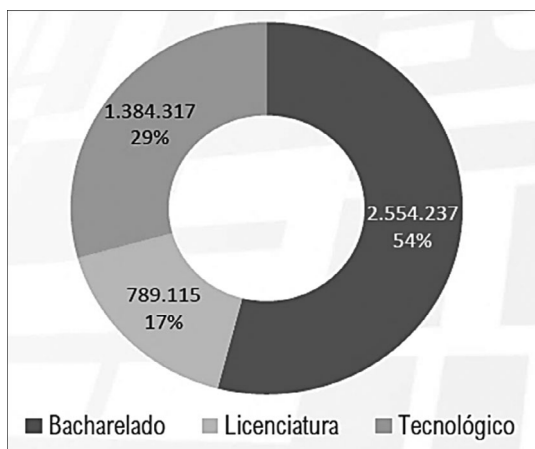
Nota de acessibilidade. Descrição do gráfico 5: gráfico pizza dividido em 89% de ingressantes em curso de Graduação no Brasil na categoria privada, e 11% na categoria pública. Da categoria privada, apresenta-se um novo gráfico pizza à direita, dividido em 72% EaD, e 28% presencial. Da categoria pública, apresenta-se um novo gráfico à esquerda, com 87% EaD, e 13% presencial. [Fim da descrição]

Assim, podemos perceber que a maioria das graduações acontece em instituições privadas e na modalidade de Educação à Distância, enquanto pequena porcentagem das graduações que acontecem nas instituições públicas são, em sua maioria, presenciais. Segundo os dados da Educação Superior:

O número de ingressos em cursos de graduação a distância tem aumentado substancialmente nos últimos anos, tendo ultrapassado a marca histórica de 3 milhões de novos estudantes em 2022. Por outro lado, o número de ingressantes em cursos presenciais vem diminuindo desde 2014. Em 2021, foi registrado o menor valor dos últimos 10 anos. Em 2022, foi registrado uma quebra da tendência e o número de ingressantes em cursos presenciais voltou a subir (BRASIL, 2023, p. 30).

Ao dividirmos esse quantitativo total de ingressantes, 4.756.728, pelo formato de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnológico), temos o seguinte panorama:

Gráfico 6: Número/porcentagem de ingressantes por formato de graduação



Fonte: Censo da Educação Superior (Brasil, 2023, p. 30).

Nota de acessibilidade. Descrição do gráfico 6: porcentagem de ingressantes por formato de graduação: 54% bacharelado, 29% tecnológico e 17% licenciatura. [Fim da descrição]

De acordo com o gráfico, os bacharelados lideram com 54%, seguidos dos cursos tecnológicos e, por último, as licenciaturas com 17%. Desse universo de milhões de ingressantes, apenas 789.115 optaram pela formação de professoras(es), por licenciatura. Cabe o esclarecimento de que a graduação tecnológica é um formato de formação profissional realizado por Instituições de Educação Superior, cujo foco está mais voltado para a prática no mercado de trabalho (Brasil, 2002; 2021).

Com o recorte para as licenciaturas, retomamos os dados expostos pelos gráficos³⁰ na introdução deste texto, que apresentam a pedagogia como a licenciatura com o maior número de ingressantes. Do total das licenciaturas brasileiras, a pedagogia aparece com 49,2% de incidência e todas as demais licenciaturas têm uma porcentagem abaixo de 7%. Isso significa que a licenciatura em pedagogia é a principal Graduação formadora de professoras(es) da educação brasileira e formação inicial de professoras(es).

O número de vagas ofertadas na pedagogia também contribui para essa consideração, conforme dados da tabela a seguir:

Tabela 9: Vagas oferecidas para ingresso em curso de Graduação

IES PRIVADAS EM CURSOS EaD		IES PRIVADAS EM CURSOS PRESENCIAIS		IES PÚBLICAS EM CURSOS EaD		IES PÚBLICAS EM CURSOS PRESENCIAIS	
CURSO	VAGAS	CURSO	VAGAS	CURSO	VAGAS	CURSO	VAGAS
Pedagogia	790.877	Direito	478.591	Pedagogia	16.380	Pedagogia	34.786
Administração	613.587	Administração	415.250	Administração	12.950	Direito	27.461
Gestão de pessoas	600.801	Psicologia	254.674	Gestão de negócios	7.840	Administração	27.289
Sistemas de informação	538.947	Enfermagem	251.777	Ciência de dados	7.776	Matemática formação de professor	25.275
Contabilidade	513.512	Engenharia civil	198.760	Matemática formação de professor	7.691	Sistemas de informação	23.508
Marketing	425.549	Contabilidade	194.144	Letras português formação de professor	7.017	Agronomia	20.230
Fisioterapia	370.549	Pedagogia	193.732	Engenharia de produção	4.642	Biologia formação de professor	18.943
Logística	354.176	Fisioterapia	172.936	Sistemas de informação	3.295	Química formação de professor	16.420
Educação física	345.141	Sistemas de informação	133.230	Engenharia de computação (DCN Engenharia)	3.268	Engenharia civil	16.073
Gestão de negócios	324.129	Farmácia	130.093	Geografia formação de professor	3.230	Física formação de professor	15.285
Nutrição	323.200	Nutrição	129.446	Biologia formação de professor	3.195	História formação de professor	14.721
Gestão comercial	313.879	Arquitetura e urbanismo	126.397	Administração pública	2.689	Letras português formação de professor	14.386
Gestão financeira	294.461	Educação física	117.978	Segurança pública	1.700	Contabilidade	14.269
Farmácia	279.655	Engenharia de produção	115.465	Física formação de professor	1.653	Medicina	13.467
Gestão pública	268.984	Odontologia	112.242	Contabilidade	1.589	Engenharia elétrica	12.096
Economia	259.259	Biomedicina	110.897	História formação de professor	1.580	Geografia formação de professor	11.600
Estética e cosmética	257.744	Gestão de pessoas	99.282	Química formação de professor	1.388	Enfermagem	11.519
Educação física formação de professor	248.954	Medicina veterinária	98.409	Computação formação de professor	1.304	Programas interdisciplinares abrangendo ciências naturais, matemática e estatística	11.362
Biomedicina	248.094	Engenharia mecânica	91.264	Ensino profissionalizante em área específica formação de professor	1.249	Ciência da computação	11.035
Serviço social	246.419	Publicidade e propaganda	75.541	Sistemas para internet	1.130	Engenharia mecânica	11.029
Letras português formação de professor	240.262	Engenharia elétrica	72.634	Gestão comercial	1.121	Economia	10.510

Fonte: Censo da Educação Superior (Brasil, 2023, p. 21).

Nota de acessibilidade. Descrição da tabela 9: tabela nomes de curso de graduação, números de vagas e divisão em IES privadas e públicas presenciais e EaD. Os dados relevantes estão descritos e interpretados no corpo do texto. [Fim da descrição]

De acordo com a tabela, a Graduação em licenciatura em pedagogia só não lidera com o maior quantitativo de vagas ofertadas nas IES privadas presenciais, entretanto, liderava nas IES privadas de EaD e nas IES públicas, tanto EaD, quanto presenciais. Ao todo, foram oferecidos um total de 1.035.775 vagas para a Graduação em licenciatura em pedagogia em âmbito nacional.

Conforme já apresentado, a pedagogia é uma licenciatura plena que habilita a professora para atuação na Educação Especial de modo generalista (Bueno, 2011; Brasil, 2006), logo, retomamos o argumento de que a pedagogia tem sido a maior formadora de recursos humanos para a Educação Especial no Brasil. O caracteriza que a formação inicial em Educação Especial no Brasil tem sido, em sua maioria, generalista.

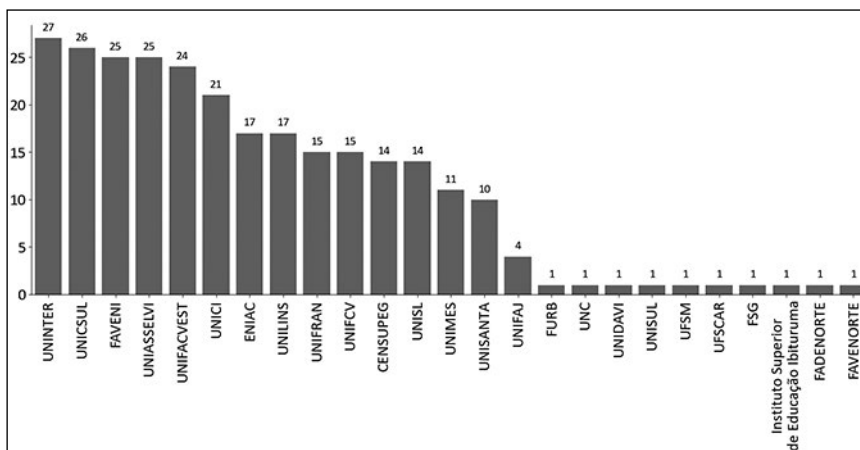
Com relação à formação inicial em Educação Especial, de licenciaturas específicas, o censo trouxe poucos dados, que foram apresentados na introdução³¹ desta pesquisa, mas cabe lembrá-los. Contabilizaram-se 10.434 matrículas de Graduação em licenciatura em Educação Especial, e 15.441

matrículas de licenciatura em Letras/LIBRAS, em um total de 25.875 alunos matriculados (Brasil, 2023, p. 42). Este é panorama expresso pelo censo, que não distinguiu as matrículas por IES públicas, privadas, presenciais ou de Educação à Distância.

Assim, trazemos os dados de uma pesquisa nacional intitulada *Formação do professor de Educação Especial no Brasil*, cujo objetivo foi mapear a formação das professoras(es) de Educação Especial. Desse modo, contou com pesquisadores de todas as regiões brasileiras. Esta pesquisa foi encomendada na 39ª Reunião Nacional da ANPED e apresentada na 40ª Reunião, no ano de 2021 no GT15 - Educação Especial (Michels, 2021; Carmo *et al.*, 2021).

Os dados dos pesquisadores em questão apresentaram a lógica do mercado na formação de professoras(es) para a Educação Especial. O gráfico a seguir trouxe a expansão das IES nos cursos de licenciatura em Educação Especial, em sua maioria por instituições privadas de ensino:

Gráfico 7: Expansão da IES nos cursos de licenciatura em Educação Especial



Fonte: Carmo *et al.* (2021, p. 3).

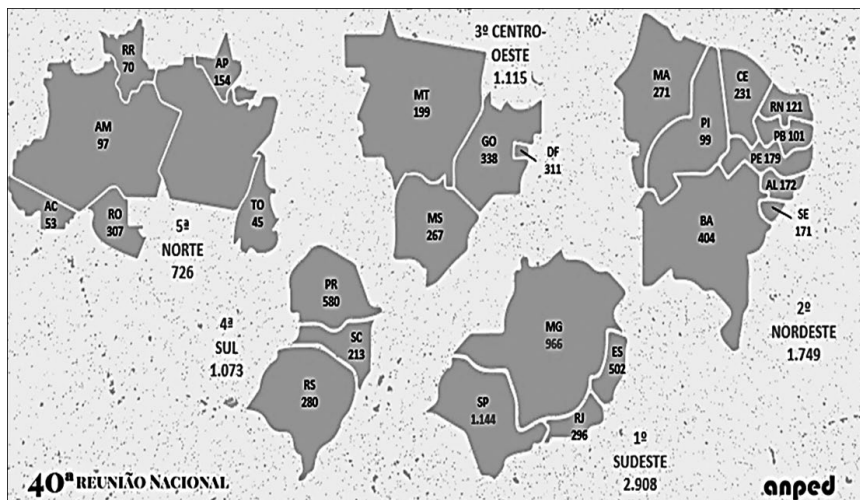
Nota de acessibilidade. Descrição do gráfico 7: gráfico coluna com 25 colunas com nome de universidade e quantidade de cursos de licenciatura em Educação Especial. UNINTER - 27; UNICSUL - 26; FAVENI - 25; UNIASSELVI - 25; UNIFACVEST - 24; UNICI - 21; ENIAC - 17; UNILINS - 17; UNIFRAN - 15; UNIFCV - 15; CENSUPEG - 14; UNISL - 14; UNIMES - 11; UNISANTA - 10; UNIFAJ - 4; FURB - 1; UNC - 1; UNIDAVI - 1; UNISUL - 1; UFSM - 1; UFSCAR - 1; FSG - 1; Instituto Superior de Educação Ibituruma - 1; FADENORTE - 1, e FAVENORTE - 1. [Fim da descrição]

Conforme o gráfico, o Brasil contava com 25 IES com licenciatura em Educação Especial. O número representado em cada barra de cada instituição do gráfico representou a quantidade de estados que a IES tinha o curso. Michels (2021) chamou atenção para a expansão das instituições privadas pelos estados, em que a “Uninter³² oferece o curso em todos os estados brasileiros, seguida pela UNISUL³³ que, dos 26 estados mais o Distrito Federal, só não oferta o curso em Roraima” (2021, p. 4). A autora também afirmou que as instituições mantenedoras dos cursos são, em sua maioria, da região Sudeste e essa expansão se deu a partir de 2018 (Michels, 2021).

Com relação à formação continuada na área da Educação Especial, a situação não é muito diferente. Seiscentos e sessenta e quatro instituições de ensino ofertavam cursos de Especialização na área da Educação Especial, sendo a instituição privada FAVENI – Faculdade de Venda Nova do Imigrante – aquela com maior incidência (MICHELS, 2021). Desse modo, o país contava com 4.053 cursos de Especialização ativos na área da Educação Especial, de modo que 66 cursos eram ofertados em instituições públicas, e 3.987 em instituições privadas. Ainda sobre os 4.053 cursos, 1.451 eram oferecidos na modalidade de EaD, e 2.602 de forma presencial. Necessário enfatizar que a maioria é autorizada nas duas modalidades (Michels, 2021).

Quanto à distribuição por região, o Sudeste lidera o *ranking* com a oferta de 2.908 cursos de Especialização na área da Educação Especial, o que pode ser observado a seguir:

Gráfico 8: Distribuição de cursos de Especialização por região e unidade federada



Fonte: Carmo *et al.* (2021).

Nota de acessibilidade. Descrição do gráfico 8: gráfico de mapa com distribuição de cursos de Especialização por região e unidade federada. Em primeiro lugar, a região Sudeste com 2.908 cursos; em segundo lugar, a região Nordeste com 1.749 cursos; em terceiro lugar, a região Centro-Oeste com 1.115 cursos; em quarto lugar, a região Sul com 1.073 cursos e, em quinto lugar, a região Norte com 726 cursos. [Fim da descrição]

Podemos perceber que o Nordeste fica em segundo lugar, com 1.749 cursos de Especialização na área da Educação Especial, seguido do Centro-Oeste, com 1.115 cursos e da região Sul, com 1.073, e o Norte está em quinto lugar, com 726 cursos.

A partir da contextualização que fizemos sobre a formação de professoras(es) para a Educação Especial no Brasil, ao longo de toda a pesquisa, percebemos a forte influência privada na sua constituição, o que se replica na formação de professoras(es). Concordamos com os pesquisadores Michels (2021) e Carmo *et al.* (2021) quando criticaram a privatização da formação de professoras(es) especialistas na área traduzidas pela presença de conglomerados dispersos por várias regiões do Brasil, em que há o *holding*³⁴ das instituições entorno da formação de professoras(es) para a Educação Especial, em uma lógica mercantil da educação superior (Carmo *et al.*, 2021).

Ademais, não concordamos em como as formações continuadas de professoras(es) para o campo da Educação Especial nas IES privadas de educação à distância vêm acontecendo em sua maioria. Aquelas que acontecem de forma aligeirada, sem aprofundamento teórico-prático, pautadas em pacotes instrucionais de treinamentos técnicos dos cursistas e propostas de aprendizagem individual, com pouca interação, alinhadas a um modelo neoliberal de formação (Moraes; Santos, 2023; Michels, 2021; Carmo *et al.*, 2021; Pletsch; Araújo; Lima, 2017; Araújo, 2016).

A educação à distância proporcionada pela inovação tecnológica é uma profícua estratégia na contemporaneidade, uma vez que os espaços-tempo vem se resignificando. Contudo, formações assim devem estar pautadas em espaços de troca, de fala e de escuta da professora, em que se considerem as discussões durante o processo, e não apenas o produto final.

O perfil de profissionais da Educação Especial no estado do Rio de Janeiro

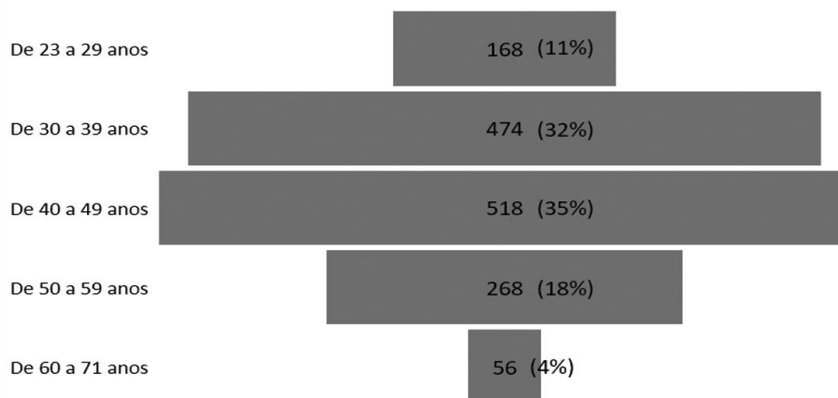
Neste subcapítulo, trataremos do perfil de profissionais da Educação Especial no estado do Rio de Janeiro a partir do recorte dos 1484 participantes da Pós-Graduação lato sensu em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ/SECTI/CECIERJ). As fichas de inscrição dos participantes foram o documento principal para coleta e compilação dos dados. Dividimos este subcapítulo em três categorias: a) Perfil demográfico, b) Perfil formativo e c) Perfil profissional.

Perfil demográfico

Neste momento, apresentaremos o perfil dos participantes da Pós-Graduação no que se refere aos dados demográficos, de idade, participante com deficiência, estado e município de moradia, polo escolhido para o curso e gênero.

Começaremos pela faixa etária dos participantes da Pós-Graduação, cujos dados são apresentados no gráfico a seguir:

Gráfico 9: Faixa etária dos participantes da Pós-Graduação



Fonte: elaborado pela autora.

Nota de acessibilidade. Descrição do gráfico 9: gráfico funil com a faixa etária dos participantes da pós-graduação. De 23 a 29 anos, 168 participantes (11%); de 30 a 39 anos, 474 (32%); de 40 a 49 anos, 518 (35%); de 50 a 59 anos, 268 (18%), e de 60 a 71 anos, 56 (4%). [Fim da descrição]

Como podemos depreender do gráfico, a maioria dos participantes da formação se concentra entre os 30 e 49 anos, somando 67% do total; 22% dos participantes têm mais de 50 anos e destes, 4% têm idade entre 60 e 71 anos.

Do total de participantes, dez são pessoas com deficiência, sendo cinco com deficiência física, três com deficiência visual e dois com deficiência auditiva. Observe:

Tabela 10: Participantes com deficiência, idade, graduação e função (continua)

IDADE	PCD/ DEFICIÊNCIA	PRIMEIRA GRADUAÇÃO	FUNÇÃO ATUAL	CATEG.ADM. /MUNICÍPIO
49	DEFICIÊNCIA VISUAL	PEDAGOGIA/ PÚBLICA	PROFESSORA ANOS FINAIS EF/EM	PÚBLICA/ESTADO RJ
53	DEFICIÊNCIA AUDITIVA	PEDAGOGIA/ PRIVADA	PROFESSORA EDUCAÇÃO ESPECIAL	PÚBLICA/BARRA DO PIRAI
48	DEFICIÊNCIA FÍSICA	MATEMÁTICA/ PÚBLICA	PROFESSORA ANOS FINAIS EF/EM	PÚBLICA/NITERÓI

Tabela 10: Participantes com deficiência, idade, graduação e função (conclusão)

49	DEFICIÊNCIA VISUAL	PEDAGOGIA/ PRIVADA	PEDAGOGA	PÚBLICA/SÃO GONÇALO
54	DEFICIÊNCIA FÍSICA	MATEMÁTICA/ PÚBLICA	PROFESSORA ANOS INICIAIS EF	PÚBLICA/SÃO GONÇALO
53	DEFICIÊNCIA AUDITIVA	PEDAGOGIA/ PRIVADA	PROFESSORA ANOS FINAIS EF/EM	PÚBLICA/ESTADO RJ
26	DEFICIÊNCIA VISUAL	PEDAGOGIA/ PRIVADA	PROFESSORA EDUCAÇÃO INFANTIL	PÚBLICA/RIO DE JANEIRO
66	DEFICIÊNCIA FÍSICA	PEDAGOGIA/ PÚBLICA	PROFESSORA EDUCAÇÃO ESPECIAL	PÚBLICA/BELFORD ROXO
55	DEFICIÊNCIA FÍSICA	PEDAGOGIA/ PÚBLICA	ORIENTADORA PEDAGÓGICA	PÚBLICA/QUEIMADOS
52	DEFICIÊNCIA FÍSICA	PEDAGOGIA/ PÚBLICA	PROFESSORA EDUCAÇÃO ESPECIAL	PÚBLICA/BELFORD ROXO

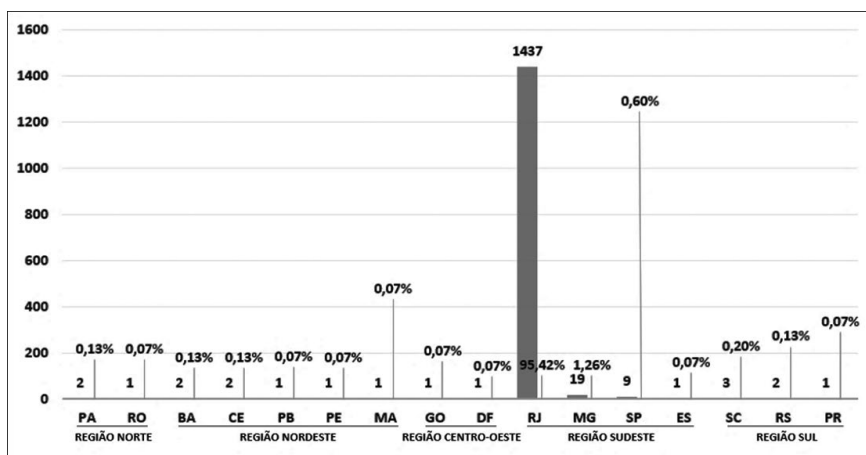
Fonte: elaborada pela autora.

Nota de acessibilidade. Descrição da tabela 10: tabela com cinco colunas e dez linhas com idade, deficiência, primeira graduação, função atual e categoria administrativa/município das participantes com deficiência do curso. Cursista 1 tem 49 anos, deficiência visual, pedagogia/pública, professora anos finais do ensino fundamental e ensino médio da rede pública do estado do RJ. Cursista 2 tem 53 anos, deficiência auditiva, pedagogia/privada, professora da educação especial da rede pública de Barra do Piraí. Cursista 3 tem 48 anos, deficiência física, matemática/pública, professora anos finais do ensino fundamental e ensino médio da rede pública de Niterói. Cursista 4 tem 49 anos, deficiência visual, pedagogia/privada, pedagoga da rede pública de São Gonçalo. Cursista 5 tem 54 anos, deficiência física, matemática/pública, professora anos iniciais do ensino fundamental e médio da rede pública de São Gonçalo. Cursista 6 tem 53 anos, deficiência auditiva, pedagogia/privada, professora anos iniciais do ensino fundamental e médio da rede pública estadual do RJ. Cursista 7 tem 26 anos, deficiência visual, pedagogia/privada, professora educação infantil, da rede pública do Rio de Janeiro. Cursista 8 tem 66 anos, **deficiência física, pedagogia/pública, professora educação especial, da rede pública de Belford Roxo.** Cursista 9 tem 55 anos, **deficiência física, pedagogia/pública, orientadora pedagógica, da rede pública de Queimados.** Cursista 10 tem 52 anos, **deficiência física, pedagogia/pública, professora educação especial da rede pública de Belford Roxo.** [Fim da descrição]

A representatividade de pessoas com deficiência que participou da Especialização foi de 0,67%. Dessas dez pessoas, nove **têm idades entre 48 e 66 anos** e uma, com deficiência visual, tem 26 anos. Todas são formadas por licenciatura, logo professoras(es) de formação e, também, servidoras(es) **públicas.**

Apesar do edital deixar claro a destinação das vagas para pessoas residentes em todo o estado do Rio de Janeiro, a comissão de seleção aceitou as inscrições de 47 pessoas de outros estados, já que as 1500 vagas ofertadas não haviam sido preenchidas em sua totalidade. Observe o quantitativo no gráfico a seguir:

Gráfico 10: Estado de residência dos participantes da Pós-Graduação



Fonte: elaborado pela autora.

Nota de acessibilidade. Descrição do gráfico 10: estado de residência dos participantes da Pós-Graduação. PA 2 participantes; RO 1 participante; BA 2 participantes; CE 2 participantes; PB 1 participante; PE 1 participante; MA 1 participante; GO 1 participante; DF 1 participante; RJ 1437 participantes; MG 19 participantes; SP 9 participantes; ES 1 participante; SC 3 participantes; RS 2 participantes; PR 1 participante. [Fim da descrição]

Os dados apontam que a Pós-Graduação teve seu perfil majoritariamente do estado do Rio de Janeiro, contudo, um dado relevante é que contou com representação de todas as cinco regiões brasileiras, o que pode demonstrar a visibilidade que a Pós-Graduação alcançou. Independente do estado do RJ, a região Sudeste seguiu com o maior número de participantes, sendo 19 do estado de Minas Gerais, nove do estado de São Paulo e um do estado do Espírito Santo.

Esse dado colabora com os dados de Michels (2021) e Carmo *et al.* (2021) no início deste capítulo, quando apresentaram a região Sudeste como aquela com população de professoras(es) que mais busca por formação continuada em Educação Especial.

Levando em conta que o quantitativo de participantes de fora do estado do RJ contabilizou apenas 4,58% (47), optamos por considerar essas pessoas nos perfis e análise em nossa pesquisa, exceto para os dados que categorizaram os municípios de residência do estado do Rio de Janeiro.

A seguir, apresentamos uma tabela com os 1437 (95,42%) participantes da Pós-Graduação em ordem decrescente quanto ao quantitativo nos municípios do estado do Rio de Janeiro. Em seguida, tem-se o gráfico de mapa do estado com a porcentagem de participação de cada município.

Tabela 11: Município/RJ de residência dos participantes da Pós-Graduação (continua)

	MUNICÍPIO	QTD	%				
				36.	Cachoeiras de Macacu	5	0,35%
1.	Rio de Janeiro	527	36,67%	37.	Paracambi	5	0,35%
2.	Nova Iguaçu	148	10,30%	38.	Três Rios	5	0,35%
3.	Duque de Caxias	96	6,68%	39.	Bom Jesus do Itabapoana	4	0,28%
4.	São João de Meriti	48	3,34%	40.	Natividade	4	0,28%
5.	São Gonçalo	47	3,27%	41.	Paraty	4	0,28%
6.	Belford Roxo	35	2,44%	42.	São Fidélis	4	0,28%
7.	Niterói	33	2,30%	43.	Cambuci	3	0,21%
8.	Mesquita	31	2,16%	44.	Casimiro de Abreu	3	0,21%
9.	Teresópolis	31	2,16%	45.	Duas Barras	3	0,21%
10.	Campos dos Goytacazes	29	2,02%	46.	Silva Jardim	3	0,21%
11.	Nilópolis	29	2,02%	47.	Carmo	2	0,14%
12.	Angra dos Reis	25	1,74%	48.	Comendador Levy Gasparian	2	0,14%
13.	Nova Friburgo	23	1,60%	49.	Italva	2	0,14%
14.	Queimados	23	1,60%	50.	Itaocara	2	0,14%
15.	Saquarema	20	1,39%	51.	Mangaratiba	2	0,14%
16.	Cabo Frio	18	1,25%	52.	Paraíba do Sul	2	0,14%

Tabela 11: Município/RJ de residência dos participantes da Pós-Graduação (conclusão)

17.	Magé	17	1,18%	53.	Rio Bonito	2	0,14%
18.	São Pedro da Aldeia	17	1,18%	54.	Rio Claro	2	0,14%
19.	Petrópolis	15	1,04%	55.	Tanguá	2	0,14%
20.	Barra Mansa	13	0,90%	56.	Trajano de Moraes	2	0,14%
21.	Macaé	13	0,90%	57.	Vassouras	2	0,14%
22.	Seropédica	13	0,90%	58.	Armação dos Búzios	1	0,07%
23.	Volta Redonda	13	0,90%	59.	Arraial do Cabo	1	0,07%
24.	Itaperuna	12	0,84%	60.	Bom Jardim	1	0,07%
25.	Rio das Ostras	12	0,84%	61.	Cantagalo	1	0,07%
26.	Itaguaí	10	0,70%	62.	Carapebus	1	0,07%
27.	Japeri	8	0,56%	63.	Cardoso Moreira	1	0,07%
28.	Araruama	7	0,49%	64.	Conceição de Macabu	1	0,07%
29.	Itaboraí	7	0,49%	65.	Engenheiro Paulo de Frontin	1	0,07%
30.	Resende	7	0,49%	66.	Guaratiba	1	0,07%
31.	Barra do Piraí	6	0,42%	67.	Iguaba Grande	1	0,07%
32.	Guapimirim	6	0,42%	68.	Mendes	1	0,07%
33.	Maricá	6	0,42%	69.	Miracema	1	0,07%
34.	Miguel Pereira	6	0,42%	70.	Santo Antônio de Pádua	1	0,07%
35.	Paty do Alferes	6	0,42%	71.	São Francisco de Itabapoana	1	0,07%

Fonte: elaborada pela autora.

Nota de acessibilidade. Descrição da tabela 11: tabela com 71 os municípios do estado do Rio de Janeiro que tiveram participantes na formação em ordem decrescente quanto à quantidade de participantes e a porcentagem. [Fim da descrição]

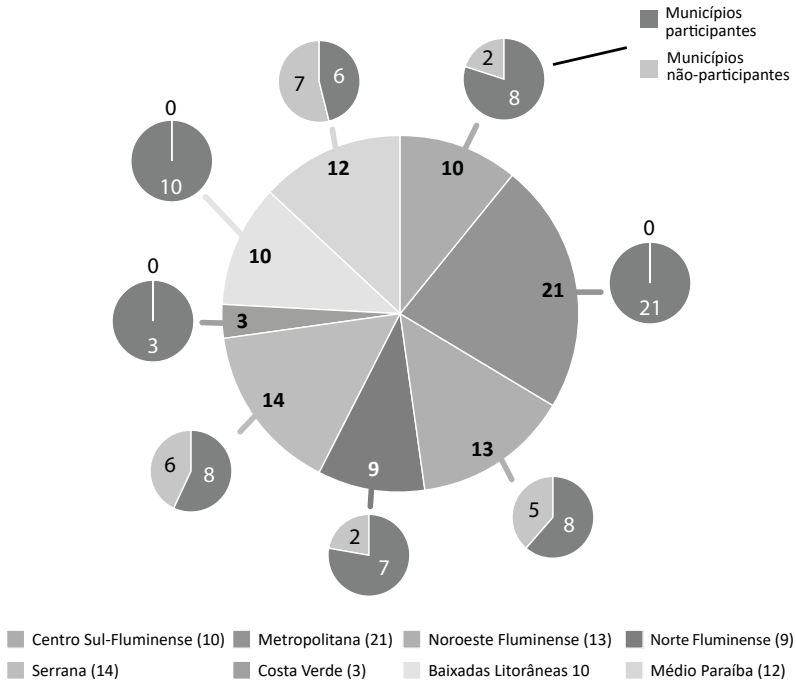
Fluminense. Isso pode ser caracterizado pela presença, atuação e parceria da universidade com as redes municipais de Educação Básica por meio do Fórum Permanente de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva da Baixada e Sul Fluminense, principalmente pelas atividades do ObEE do Instituto Multidisciplinar (Pletsch; Oliveira; Souza; Cordeiro, 2024).

Cabe retomar o disposto na introdução, que a UFRRJ é a única universidade nascida e criada na Baixada Fluminense/RJ. Além da sede em Seropédica, o Instituto Multidisciplinar (IM), no campus de Nova Iguaçu, começou suas atividades no ano de 2006, provisoriamente, em um prédio de uma escola pública do município (UFRRJ, 2023). Em 2010, foi inaugurado o campus que temos até os dias atuais, com cursos de Graduação, Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado. Segundo Pletsch; Oliveira; Souza; Cordeiro (2024, p. 5), o instituto “tornou-se uma referência local” de “grande impacto social”, com a maior parte do quantitativo discente oriundo “de classe trabalhadora, que realiza cursos de graduação no período noturno, sendo a maioria os primeiros de suas famílias a ingressarem na educação pública superior”.

Assim como o IM, o ObEE iniciou suas atividades ainda no pátio dessa escola, em 2009; sem qualquer infraestrutura ou suporte financeiro para realização das pesquisas, completou 15 anos de sua criação em 09 de abril deste ano de 2024, na construção de sua referência regional no desenvolvimento de pesquisas colaborativas e contínuas, além de ser o principal formador de recursos humanos para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na região da Baixada Fluminense/RJ (Pletsch; Oliveira; Souza; Cordeiro, 2024).

De modo a retomar o gráfico de mapa, das oito regiões administrativas de governo em que o estado do RJ se dividiu, três tiveram quantitativo de participação em todos os seus municípios, a saber: região metropolitana, região da costa verde e região das baixadas litorâneas. As demais regiões contaram com poucos municípios que não tiveram participação, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 12: Total de municípios do estado do RJ (92) por total de municípios participantes da Pós-Graduação



Fonte: elaborado pela autora.

Nota de acessibilidade. Descrição do gráfico 12: gráfico pizza com as oito regiões de governo do estado do Rio de Janeiro e a quantidade de municípios de cada uma participante. Centro Sul-Fluminense - verde - 10, Metropolitana – azul-escuro - 21, Noroeste Fluminense - lilás - 13, Norte Fluminense - vermelho - 9, Serrana – azul-claro - 14, Costa Verde - rosa - 3, Baixadas Litorâneas – verde-claro - 10 e Médio Paraíba - amarelo- 12. [Fim da descrição]

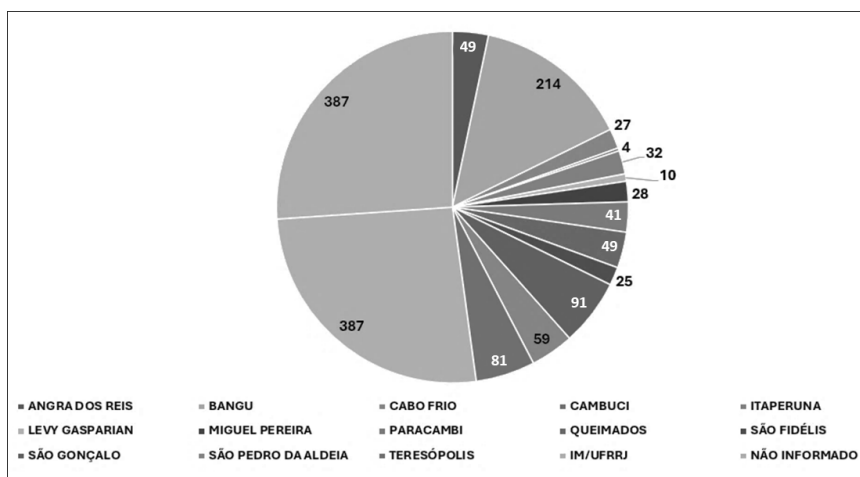
Em complementação ao gráfico, estes são os nomes dos municípios do estado do RJ que não tiveram participantes na Pós-Graduação: Areal e Sapucaia (Região Centro Sul Fluminense); Aperibé, Laje do Muriaé, Porciúncula, São José de Ubá e Varre-Sai (Região Noroeste Fluminense); Quissamã e São João da Barra (Região Norte Fluminense); Cordeiro, Macuco, Santa Maria Madalena, São Sebastião do Alto, São José do Vale do rio Preto e Sumidouro (Região Serrana) e Itatiaia, Pinheiral, Piraí Porto Real, Quatis, Rio das Flores e Valença (Região do Médio Paraíba).

A partir destes dados, houve participação de 77% do total de municípios do estado do RJ, e 23% de não participação. Acreditamos que a alta porcentagem de participação pode levar à consideração de que a demanda por formação em Educação Especial se faz presente no estado do RJ; assim como a expansão da formação para todo o estado foi um avanço na assertiva dessa demanda, sobretudo por ser uma formação pública, logo, financeiramente mais acessível do que as de caráter privado.

Acreditamos que essa parceria, entre a UFRRJ e o estado do Rio de Janeiro para a formação em Educação Especial e Inovação Tecnológica pode fortalecer, valorizar e incentivar mais parcerias público-público para a formação de continuada de professoras(es) nesse e em outros campos da educação nacional.

Da escolha pelo polo em que gostaria de realizar a Especialização, 1097 fizeram sua escolha, e 387 participantes **não responderam essa informação** nas fichas iniciais de inscrição:

Gráfico 13: Polos escolhidos pelos participantes da Pós-Graduação e sua quantidade



Fonte: elaborado pela autora.

Nota de acessibilidade. Descrição do gráfico 13: gráfico pizza com 15 polos escolhidos pelos participantes da Pós-Graduação. Angra dos Reis, Bangu, Cabo Frio, Cambuçu, Itaperuna, Levy Gasparian, Miguel Pereira, Paracambi, Queimados, São Fidélis, São Gonçalo, São Pedro da Aldeia, Teresópolis, IM/UFRRJ. [Fim da descrição]

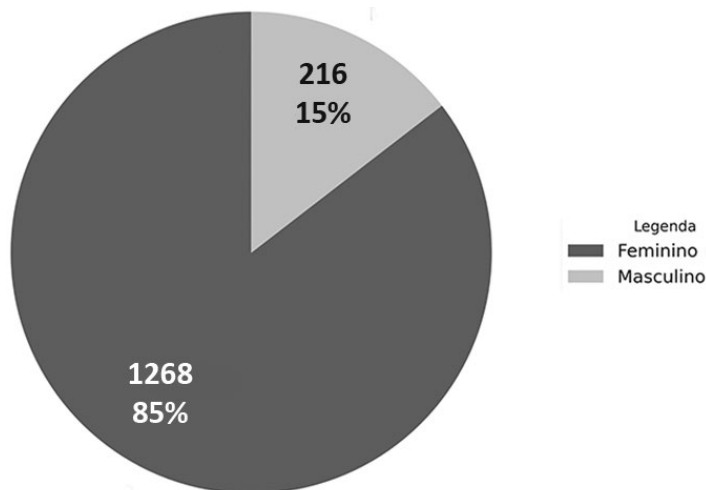
O polo do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, localizado no município de Nova Iguaçu, foi o mais escolhido, com 387 participantes, seguido do polo de Bangu, bairro da zona oeste do município do Rio de Janeiro, com 214 participantes; 387 também foi o número de participantes que não definiram polo no ato da inscrição nas fichas iniciais. Apesar de nossa pesquisa não se debruçar sobre o desenvolvimento da Especialização, consideramos importante informar ao leitor um dado que talvez possa ter relação com essa ausência de escolha de polo: segundo dados expostos no relatório final sobre a turma 1 da Pós-Graduação, dos 1484 inscritos iniciais, 1094 realizaram matrícula no Trabalho de Conclusão de Curso ao final da formação (UFRRJ, 2023b).

Importante retomar que a Pós-Graduação lato sensu de Especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológica foi fruto de um projeto, de uma parceria público-público com financiamento do governo do estado do Rio de Janeiro, logo, **não** foi um curso regular. Sendo assim, a reprovação em disciplinas acarretava o desligamento do cursista de toda a formação, uma vez que não haveria a oferta da disciplina novamente. Dos 1094 cursistas que chegaram à etapa final com a realização de matrícula no Trabalho de Conclusão de Curso, somente 45 foram reprovados. Ainda segundo o relatório de resultados (UFRRJ, 2023b), houve 26,1% de taxa de evasão, o que consideramos um número baixo, se levarmos em conta a média nacional da CAPES de 40% em cursos de EaD e o agravante de que o curso foi realizado em um contexto pandêmico. A taxa de evasão do curso considerou falecimentos, cancelamentos e reprovações.

Dando continuidade aos dados obtidos pelas fichas de inscrição, trazemos o gênero dos participantes da Pós-Graduação. Cabe ressaltar que a informação **não foi** especificamente pedida, e, sim, obtida através da inferência realizada nas fichas pelas palavras com as quais as pessoas se identificaram, como em seus cargos de professora ou de professor.

Com a leitura dos memoriais, estes dados puderam ser confirmados, desse modo, pudemos organizar o gênero do público profissional/participante. Cabe ressaltar que optamos por nomear como “gênero”, e não como “sexo” de cunho biológico, por respeitar e valorizar a identificação pessoal do público participante. Assim, temos o seguinte perfil:

Gráfico 14: Gênero dos participantes da Pós-Graduação



Fonte: elaborado pela autora.

Nota de acessibilidade. Descrição do gráfico 14: gráfico pizza com o gênero dos participantes da Pós-Graduação. Feminino – 1268 (85%); Masculino 216 (15%). [Fim da descrição]

Como podemos observar no gráfico, o perfil dos participantes da Pós-Graduação é majoritariamente feminino, com 85% de incidência. Este dado ainda é reflexo do patriarcado histórico em que o Brasil foi constituído, com a ausência e posterior desigualdade dos direitos das mulheres. A educação separada por escola de meninos e escolas de meninas é uma informação relevante de comprovação histórica.

A feminização do magistério no ensino primário foi cunhada na forma do assistencialismo e do cuidado (Pra; Cegatti, 2016). Antes das mulheres assumirem esse papel, além do assistencialismo, havia também a posição de superioridade, em educar o ignorante. Logo, podemos fazer um paralelo com a chegada dos jesuítas ao Brasil e sua tentativa de catequização dos indígenas. O país sente até hoje as consequências dos anos de colonização e de todo o período ante a república, o que requer uma posição de reconhecimento, valorização e fortalecimento constantes da democracia.

Apesar do número de homens no exercício do magistério na Educação Básica vir crescendo, ainda as mulheres se fazem mais presentes. No contexto da

Educação Especial, a feminização docente é ainda maior, pelos mesmos motivos já citados e outros, como o alto histórico de abandono dos maridos de suas esposas no nascimento de um filho com deficiência e a falta ou pouco contato do sexo masculino em seus trabalhos com pessoas com deficiência (Banco de Dados do ObEE, 2024). Paradoxalmente, cabe ressaltar que a política de cotas para a reserva de vaga para pessoas com deficiência em concursos públicos e em empresas privadas datam de 1991 e 1999, respectivamente (Brasil, 1990; 1991).

Logo, diante desse contexto, consideramos que não cabe a palavra “apenas” para se referir aos 15% de participantes de gênero masculino que buscaram a formação continuada pela Pós-Graduação. Continuamos trabalhando no ObEE de forma para que esse número venha a crescer ao longo dos anos, ao passo de contribuir para uma educação antimachista para a formação de professoras(es) para a Educação Especial (Azevedo, 2024; Souza, 2023).

Perfil formativo

Neste momento, apresentaremos o perfil dos participantes da Pós-Graduação no que se refere à formação inicial e continuada.

Por ser uma Pós-Graduação, a conclusão de uma Graduação torna-se um requisito indispensável. Logo, dividimos a formação inicial em duas categorias: a) Graduação para a formação de professoras(es) por licenciatura e b) outras graduações.

Segue o perfil com o quantitativo de primeira Graduação realizada por cada participante da Especialização. Classificamos por cor quanto às opções, vide a legenda, e, também, informamos a categoria administrativa (pública ou privada):

Tabela 12: Perfil geral de formação inicial dos participantes da Pós-Graduação (continua)

	PRIMEIRA GRADUAÇÃO	PRIVADA (787)	PÚBLICA (697)	TOTAL (1484)
1	PEDAGOGIA	368	403	771
2	LETRAS	119	61	180
3	HISTÓRIA	41	37	78
4	MATEMÁTICA	30	39	69
5	BIOLOGIA	37	29	66
6	GEOGRAFIA	15	41	56
7	EDUCAÇÃO FÍSICA	34	15	49
8	PSICOLOGIA	23	2	25
9	SERVIÇO SOCIAL	14	11	25
10	ADMINISTRAÇÃO	16	7	23
11	NORMAL SUPERIOR	14	4	18
12	ARTES	8	6	14
13	DIREITO	9	2	11
14	FONOAUDIOLOGIA	9	2	11
15	FILOSOFIA	1	8	9
16	FÍSICA	7	1	8
17	COMPUTAÇÃO	6	1	7
18	ENGENHARIA	3	4	7
19	ENFERMAGEM	5	1	6
20	FISIOTERAPIA	5	1	6
21	TURISMO	2	4	6
22	CIÊNCIAS SOCIAIS	1	4	5
23	MÚSICA	4	1	5
24	QUÍMICA	2	2	4

Tabela 12: Perfil geral de formação inicial dos participantes da Pós-Graduação (continua)

25	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	3	0	3
26	COMUNICAÇÃO SOCIAL	2	1	3
27	GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS	2	0	2
28	SEGURANÇA PÚBLICA	0	2	2
29	ANTROPOLOGIA	0	1	1
30	ARQUITETURA E URBANISMO	0	1	1
31	BIBLIOTECONOMIA	1	0	1
32	DANÇA	1	0	1
33	DESIGN GRÁFICO	1	0	1
34	ECONOMIA DOMÉSTICA	0	1	1
35	MEDICINA	0	1	1
36	MEDICINA VETERINÁRIA	0	1	1
37	PETRÓLEO E GÁS	1	0	1
38	PINTURA	0	1	1
39	PRODUÇÃO INDUSTRIAL	0	1	1
40	RELAÇÕES INTERNACIONAIS	1	0	1
41	TEATRO	0	1	1
42	TEOLOGIA	1	0	1
43	VENDAS E ESTRATÉGIAS	1	0	1
<input type="checkbox"/> GRADUAÇÃO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS (ES)		<input type="checkbox"/> OUTRAS GRADUAÇÕES		

Fonte: elaborada pela autora.

Nota de acessibilidade. Descrição da tabela 12: tabela com o perfil geral de formação inicial dos participantes da Pós-Graduação. Tabela com 43 cursos de Graduação e a quantidade de participantes que realizaram tal curso, divididos por categoria administrativa privada (787) e pública (697) nas colunas e com duas opções de cor de linha, sendo verde-claro para graduações para formação de professoras(es), e verde-escuro para outras graduações. As graduações para formação de professoras(es) que aparecem

são pedagogia, letras, história, matemática, biologia, geografia, educação física, normal superior, artes, filosofia, física, ciências, química e as demais graduações que aparecem são psicologia, serviço social, administração, direito, fonoaudiologia, computação, engenharia, enfermagem, fisioterapia, turismo, música, ciências contábeis, comunicação social, gestão de recursos humanos, segurança pública, antropologia, arquitetura e urbanismo, biblioteconomia, dança, design gráfico, economia doméstica, medicina, medicina veterinária, petróleo e gás, pintura, produção industrial, relações internacionais, teatro, teologia, vendas e estratégias. [Fim da descrição]

De acordo com os dados, 43 cursos de graduação compõem do perfil de formação inicial dos participantes da Pós-Graduação. Desse número, 13 são Graduação de formação de professoras(es), entre licenciaturas e normal superior, e 30 são de outras graduações como cursos de graduação de bacharelados e tecnológicos. Entretanto, do quantitativo total de sujeitos da Pós-Graduação (1484), os que fizeram formação inicial de professoras(es) somam 1327 (89,5%), caracterizando um público, em sua maioria, de professoras(es). Apenas 157 (10,5%) foram os distribuídos nas 30 outras graduações.

Destes 157 participantes, 36 realizaram segunda Graduação para formação de professoras(es), seja por nova licenciatura, seja por complementação pedagógica em licenciatura (BRASIL, 2015). Logo, o quantitativo total que realizou formação inicial por Graduação para a formação de professoras(es) passa de 1327 para 1363, aproximadamente 92% do público total da Pós-Graduação. O que indica que apenas 8% do público profissional/participante não tem formação de professoras(es) por Graduação. Cabe ressaltar uma informação relevante de que os 18 participantes com Graduação inicial em normal superior, informados na tabela anterior, realizaram segunda Graduação em licenciatura.

Um dado interessante é que não há muita discrepância entre o quantitativo de primeira graduação pública e o da privada. No *ranking*, os sete primeiros cursos são de formação de professoras(es), por licenciatura, com a pedagogia em primeiro lugar em ambas as categorias administrativas. Do total de participantes da Pós-Graduação, 771 teve a licenciatura em pedagogia como primeira Graduação, o que totaliza 52% do público.

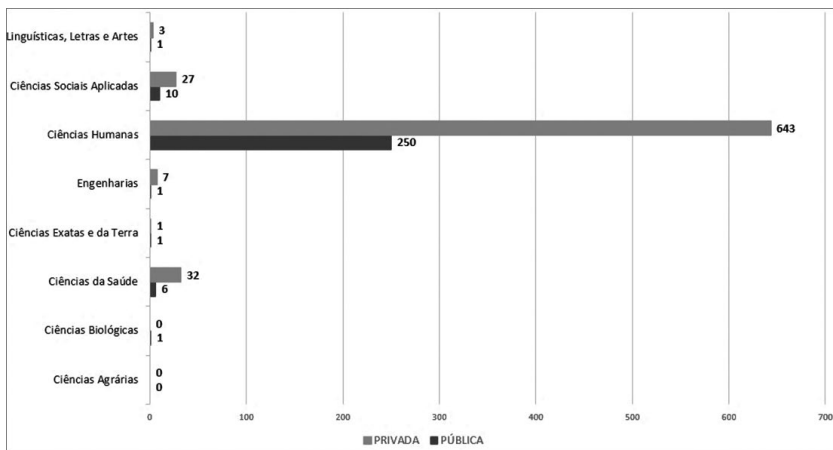
Logo, consideramos o perfil majoritariamente formado por professoras(es) devido à formação dos participantes por Graduação em licenciaturas. Sendo assim, faz-se relevante conhecer também sobre suas formações continuadas.

Do total de 1484 participantes da Pós-Graduação, 709 (47%) realizaram pelo menos uma Pós-Graduação lato sensu de Especialização. Destes 709 participantes, 207 participantes fizeram duas ou mais pós-graduações. Dos

dados informados nas fichas, temos um total de 983 especializações realizadas por essa parcela de 47% do público participante da Pós-Graduação em Educação Especial e Inovação Tecnológica.

Conforme informado no capítulo anterior, utilizamos as oito especialidades da Árvore do Conhecimento do CNPq para categorizar os cursos, como pode ser observado no gráfico a seguir:

Gráfico 15: Total de especializações realizadas pelos 47% dos participantes da Pós-Graduação



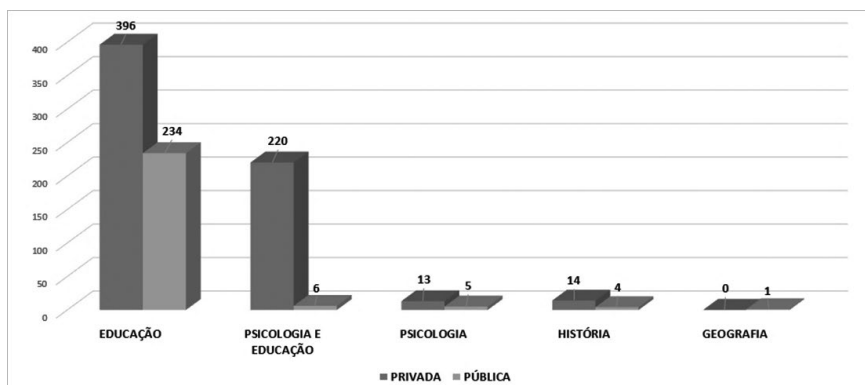
Fonte: elaborado pela autora.

Nota de acessibilidade. Descrição do gráfico 15: total de especializações realizadas pelos 47% dos participantes da Pós-Graduação por especialidade do conhecimento. Em Linguísticas, Letras e Artes - 3 privadas e 1 pública; Ciências Sociais Aplicadas - 27 privadas e 10 públicas; Ciências Humanas - 643 privadas e 250 públicas; Engenharias - 7 privadas e 1 pública; Ciências Exatas e da Terra - 1 privada e 1 pública; Ciências da Saúde - 32 privadas e 6 públicas; Ciências Biológicas 0 privadas e 1 pública; Ciências Agrárias - 0 privada e 0 pública. [Fim da descrição]

Conforme o gráfico, o perfil de formação continuada a nível de Pós-Graduação lato sensu se concentra na especialidade das Ciências Humanas, com 893 especializações, aproximadamente 91% do total. Em seguida, tem-se Ciências da Saúde e Ciências Sociais Aplicadas com um quantitativo de 38 e 37, respectivamente; Engenharias com 8; Linguísticas, Letras e Artes com 4; Ciências Exatas e da Terra com 2, Ciências Biológicas com 1, e Ciências Agrárias com nenhuma Especialização.

Em cinco das oito especialidades, o quantitativo de IES privadas é maior do que de IES públicas. Em Ciências Humanas, o número de especializações privadas é maior que o dobro do número de especializações públicas realizadas. No gráfico a seguir, apresentaremos as categorias em que classificamos os 893 cursos de Pós-Graduação a nível de Especialização em Ciências Humanas quanto à área de conhecimento e a categoria administrativa:

Gráfico 16: Categorização das especializações em Ciências Humanas dos participantes da Pós-Graduação



Fonte: elaborado pela autora.

Nota de acessibilidade. Descrição do gráfico 16: categorização das especializações em Ciências Humanas dos participantes da Pós-Graduação. Educação - 396 privadas e 234 públicas; Psicologia e Educação - 220 privadas e 6 públicas; Psicologia - 13 privadas e 5 públicas; História - 14 privadas e 4 públicas; Geografia - 0 privada e 1 pública. [Fim da descrição]

Os dados do gráfico expõem a formação continuada privada acima da formação continuada pública. A categoria “Educação” contou com um total de 630 especializações, que compreendeu cursos voltados para a educação nacional, como: Ensino na Educação Básica e Educação Superior, Educação Profissionalizante, Tecnológica, Educação Especial, Gestão, Supervisão e Orientação Escolar e Pedagógica, entre outros. Já a categoria “Psicologia e Educação” teve um total de 226 cursos, entre eles os que mesclam conhecimentos de psicologia e educação, como: neuroeducação, psicopedagogia e afins. Por fim, os cursos de “Psicologia” (18), “História” (18) e “Geografia” (01) eram voltados para Especialização do bacharel em sua área.

Em acordo com os objetivos da pesquisa, continuamos o destrinchar dos dados e a partir da categoria “Educação” e encontramos as formações continuadas de professoras(es) especificamente voltadas o público da Educação Especial. Somaram 105 especializações divididas nas seguintes especificidades:

Tabela 13: Especializações em Educação Especial dos participantes da Pós-Graduação

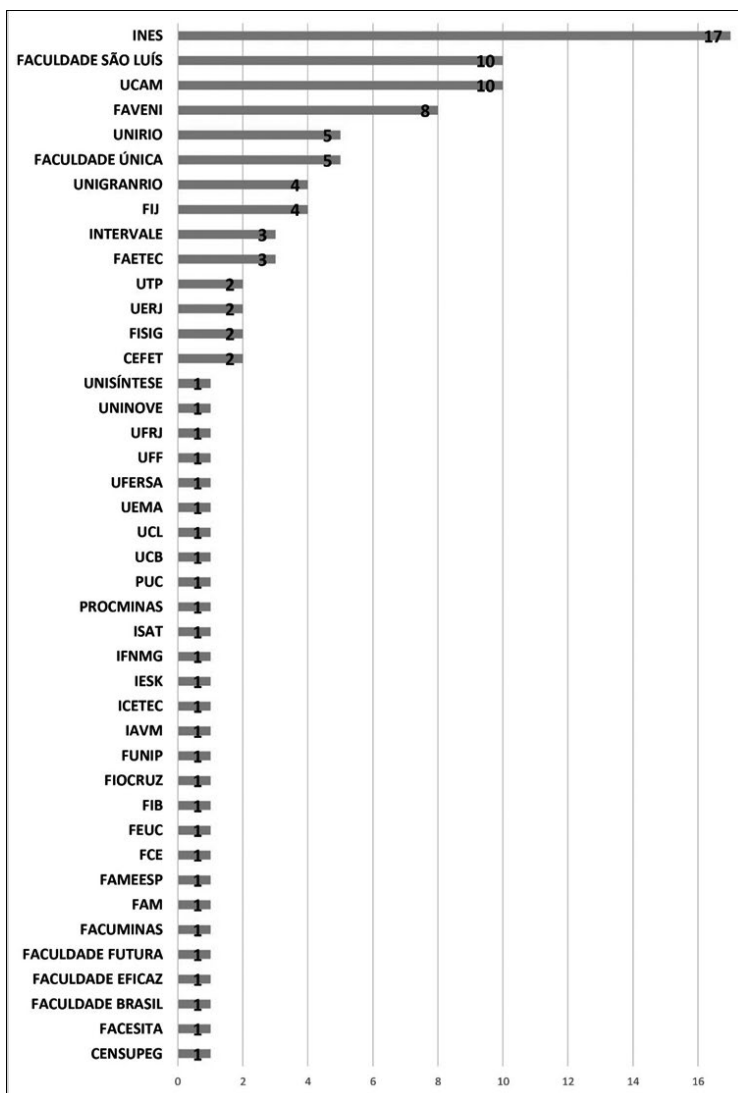
ESPECIALIZAÇÕES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	PRIVADA (72)	PÚBLICA (33)	TOTAL (105)
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	25	2	27
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	7	11	18
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	15	1	16
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	9	1	10
SURDEZ NA PERSPECTIVA BILÍNGUE	1	9	10
EDUCAÇÃO ESPECIAL	6	3	9
DEFICIÊNCIA VISUAL	3	1	4
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	1	2	3
TECNOLOGIAS ASSISTIVAS	2	0	2
ALTAS HABILIDADES	2	0	2
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	0	2	2
TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA	1	0	1
DIREITOS HUMANOS, ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO	0	1	1

Fonte: elaborada pela autora.

Nota de acessibilidade. Descrição da Tabela 13: tabela de especializações em Educação Especial dos participantes da Pós-Graduação. Educação especial e inclusiva - 27; Língua brasileira de sinais - 18; Atendimento educacional especializado - 16; Transtorno do espectro autista - 10; Surdez na perspectiva bilíngue - 10; Educação especial - 9; Deficiência visual - 4; Deficiência intelectual - 3; Tecnologias assistivas - 2; Altas habilidades - 2; Deficiência auditiva - 2; Tecnologias assistivas e comunicação alternativa - 1; Direitos humanos, acessibilidade e inclusão - 1. [Fim da descrição]

A seguir, segue um gráfico com o *ranking* das IES que atenderam esses participantes em suas especializações em Educação Especial:

Gráfico 17: *Ranking* das IES de realização das especializações em Educação Especial dos participantes da Pós-Graduação



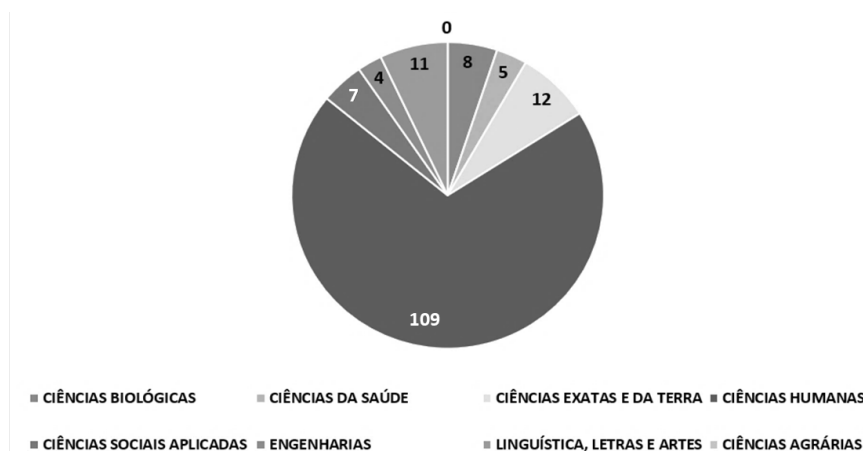
Fonte: elaborado pela autora.

Nota de acessibilidade. Descrição do Gráfico 17: *ranking* das 42 IES de realização das especializações em Educação Especial dos participantes da Pós-Graduação. Informações relevantes estão no corpo do texto que segue. [Fim da descrição]

Das 105 especializações voltadas para a Educação Especial, 32 foram realizadas em instituições públicas de educação superior, a saber: INES (17), UNIRIO (5), FAETEC (3), UERJ (2), CEFET (2), UFRJ (1), UFF (1), UEMA (1) e FIOCRUZ (1). As demais 73 foram em IES privadas.

Seguindo o mesmo caminho das especializações, continuamos com dados da formação continuada dos participantes da Pós-Graduação, desta vez daquelas stricto sensu de Mestrado e Doutorado. Dos 1484 participantes, 156 (10,36%) tem Mestrado em alguma especialidade do conhecimento, conforme gráfico:

Gráfico 18: Mestrados por especialidade do conhecimento realizados pelos participantes da Pós-Graduação

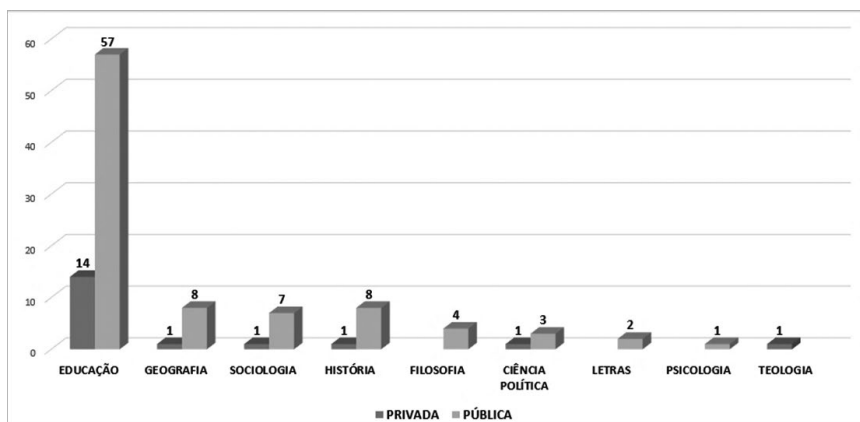


Fonte: elaborado pela autora.

Nota de acessibilidade. Descrição do Gráfico 18: mestrados por especialidade do conhecimento realizados pelos participantes da Pós-Graduação. [Fim da descrição]

Assim como nas especializações, os mestrados realizados pelos participantes se concentraram em Ciências Humanas com 109 de quantitativo. Aqui a situação muda de configuração quanto à categoria administrativa dos cursos, enquanto, nas especializações, tivemos maior quantitativo de formações privadas e, com relação aos mestrados em Ciências Humanas, temos um total de 90 realizados em IES públicas e 19 em instituições privadas. Veja:

Gráfico 19: Categorização dos mestrados em Ciências Humanas dos participantes da Pós-Graduação

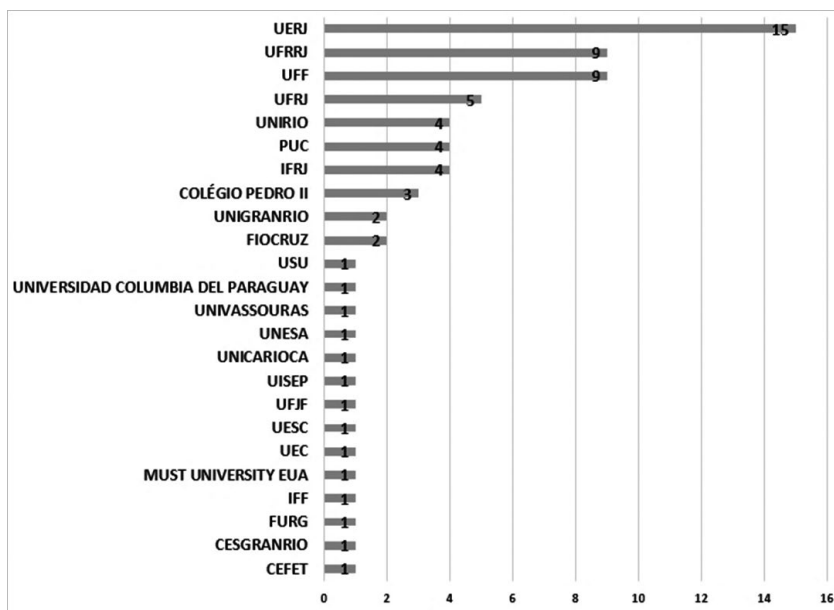


Fonte: elaborado pela autora.

Nota de acessibilidade. Descrição do gráfico 19: categorização dos Mestrados em Ciências Humanas dos participantes da Pós-Graduação. Educação - 14 privados e 57 públicos; Geografia - 1 privado e 8 públicos; Sociologia - 1 privado e 7 públicos; História - 1 privado e 8 públicos; Filosofia - 0 privado e 4 públicos; Ciência Política - 1 privado e 3 públicos; Letras - 0 privado e 2 públicos; Psicologia - 0 privado e 1 público; Teologia - 1 privado e 0 público. [Fim da descrição]

Dos 109 mestrados em Ciências Humanas, 71 são da área da educação. Não houve algum específico em Educação Especial. Destes 71, 57 são de IES públicas e 14 privados. Segue o *ranking* de IES dos mestrados realizados em Educação:

Gráfico 20: *Ranking* das IES de realização de Mestrado em Educação dos participantes da Pós-Graduação



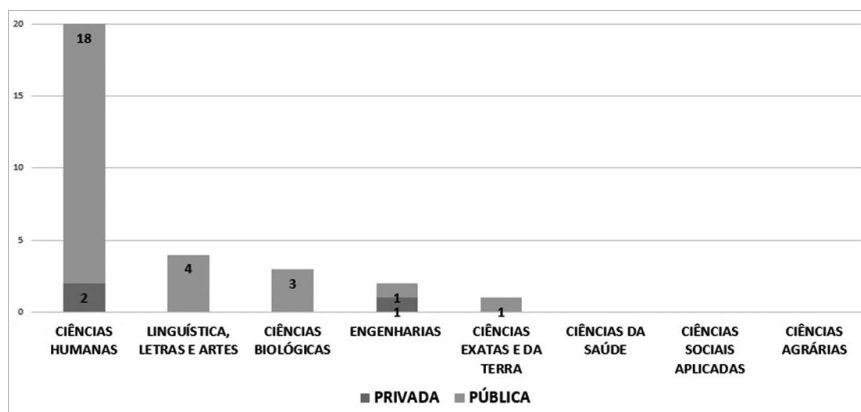
Fonte: elaborado pela autora.

Nota de acessibilidade. Descrição do gráfico 20: *ranking* das IES de realização de Mestrado em Educação dos participantes da Pós-Graduação. [Fim da descrição]

A UERJ lidera o *ranking* dos mestrados dos participantes, seguida da UFRRJ e UFF, em segundo e terceiro lugar, respectivamente.

Já com relação ao doutorado, do nosso recorte de 1484 participantes, 30 realizaram doutorado, o que representa 2% do total. Observe o gráfico com a categorização dos doutorados realizados:

Gráfico 21: Categorização dos doutorados dos participantes da Pós-Graduação

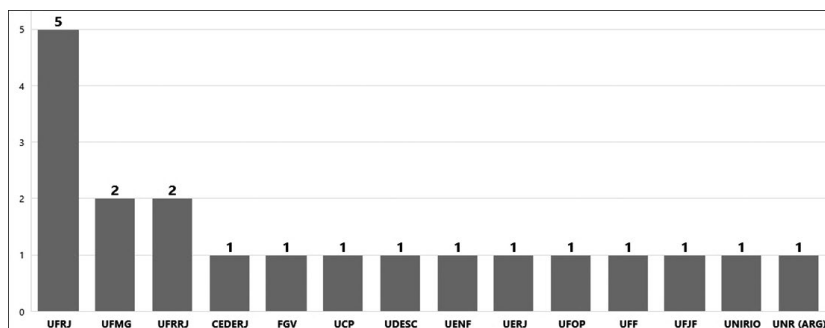


Fonte: elaborado pela autora.

Nota de acessibilidade. Descrição do gráfico 21: categorização dos doutorados dos participantes da Pós-Graduação. Ciências Humanas - 2 privados e 18 públicos; Linguística, Letras e Artes - 4 privados; Ciências Biológicas - 3 privados; Engenharias - 1 privado e 1 público; Ciências Exatas e da Terra - 1 privado; Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Agrárias totalizam 0. [Fim da descrição]

Dos cursos de Doutorado realizados, 20 são da especialidade de Ciências Humanas. Não houve Doutorado específico em Educação Especial. Segue o *ranking* de IES dos 20 doutorados realizados em Ciências Humanas:

Gráfico 22: *Ranking* das IES de realização de doutorado em Ciências Humanas dos participantes da Pós-Graduação



Fonte: elaborado pela autora.

Nota de acessibilidade. Descrição do gráfico 22: *ranking* das IES de realização de doutorado em Ciência Humanas dos participantes da Pós-Graduação. [Fim da descrição]

Das IES de doutorados em Ciências Humanas, apenas a FGV e a UCP são privadas. Os 20 cursos de Doutorado em Ciências Humanas estão distribuídos nas seguintes áreas:

Tabela 14: Área, categoria administrativa e IES dos doutorados em Ciências Humanas (continua)

ÁREA	CATEG. ADMIN.	IES
EDUCAÇÃO	PÚBLICA	UFRJ
EDUCAÇÃO	PÚBLICA	CEDERJ
EDUCAÇÃO	PÚBLICA	UNR (ARG)
EDUCAÇÃO	PÚBLICA	UFMG
EDUCAÇÃO	PÚBLICA	UFRJ
EDUCAÇÃO	PÚBLICA	UFRRJ
EDUCAÇÃO	PÚBLICA	UFF
EDUCAÇÃO	PÚBLICA	UFJF
EDUCAÇÃO	PRIVADA	UCP
EDUCAÇÃO	PÚBLICA	UDESC

Tabela 14: Área, categoria administrativa e IES dos doutorados em Ciências Humanas (conclusão)

HISTÓRIA	PÚBLICA	UFRRJ
HISTÓRIA	PÚBLICA	UFMG
HISTÓRIA	PÚBLICA	UFOP
SOCIOLOGIA	PRIVADA	FGV
SOCIOLOGIA	PÚBLICA	UFRJ
SOCIOLOGIA	PÚBLICA	UNIRIO
GEOGRAFIA	PÚBLICA	UFRJ
GEOGRAFIA	PÚBLICA	UERJ
CIÊNCIA POLÍTICA	PÚBLICA	UENF
FILOSOFIA	PÚBLICA	UFRJ

Fonte: elaborada pela autora.

Nota de acessibilidade. Descrição da tabela 14: área, categoria administrativa e IES dos 20 doutorados em Ciências Humanas dos participantes da Pós-Graduação. Dez em Educação; três em História; três em Sociologia; dois em Geografia; um em Ciência Política e um em Filosofia. [Fim da descrição]

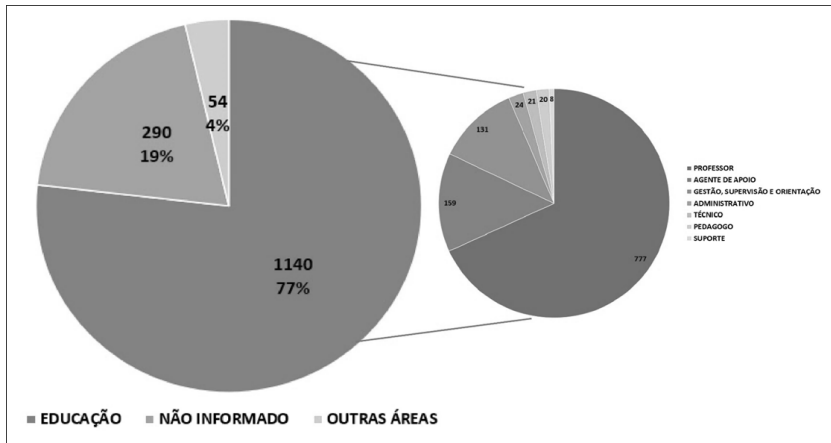
Contabilizamos dez doutorados em Educação, sendo apenas um de IES privada. Dos nove de IES públicas, um foi realizado em instituição pública da Argentina, na Universidade Nacional do Rosário (UNR).

Perfil profissional

Neste momento, apresentaremos o perfil dos participantes da Pós-Graduação quanto aos seus dados profissionais, de cargos e funções.

Organizamos os 1484 participantes da Especialização em duas categorias de trabalho/atuação: a) educação e b) outras áreas. Tivemos 290 participantes que não informaram o pedido nas fichas de inscrição. A partir da categoria “educação”, estabelecemos outras categorias para análise, conforme compilação no gráfico a seguir:

Gráfico 23: Área de atuação/função profissional dos participantes da Pós-Graduação



Fonte: elaborado pela autora.

Nota de acessibilidade. Descrição do gráfico 23: área de atuação/função profissional dos participantes da Pós-Graduação. Educação - 1140; Não informado - 290; Outras áreas - 54. [Fim da descrição]

Como podemos perceber, o perfil de participantes da Pós-Graduação foi composto por 1140 (77%) de profissionais da educação, que dividimos nas seguintes categorias: a) professora, b) agente de apoio, c) gestão, supervisão e orientação, d) técnico, e) pedagogo, f) administrativo, e g) suporte. A seguir, uma tabela com a categorização, as nomenclaturas de cada função de trabalho e seus respectivos quantitativos:

Tabela 15: Categorização de atuação profissional dos participantes da Pós-Graduação (continua)

CATEGORIA EDUCAÇÃO (1140)	FUNÇÃO/TRABALHO	QTD
PROFESSORA (777)	Anos iniciais do Ensino Fundamental (EF)	321
	Anos finais do EF e Ensino Médio	209
	Educação Especial	116
	Educação Infantil	107
	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)	11
	Educação Superior	10
	Educação de Jovens e Adultos	3
AGENTE DE APOIO (159)	Educação Especial	116
	Ensino Fundamental	22
	Educação Infantil	21
GESTÃO, SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO (131)	Orientador Pedagógico	71
	Diretor Escolar	28
	Orientador Educacional	23
	Supervisor Escolar	9
ADMINISTRATIVO (24)	Assistente Administrativo Educação Básica	11
	Assistente Administrativo Educação Superior	7
	Secretário Escolar	6
TÉCNICO (21)	Tutor Educação Superior	11
	Tradutor e Intérprete de LIBRAS	8
	Técnico em Assuntos Educacionais	2
PEDAGOGO (20)	Pedagogo	12
	Psicopedagogo	7
	Neuropsicopedagogo	1

Tabela 15: Categorização de atuação profissional dos participantes da Pós-Graduação (conclusão)

SUPORTE (8)	Inspetor de alunos	7
	Cozinheira escolar	1
<input type="checkbox"/> FUNÇÃO/TRABALHO ESPECIALISTA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.		
<input type="checkbox"/> FUNÇÃO/TRABALHO GENERALISTA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.		

Fonte: elaborada pela autora.

Nota de acessibilidade. Descrição da tabela 15: categorização de atuação profissional dos participantes da Pós-Graduação. São sete categorias: professora (777); agente de apoio (159); gestão, supervisão e orientação (131); administrativo (24); técnico (21); pedagogo (20) e suporte (8). [Fim da descrição]

Como podemos perceber, dos participantes da Pós-Graduação, 777 atuam como professor(a) na educação nacional em diferentes modalidades e etapas. Destes, 116 são professoras(es) de atuação especialista em Educação Especial, e 661 são professoras(es) de atuação generalista.

A categoria agente de apoio se refere aos profissionais que atuam no suporte aos alunos específicos ou grupo de alunos, que pode ser em uma turma ou em várias, mas dentro de uma mesma unidade escolar. Em alguns municípios da Baixada Fluminense, o agente de apoio se assemelha ao mediador (BANCO DE DADOS DO ObEE, 2024). Dos 159 agente de apoio, 116 são específicos para atuação especialista em Educação Especial, isto é, especificamente com alunos deste público.

Na categoria Gestão, Supervisão e Orientação tivemos 131 profissionais distribuídos nas seguintes funções de trabalho: a) orientador pedagógico, com 71, que é o profissional responsável por orientar as(os) professoras(es) em seu trabalho com relação aos planejamentos, diários, didática, entre outros. Já o orientador educacional, com 23 profissionais, é aquele que cujo foco está mais na orientação do aluno e sua família a partir das demandas sinalizadas pelas(pelos) professoras(es). O diretor escolar (28) é o responsável por gerir a unidade escolar, e o supervisor escolar (9) seria responsável por supervisionar diferentes unidades escolares.

Na categoria “Administrativo” em educação, tivemos assistentes administrativos da Educação Básica (11) e da Educação Superior (7), além do secretário escolar (6), ambos, em suma, responsáveis pelo trabalho administrativo da instituição educativa.

Na categoria “Técnicos”, colocamos os tutores da Educação Superior (11), responsável por auxiliar os alunos em seu processo de ensino-aprendizagem; os tradutores e intérpretes de LIBRAS (8), que podem estar presentes em todas as modalidades e etapas da educação nacional, tendo em vista a demanda, e os técnicos em assuntos educacionais (2), que requerem Graduação em licenciatura em qualquer área do conhecimento e visam o planejamento, coordenação, orientação e demais atividades do processo de ensino e aprendizagem nos locais em que estão inseridos, seja nas IES, seja em colégios de aplicação das universidades públicas.

Na categoria “Pedagogo”, colocamos o pedagogo propriamente dito com 12 profissionais; o psicopedagogo com sete, e neuropsicopedagogo com um.

Cabe ressaltar que todos os profissionais da educação, de certa forma, dão suporte ao sistema educacional e ao processo de ensino-aprendizagem, mas, por questões de categorização, colocamos como suporte à unidade escolar o trabalho do inspetor e da cozinheira, trabalhos indispensáveis ao funcionamento de uma unidade escolar. Tivemos sete inspetores e uma cozinheira. De atuação e trabalho indireto, ou de forma generalista com os alunos público da Educação Especial, tivemos 900 profissionais da educação, sendo 661 professoras(es) de atuação generalista.

Com relação ao trabalho direto, específico com alunos público da Educação Especial, tivemos 240 profissionais de atuação especialista, sendo 116 professoras(es) de Educação Especial, 116 agentes de apoio à Educação Especial e oito tradutores e intérpretes de LIBRAS.

Da categoria “professoras(es) de Educação Especial” com 116 profissionais, quatro trabalhavam em redes de ensino privadas. Cabe lembrar que, para ser professora de Educação Especial, a legislação requer formação específica na área, seja inicial, seja continuada.

O agente de apoio à Educação Especial, que contou com 116 profissionais, é um profissional que dá suporte para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos público da Educação Especial. Este profissional apresentou diferentes

nomenclaturas, categorizadas para auxiliar a análise. Entre elas, tivemos mediador, cuidador e auxiliar de inclusão. De acordo com dados dos municípios que compõem o Fórum Permanente, a habilitação para este cargo requer ensino médio completo (Banco de Dados o ObEE, 2024). Dos 116 agentes de apoio, sete trabalhavam em redes privadas de ensino.

O tradutor e intérprete de LIBRAS contabilizou oito profissionais da categoria técnica, todos com atuação profissional em redes públicas de ensino. Com o cruzamento dos dados, pudemos perceber que estas oito profissionais são professoras de LIBRAS por formação inicial e/ou continuada e todas trabalhavam em redes públicas de ensino.

A seguir, uma contextualização com dados das redes de atuação profissional dos 1140 profissionais da educação que compuseram a Pós-Graduação:

Tabela 16: Quantidade de profissionais por municípios de atuação e categoria administrativa

MUNICÍPIOS/TOTAL (1140)	PRIVADA (160)	PÚBLICA (980)	MUNICÍPIOS/TOTAL (1140)	PRIVADA (160)	PÚBLICA (980)
RIO DE JANEIRO (297)	71	226	VOLTA REDONDA (4)	0	4
ESTADO RJ (145)	8	137	BOM JESUS DE ITABAPOANA (3)	0	3
DUQUE DE CAXIAS (94)	5	89	CACHOEIRAS DE MACACU (3)	0	3
NOVA IGUAÇU (65)	18	47	CARAPEBUS (3)	0	3
FEDERAL (49)	0	49	PARATY (3)	1	2
QUEIMADOS (28)	0	28	PETROPOLIS (3)	0	3
MESQUITA (26)	3	23	RIO BONITO (3)	0	3
BELFORD ROXO (23)	1	22	SÃO PEDRO DA ALDEIA (3)	0	3
ANGRA DOS REIS (22)	0	22	CARMO (2)	0	2
SÃO JOÃO DE MERITI (21)	4	17	CONCEIÇÃO DE MACABU (2)	0	2
MAGÉ (20)	3	17	ESTADO PA (2)	0	2
NITERÓI (19)	5	14	ITAOCARA (2)	0	2
SÃO GONÇALO (19)	5	14	PIRAÍ (2)	0	2
TERESÓPOLIS (19)	5	14	RIO CLARO (2)	0	2
JAPERI (18)	3	15	TANGIÁ (2)	0	2
SAQUAREMA (18)	1	17	TRÊS RIOS (2)	0	2
CABO FRIO (16)	1	15	ALÉM PARAÍBA (1)	0	1
SEROPÉDICA (15)	1	14	AREAL (1)	0	1
BARRA MANSA (12)	1	11	BARRA DO PIRAÍ (1)	0	1
CAMPOS DOS GOYTACAZES (12)	3	9	CARDOSO MOREIRA (1)	0	1
RIO DAS OSTRAS (12)	1	11	CASIMIRO DE ABREU (1)	0	1
NOVA FRIBURGO (12)	1	10	DUAS BARRAS (1)	0	1
MARICÁ (9)	2	7	ESTADO BA (1)	0	1
NILÓPOLIS (9)	2	7	ESTADO ES (1)	0	1
BÚZIOS (8)	1	7	ESTADO GO (1)	0	1
ITAGUAÍ (8)	0	8	ESTADO PR (1)	0	1
ITABORÁI (6)	2	4	ESTADO RO (1)	0	1
MACAÉ (6)	2	4	ESTADO RS (1)	0	1
SÃO JOÃO DA BARRA (6)	0	6	ITALVA (1)	0	1
ARARUAMA (5)	0	5	ITATIAIA (1)	0	1
BOM JARDIM (5)	2	3	MIRACEMA	0	1
ESTADO SP (5)	1	4	PARAÍBA DO SUL (1)	0	1
GUAPIMIRIM (5)	0	5	PORCIÚNCULA (1)	0	1
ITAPERUNA (5)	1	4	PORTO REAL (1)	0	1
MANGARATIB (5)	0	5	QUISSAMÃ (1)	0	1
PATY DO ALFERES (5)	1	4	QUIXADÁ (1)	0	1
RESENDE (5)	2	3	SÃO FIDELIS (1)	0	1
CAMBUCI (4)	1	3	SÃO JOSÉ DO VALE DO RIO PRETO (1)	0	1
ESTADO MG (4)	1	3	SILVA JARDIM (1)	0	1
MIGUEL PEREIRA (4)	0	4	SUMIDOURO (1)	0	1
PARACAMBÍ (4)	0	4	TRAJANO DE MORAES (1)	0	1
VASSOURAS (4)	0	4	VALENÇA (1)	0	1

Fonte: elaborada pela autora.

Nota de acessibilidade. Descrição da tabela 16: quantidade de profissionais por municípios de atuação e categoria administrativa; 1140 participantes, sendo 160 privados e 980 públicos. [Fim da descrição]

Somaram 84 regiões em que trabalhavam os profissionais de educação da Pós-Graduação. Destas, 77 são municípios do estado do RJ, e seis são de outros estados. O estado do RJ também apareceu como rede de trabalho dos profissionais da educação da Pós-Graduação em segundo lugar no *ranking*, com 145 profissionais. Em primeiro lugar, temos o município do Rio de Janeiro/RJ, com 297 participantes. Em todas as regiões, a empregabilidade pública teve maior incidência que a privada. Todos os municípios de abrangência do Fórum Permanente de Educação Especial se fizeram representados, assim como as oito regiões em que se divide o estado do RJ apresentaram representatividade com pelo menos um município cada.

Diante do exposto ao longo deste capítulo, ficou evidenciado um perfil de participantes da Pós-Graduação lato sensu de Especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológica de maioria de gênero feminino, com média de idade entre 30 e 49 anos e de moradora dos municípios do Rio de Janeiro/RJ e da Baixada Fluminense/RJ. O perfil formativo compreendeu maioria de professoras(es) de formação em licenciatura, com um índice de 42% de formação continuada em especializações, das quais apenas 10% foram no campo da Educação Especial. Quanto ao perfil profissional, a maioria é professora da Educação Básica, sobretudo de atuação generalista para com alunos público da Educação Especial.

No capítulo seguinte, trataremos das motivações que levaram as participantes a buscarem por formação continuada em Educação Especial.

5. O que levou as/os profissionais a buscarem por formação continuada em educação especial e inovação tecnológica?

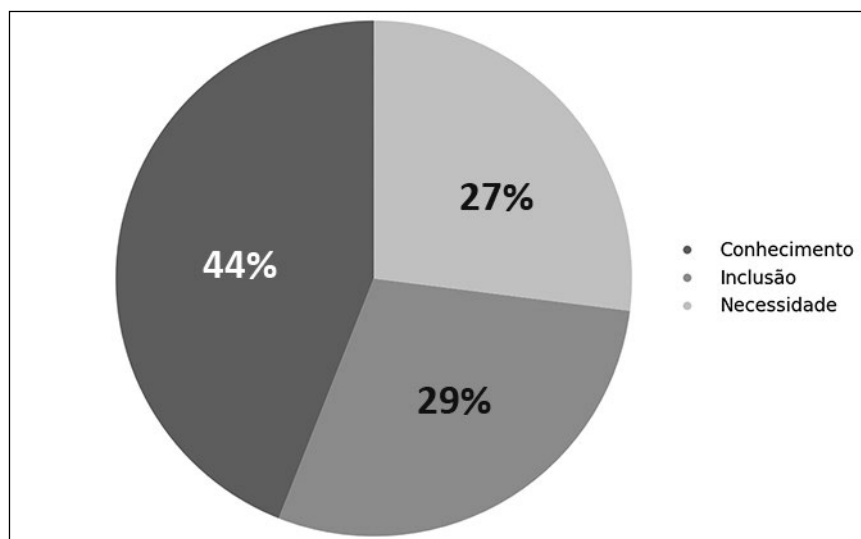
Neste capítulo, discutimos os motivos que levaram as/os participantes, sobretudo as professoras, a buscarem pela formação continuada oferecida pela Pós-Graduação Lato Sensu de Especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ/SECTI/CECIERJ). Os memoriais de justificativa à formação com a trajetória profissional das participantes foram o documento principal para produção dos dados em diálogo com teóricos especializados da literatura sobre a formação de professoras(es) em Educação Especial. Para tanto, estruturamos este capítulo a partir da categoria geral de motivação pelo curso, que foi a necessidade de conhecimentos sobre inclusão de alunos público da Educação Especial. Em seguida, discutimos as categorias que deram origem a essa motivação: a) das demandas e dificuldades de atuação profissional e b) o desenvolvimento pessoal, formativo e profissional.

Necessidade de conhecimentos sobre inclusão de alunos público da Educação Especial

A partir da leitura dos 1484 memoriais, pudemos perceber as motivações comuns entre as participantes para realização da Pós-Graduação, juntamente das palavras-chaves que se repetiram e colaboraram para a categorização do

material. As com maior incidência foram “conhecimento”, com a presença em 44% memoriais, quase metade do total; seguida por “inclusão”, com 29%, e 27% de repetições da palavra “necessidade”. Observe o gráfico abaixo:

Gráfico 24: Palavras-chaves de maior incidência nos memoriais de justificativa para a realização da Pós-Graduação



Fonte: elaborado pela autora.

Nota de acessibilidade. Descrição do gráfico 24: palavras-chaves de maior incidência nos memoriais de justificativa dos participantes para realização da Pós-Graduação. Conhecimento (44%); inclusão (29%), e necessidade (27%). [Fim da descrição]

Portanto, consideramos que a grande motivação das participantes pela Especialização se concentrou na busca por aprendizagem e na necessidade de conhecer sobre o conceito de inclusão, sobretudo inclusão do público da Educação Especial.

Em acordo com perfil formativo do capítulo 4, subcapítulo 4.2.2, o público de participantes da Pós-Graduação foi formado por 1363 (92%) professoras(es) de formação inicial por Graduação em licenciatura, logo, a necessidade desse conhecimento se faz coerente com a demanda contemporânea de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Reafirmamos nossa defesa de que a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, carrega duas características: a) reafirma o público específico da Educação Especial, de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e b) reafirma uma Educação Inclusiva enquanto política educacional. Contudo, ainda hoje, Educação Especial e Educação Inclusiva são confundidas como sinônimos (Pletsch, 2020; Mendes, 2007).

Essa associação confusa fica exposta em, aproximadamente, 25% dos memoriais. Observe recortes de alguns deles:

- O maior motivo que me faz almejar a Especialização em **Educação Inclusiva e Inovação Tecnológica** é a oportunidade de me qualificar para desenvolver cada vez mais o meu trabalho junto aos meus alunos com deficiência.

- O curso de Especialização em **Educação Inclusiva e Inovação Tecnológica** vem trazer a oportunidade de me aperfeiçoar ainda mais sobre esse universo que escolhi fazer parte.

- Minha motivação em candidatar-me à pós-graduação em **Educação Inclusiva e Novas Tecnologias** está no fato de acreditar que essa pós agregada aos conhecimentos que possuo dos estudos anteriores e a minha prática na Sala de Recursos.

- Visto a carência de cursos de pós-graduação no município, eu gostaria de poder conseguir cursar através da UFRRJ uma pós-graduação na **educação inclusiva e tecnológica**, uma oportunidade excelente pois ela é semi-presencial ideal para contemplar os cursos de extensão e aperfeiçoamento que fiz durante a pandemia visto que é necessário ter essa Pós-Graduação para trabalhar no AEE.

- Faço minha opção pelo curso lato sensu Especialização em **Educação Inclusiva e Inovação Tecnológica**, no intuito de estimular autonomia e a capacidade para que se desenvolvam, realizar adaptações curriculares de acordo com as potencialidades de cada aluno, adaptar materiais pedagógicos, utilizar recursos de forma correta para facilitar aprendizagem, utilizar e ter conhecimento na utilização das inovações tecnológicas

tendo conhecimento da sua correta aplicação para maiores benefícios na aprendizagem.

- O curso me possibilitará atuar na **Educação Inclusiva e Tecnológica**, nas esferas da docência, no qual é o meu atual objetivo.

- Com a finalidade de aprender, dialogar, refletir e ser uma ponte entre a escola privada e a Universidade, com o compromisso de assegurar que a **Educação Inclusiva e a Inovação Tecnológica** sejam acessíveis e divulgadas.

- Ao ser informada desse novo curso de extensão logo me empolguei, afinal de contas estou construindo uma formação em educação inclusiva que muito me enriquece e me permite colocar em prática no Atendimento Educacional Especializado que atuo na escola.

- Em busca de dar o meu melhor vejo a necessidade de me capacitar em Educação Inclusiva. Acredito que o Curso de especialização oferecido irá contribuir ainda mais para o trabalho que venho exercendo como mediadora de um aluno com deficiência.

- Pretendo continuar estudando sobre a Educação Especial, pois é um assunto relevante e que ainda se observa certa confusão no entendimento sobre dificuldade e distúrbio de aprendizagem.

- Acredito que essa especialização será um diferencial na minha trajetória profissional visto que desejo ampliar meus conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem através da inovação de metodologias tecnológicas voltadas para a educação inclusiva (Dados dos Memoriais, 2022, grifos nossos).

Como podemos perceber, até mesmo o nome da Pós-Graduação em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ/SECTI/CECIERJ) foi confundido e dado como sinônimo de Educação Inclusiva. Outros recortes associaram a Educação Inclusiva como modalidade do serviço de atendimento educacional especializado. Cabe retomar que a Pós-Graduação em questão foi pensada e desenvolvida como uma formação em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de educação como direito humano e tendo como referencial a teoria histórico-cultural, cuja aprendizagem acontece a partir das interações.

O modo como o campo da Educação Especial tomou a Educação Inclusiva como política orientadora de forma mais ágil que os demais campos de pesquisas das minorias (educação indígena, educação étnico-racial, entre outros) pode ter influenciado esta associação confusa. O curto período entre a Declaração Mundial de Educação Para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca com princípios, políticas e práticas para o público da Educação Especial (UNESCO, 1994) também pode ter corroborado para tal. O contexto nacional seguiu os princípios internacionais e destinou um capítulo à Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o que não fez com os demais campos de educação das minorias no ano da lei.

O aumento das matrículas do público da Educação Especial nas classes regulares de ensino junto ao fechamento progressivo de escolas e classes específicas por deficiência também pode ter sido um dos fatores que contribuíram para essa associação confusa. Há **anos** autores vem discutindo esta questão e alertam que esta associação confusa pode acabar por reduzir o conceito de Educação Inclusiva somente ao público da Educação Especial (Pletsch, 2014; 2023; Mendes, 2007; 2023).

Segundo Mendes (2023; 2007), uma ampla comunidade tem se dedicado à luta por direitos das pessoas com deficiência com referência ao princípio da Educação Inclusiva; enquanto outras comunidades têm se preocupado com os direitos dos demais públicos minoritários, mas não faziam referência ao princípio.

Para Pletsch (2014, p. 88), o “grande problema é que a inclusão ainda é vista como uma responsabilidade ‘setorializada’ da Educação Especial, e não como um conjunto de medidas políticas que o sistema de ensino como um todo, de maneira interdisciplinar, deveria adotar para efetivar tal proposta”.

Não obstante, a primeira disciplina da Pós-Graduação se chama “Introdução à Educação Especial, Educação Inclusiva e Direitos Humanos”, com 45 horas de carga horária. Importante ressaltar que esta primeira aula reforça a necessidade de conhecer e diferenciar os conceitos que dão nome à primeira disciplina (UFRRJ, 2022).

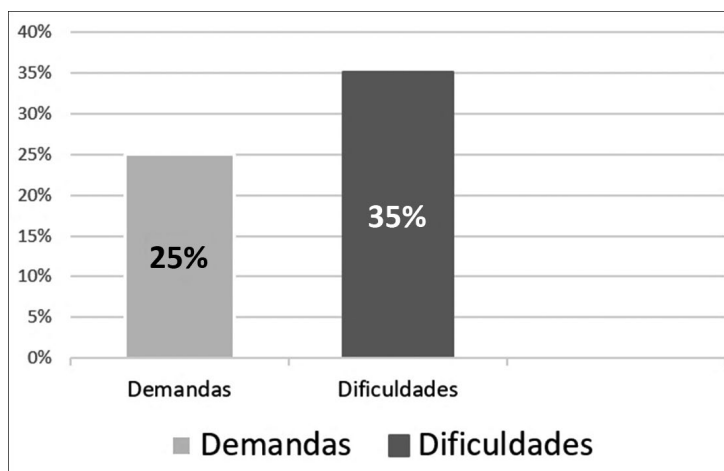
Atrelados à motivação central pela Pós-Graduação, que é a necessidade de conhecimento sobre inclusão, estão a falta de formação inicial e o desejo por desenvolvimento formativo, sobretudo de instituições públicas, o que corrobora os estudos do Observatório Nacional de Educação Especial

(Mendes, 2024, Araujo, 2021; Araújo, 2016). Nesse sentido, elencamos duas categorias de análise quanto às motivações e busca por formação continuada de professoras(es) em Educação Especial: a) as demandas e dificuldades na atuação profissional e b) a busca por desenvolvimento pessoal, formativo e profissional. São categorias que se complementam, contudo, vamos tratá-las separadas para fins de organização textual.

As demandas e dificuldades na atuação profissional

Neste subcapítulo, trabalharemos com o recorte dos profissionais da educação em exercício, que somam 1140 (77%), conforme perfil profissional do capítulo 4, subcapítulo 4.2.3. Esta categoria se fez necessária na medida em que as participantes expressaram demandas e dificuldades na atuação profissional com o público da Educação Especial nos memoriais. Observou-se, aproximadamente, 30% de incidência da palavra “demandas”, e 35% da palavra “dificuldades”, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 25: Palavras-chaves sobre o trabalho/atuação profissional com alunos público da Educação Especial



Fonte: elaborado pela autora.

Nota de acessibilidade. Descrição do gráfico 25: palavras-chaves sobre o trabalho/atuação profissional com alunos público da Educação Especial dos memoriais de justificativa dos participantes para realização da pós-graduação. Dificuldades (35%) e demandas (25%). [Fim da descrição]

Seguem alguns relatos que colaboram com o gráfico:

- Na prática, tenho tido dificuldade em adaptar determinados conteúdos, em escolher métodos de avaliação adequados, em como elaborar o PEI, entre outros.

- Hoje sinto algumas dificuldades em lecionar para esses alunos, pois percebo uma escassez em artigos relacionais ao ensino de matemática direcionado a crianças especiais, que mostrem o direcionamento adequado para dinâmica em sala de aula e fora dela.

- As dificuldades que encontrei ao longo desta caminhada como professora, ao atender a alunos com deficiência, justificam meu interesse em atualizar meus conhecimentos vislumbrando uma melhor prática, associada, principalmente ao uso de novas.

- Por trabalhar com uma disciplina que na maioria das vezes não inclui alunos considerados “normais”, sempre me preocupei com a importância de trabalhar para que minha disciplina, a Física, fosse menos excludente.

- Hoje sinto algumas dificuldades em lecionar para esses alunos, pois percebo uma escassez em artigos relacionais ao ensino de matemática direcionado a crianças especiais, que mostrem o direcionamento adequado para dinâmica em sala de aula e fora dela.

- Minha opção pelo curso lato sensu – Especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológica – se justifica por ainda existirem tantas dificuldades nesta área de atuação.

- Tenho o interesse em ingressar na especialização em Educação Especial a fim de investigar de que forma posso aprimorar a minha atuação com as crianças que apresentem dificuldades especiais.

- Objetivo me capacitar e qualificar para atender às necessidades, expectativas e demandas desses alunos.

- O curso de Pós-Graduação Especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológica irá me qualificar e me especializar diante da grande carência na rede regular de ensino, devido a uma grande demanda dos últimos anos e me auxiliará a não segregar e sim incluir, visando sua efetiva integração na vida em sociedade.

- Minhas aspirações futuras estão pautadas em me qualificar continuamente na área da educação e, neste momento, vejo a enorme e extrema necessidade de debruçar-me no tocante à educação especial para melhor atender a minha demanda em sala de aula, onde cada vez mais recebemos alunos especiais e tão pouco sabemos como lidar e proporcionar uma melhor aprendizagem para eles.

- Com a demanda que não para de crescer nas salas de recursos das escolas, não é possível deixar de buscar conhecimentos para atender melhor nossas crianças.

- Na prática, tenho tido dificuldade em adaptar determinados conteúdos, em escolher métodos de avaliação adequados, em como elaborar o PEI, entre outros (Dados dos Memoriais, 2022, grifos nossos).

Podemos perceber que os relatos se dividem da seguinte maneira, ora as dificuldades são das(os) professoras(es) em sua atuação com os alunos público da Educação Especial, ora as dificuldades são atribuídas ao aluno. Esta questão de culpabilizar o aluno pelo seu fracasso escolar está presente na história da Educação Especial, em especial influenciado pelo modelo biomédico de deficiência, que atribui ao aluno as limitações e define a deficiência como uma patologia. Já no modelo social, passou-se a olhar para o contexto social das pessoas com deficiência, mas acreditava-se que elas precisavam superar as limitações impostas pela deficiência para exercer a cidadania (UFMA, 2019).

Mainardes (2007) sinalizou o apego que as(os) professoras(es) têm à questão da reprovação do aluno, o que é um resquício de séculos de uma educação tradicional europeia imposta aqui no Brasil. Muitas lutas foram travadas para que a educação fosse oferecida de forma gratuita e universal, todavia, ainda há muito que se lutar para que se consiga reorganizá-la de forma significativa e de acordo com a realidade nacional, que é extremamente diversa.

Parte dos participantes atrelou estas dificuldades em seu trabalho às fragilidades de sua formação inicial de professoras(es), nas licenciaturas quanto aos conhecimentos ministrados sobre Educação Especial. Veja:

- Obter maior conhecimento na educação especial, porque nós, professores, **não fomos preparados** para atuar com alunos incluídos.

- Apesar de já ter realizado alguns cursos de curta duração e a disciplina de Educação Inclusiva durante a Licenciatura, meu conhecimento ainda é muito raso sobre o tema.

- Vale ressaltar que **não se observam disciplinas isoladas sobre educação inclusiva na grade de uma Licenciatura regular**, deste modo, esta especialização me servirá como base para, também, aprimorar meu trabalho enquanto professor.

- Desde a faculdade, tenho interesse em aprimorar meu currículo e meus conhecimentos para exercer minha profissão com excelência. Fiquei muito entusiasmada ao ver esta oportunidade, estou buscando uma recolocação profissional na área da educação, no qual já atuei como professora.

- Toda a **minha trajetória na faculdade foi enriquecedora, mas sinto ainda que faltou algo**. Preciso de mais experiências e conhecimentos objetivando uma educação pública e de qualidade. Reconheço em mim, ainda, essa carência e acredito que a presente especialização pode e vai ampliar meus conhecimentos, minhas experiências, minha capacidade de opinar, sentir, refletir e compreender tais realidades com base na escuta ativa e no respeito às diversidades.

- Por considerar não estar preparada o suficiente no campo da educação especial e, menos ainda, em inovação tecnológica, vejo nesta pós uma oportunidade de aprofundar meus estudos.

- **Não me sinto preparada o suficiente** para dar o suporte que esses alunos precisam, apesar da equipe escolar ajudar no que pode e de existir cuidadores para os casos mais graves, acredito que preciso de uma formação continuada, preciso me atualizar para poder manter esses alunos e os demais interessados no estudo.

- Acredito que o curso será um diferencial na minha carreira e me ajudará a mudar esse cenário de **inclusão sem preparo e de alunos desinteressados**.

- Ao ver essa Especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológica, vi uma oportunidade de trazer para o meu ambiente escolar, materiais que possam contribuir com os demais professores que também não são qualificados para lidar com esses alunos.

- Gostaria apenas de frisar que através de minha Licenciatura em História, meus cursos, minha experiência trabalhando com pessoas com deficiência e meu interesse pela escola pública, encontro na área de Educação Especial e Inovação Tecnológica, um campo onde acredito ter condições de contribuir profissionalmente, pois é uma área que se consolida como campo voltado para debater, discutir e buscar soluções por meio do desenvolvimento de recursos de inovação tecnológica e pedagógica na área de educação especial. (Dados dos Memoriais, 2022, grifos nossos).

Podemos depreender dos recortes dos memoriais um discurso de despreparo para atuar com alunos público da Educação Especial devido às supostas fragilidades da formação inicial. Cabe ressaltar que as *Diretrizes Curriculares de Pedagogia* (Brasil, 2006) e as *Diretrizes Curriculares para formação de professoras(es)* (Brasil, 2015) deram visibilidade a um currículo com questões de Educação Especial para as licenciaturas. Contudo, se compararmos os recortes com a faixa etária dos participantes da Especialização, que obteve um número maior com idades entre 40 e 49 anos, podemos depreender que muitas(os) professoras(es) podem ter sido formadas(os) antes de ambas as legislações. Logo, a obrigatoriedade destas questões curriculares pode não ter sido discutida em suas graduações.

No imaginário dos participantes, a formação continuada tornou-se um meio de suprir as fragilidades que a formação inicial não deu conta, mas nenhuma formação inicial nem continuada dará conta de todas as demandas de atuação com o público da Educação Especial. Isto porque os seres humanos, em sua diversidade, possuem suas singularidades. Não existe um manual de aprendizagem de cada indivíduo, a aprendizagem e o desenvolvimento humano ocorrem de forma particular.

A formação inicial deve fornecer interação com os pares, informações e instrumentos em mediação para que o indivíduo possa ser autônomo e crítico em sua práxis e em sua pesquisa sobre ela. Teóricos especializados na formação de professoras(es) defendem esta proposta de formação como formação de professoras(es) reflexivas(os) (Laplane; Caiado; Kassar, 2016; Jesus; Pantaleão; Almeida, 2015; Martins, 2012; Marques; Abreu, 2011; Vitaliano, 2010; Kobayashi & Laplane, 2010; Bolzan, 2009; Caiado; Laplane, 2009). Ancorados na teoria histórico-cultural, consideramos a tendência de formação de professoras(es)

reflexivas(os) como promissora, uma vez que, a partir do compartilhamento de experiências, contextos de trabalho e discussão de teorias, professoras(es) podem exercer a autorreflexão.

Nas palavras de Bolzan (2009, p. 151), a formação de professoras(es) reflexivas(as) infere:

a reflexão sobre o conhecimento pedagógico e o saber prático colocam em ação um processo em espiral em que conceitos e ideias são reconstruídos em uma nova síntese que tem o poder de transformar, qualitativamente a prática. Por conseguinte, a apropriação de uma teoria também produz um novo nível de compreensão que corresponde a uma transformação da prática. Esse processo se caracteriza como um ciclo que não tem final, uma vez que o novo influi sobre o antigo, sendo incorporado aos múltiplos elementos que constituem o novo saber-fazer.

Além disso,

A capacitação formal do professor não basta para uma educação de qualidade com respeito a diversidade no paradigma da inclusão. Se o professor tiver apenas acesso às informações teóricas, sua competência técnica não será suficiente. A formação profissional além de ser atravessada pelo posicionamento político deve contemplar a valorização da práxis, o entrelaçamento entre teoria e prática conectado com sua visão de si mesmo e da realidade (Marques; Abreu, 2011; p. 145).

Dito isso, acreditamos em uma formação inicial de professoras(es) voltada para a diversidade de forma transversal, englobando os princípios da Educação Inclusiva, havendo abordagem, reconhecimento e respeito dos sujeitos de campos de pesquisa excluídos historicamente. Quanto à formação continuada, de mesmo norte, deve proporcionar conhecimentos e aprofundamentos teóricos a partir da prática, envolvendo a reflexão e a construção de novas práticas.

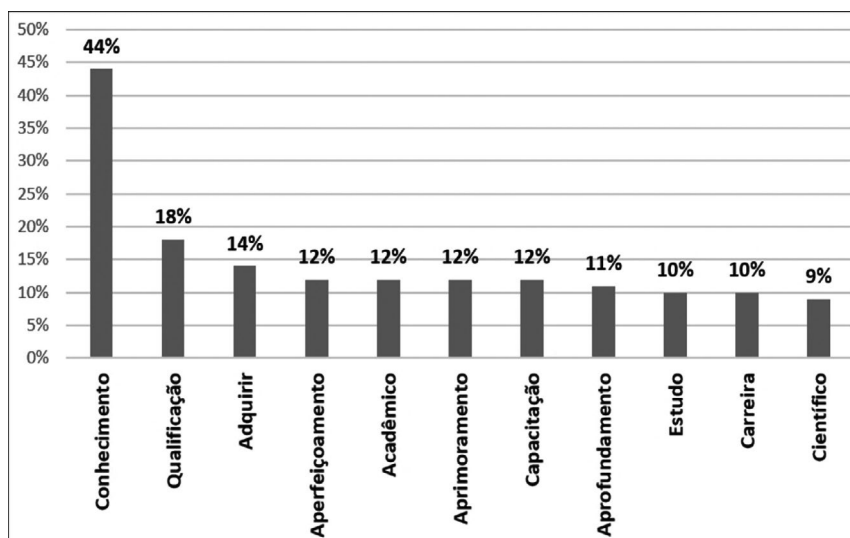
Assim, partimos para o subcapítulo seguinte, que tratará das motivações por conhecimentos de inclusão para o público da Educação Especial com a finalidade de desenvolvimento pessoal, formativo e profissional.

O desenvolvimento pessoal, formativo e profissional

Uma das motivações por conhecimentos de inclusão para a Educação Especial se deu com a finalidade de desenvolvimento pessoal, formativo e profissional. Quando o sujeito busca por formação continuada de professoras(es), ele busca por aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvimento, sendo que este desenvolvimento perpassa sua individualidade, sua formação e seu trabalho.

Para filtragem e desenvolvimento deste subcapítulo, contamos com algumas palavras-chaves que remeteram à motivação por aprendizagem e desenvolvimento na Pós-Graduação, a saber: conhecimento, estudo, aprimoramento, adquirir, aperfeiçoamento, acadêmico, capacitação, aprofundamento, científico, carreira e qualificação. Observe o gráfico abaixo:

Gráfico 26: Palavras-chaves que remeteram à motivação por aprendizagem e desenvolvimento



Fonte: elaborado pela autora.

Nota de acessibilidade. Descrição do gráfico 26: palavras-chave que remeteram à motivação por aprendizagem e desenvolvimento dos memoriais de justificativa dos participantes para realização da Pós-Graduação. Conhecimento (44%); qualificação (18%); adquirir (14%); aperfeiçoamento (12%); acadêmico (12%); aprimoramento (12%); capacitação (12%); aprofundamento (11%); estudo (10%); carreira (10%), e científico (9%). [Fim da descrição]

A palavra “conhecimento” **já havia sido mencionada** no início do capítulo como principal descritor motivacional. As demais referem-se à busca por conhecimento com fins de aprendizagem e desenvolvimento. Seguem alguns recortes que expressaram esta motivação:

- Por estar num programa de doutorado em educação, por ser professora, por ter sobrinhos com TEA e por ser humana reconheço que a educação especial e inclusiva é uma demanda não somente educacional, mas, social e por isso reconheço a importância de ter uma formação continuada na área para ampliar conhecimento acerca dos processos de ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência e dos seus processos de inclusão sociais.

- **A educação continuada é uma demanda inerente a jornada pedagógica** e a especialização em questão representa uma motivação em me tornar ferramenta de transformação. Sou professora da Educação básica e ressignificar as práticas de inovação tecnológica num ambiente acadêmico público e de qualidade, confronta nossa dificuldade em acompanhar teorias recentes.

- Precisamos **adquirir novos conhecimentos** nessa área que tanto precisa de nossa colaboração como profissional, mas também **como ser humano**.

- Acredito que o maior mecanismo para **a transformação de nossa realidade está na busca por conhecimento** e dando continuidade a esse processo espero poder seguir com minha formação através do Curso de Especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológica, contribuindo com isso não só com a Instituição na qual atuo como de todos aqueles de alguma maneira necessitarem do meu apoio, sejam eles alunos, amigos, familiares e responsáveis.

- Acredito que, com a especialização oferecida, poderei estar munido de ferramentas que venham **contribuir na transformação local**, permitindo-me ser um ator efetivo na **construção permanente de uma sociedade mais justa**.

- Quero estar ainda apta a propiciar transformação social no que diz respeito a posicionamento e mente. Esse desejo por transformação e inovação têm feito parte do meu momento presente.

- **Ampliar novos horizontes** de estudos e conhecimentos que me levem a novas reflexões, discussões e aprendizado acerca de um amplo debate acerca do papel do educador no contexto de transformação de realidades legais e educacional.

- O desejo que me move a participar dessa especialização em educação especial é bem pessoal, pois sou mãe de uma menina de 12 anos com TEA. Tenho observado ao longo dos anos a dificuldade das escolas em receber alunos com qualquer tipo de deficiência ou transtorno. A partir daí então pude observar a falta que faz um profissional capacitado para atender os alunos, promovendo pra ele uma inclusão de fato.

- Como educadora busco através desta formação específica adquirir saberes e competências que me qualifiquem na identificação de necessidades educacionais especiais; obter aprimoramento, liderança, estratégias de adaptação curricular e práticas pedagógicas adequadas capazes de desenvolver de maneira efetiva não só o processo de ensino-aprendizagem dos educandos, mas de proporcionar um ensino de qualidade a todos.

- Adquirir mais conhecimento para ajudar ainda mais meus alunos e auxiliar as famílias com seus filhos.

- Meu interesse no curso de especialização lato sensu em Educação Especial e Inovação Tecnológica é aprimorar meus conhecimentos para aplicá-los na minha vida profissional, por esse motivo as minhas expectativas são grandes em relação ao curso (Dados dos Memoriais, 2022, grifos nossos).

Concordamos com Ferreira (2007, p. 13) quando afirma que o processo de “transformação da realidade educacional passa pela transformação das pessoas que nele atuam, fundamentalmente passa pelos professores, portanto [...] a qualidade da educação é indissociável da qualidade humana dos docentes”.

Nesse sentido, percebemos pelos recortes que os participantes depositaram na Especialização uma grande expectativa de aprendizagem e consequente desenvolvimento em prol de suas realidades pessoais, formativas e profissionais. Ademais, viram na formação a oportunidade de significação e ressignificação de conceitos preestabelecidos e possibilidades para transformação social e da realidade individual e coletiva.

Também foram relatadas motivações por uma Especialização pública no campo da Educação Especial, englobando o reconhecimento e a valorização da educação superior pública sob a crítica às formações continuadas aligeiradas e sem interação social em algumas IES privadas. Observe os relatos abaixo:

- **Uma das minhas motivações ao escolher essa especialização é a de ser um curso oferecido por instituições públicas renomadas** que acrescentarão ao meu currículo profissional uma formação potente, de maneira a contribuir com minha prática enquanto profissional da educação.

- Atrelado a essa necessidade vem o desejo de ter um diploma de **especialista** por uma **universidade pública**.

- Acredito que fazer parte desse programa será um grande diferencial para a minha carreira, não apenas por ter a oportunidade de **retomar meus estudos numa Universidade Pública e reconhecida**, mas também pela troca de experiências e conhecimentos com outros alunos e docentes especializados.

- Reitero que a oportunidade de aprender com renomados professores e pesquisadores da área, nesta **parceria com instituições públicas tão respeitáveis**, seria demasiado relevante para mim, especialmente no exercício da docência.

- Vejo, no dia a dia escolar, que é imprescindível a existência da formação continuada dos profissionais da educação básica da rede pública de ensino, principalmente no que tange à possíveis **parcerias junto a extensão universitária** em regime de colaboração com as **academias públicas de excelência deste país**. Essa parceria, soa como um dos meios mais consistentes para alcançar a tão falada formação continuada dos profissionais da educação básica, citada inúmeras vezes nos planos nacionais.

- O curso de pós-graduação em Educação Especial e Inovação Tecnológica irá contribuir e em primeira instância para minha formação, **sobretudo por ser ofertado e estruturado por uma Universidade pública**. Acredito também que ter acesso e participação nessa formação auxiliará muito para a elevação do grau de qualidade para minha atuação com as crianças e jovens com deficiências.

- Com o advento da **educação a distância**, a formação continuada do profissional de educação tem sido bastante impulsionada. Tenho aproveitado todas as oportunidades que surgem em minha carreira com essa **modalidade de ensino ainda mais em uma universidade pública**.
- O curso em questão é porta para construir conhecimentos científicos, aportes práticos e críticos, mesmo com as limitações impostas pelo sistema econômico capitalista, **os estudos a distância potencializam transformações**, na vida das pessoas, quiçá nas desigualdades sociais.
- Meu desejo em poder estar realizando este curso para aprimorar minha vida profissional da melhor forma possível e sei que através de um curso de qualidade como este de uma **instituição pública com professores qualificados** poderá colaborar plenamente para isto.
- Ainda tenho um **sonho**, poder estudar em uma **Universidade Pública**, pois nunca tive essa oportunidade.
- Ter a oportunidade de realizar uma **pós-graduação de qualidade, em uma instituição pública** que prioriza capacitar o docente para formação integral do indivíduo.
- Essa oportunidade de formação continuada significa a realização pessoal de ingressar em uma **Universidade Pública referência nas pesquisas e produções bibliográficas para a Educação**.
- Conseguir uma vaga neste curso de especialização seria uma realização pessoal de cursar o *latu sensu* em uma **universidade pública com um ensino de qualidade** (Dados dos Memoriais, 2022, grifos nossos).

Os recortes apresentaram a universidade pública como sinônimo de formação de qualidade, que utiliza métodos e princípios de aprendizagem ancorados nas relações e interações dialógicas. Cabe retomar que a Especialização foi realizada em EaD, com aulas síncronas e assíncronas, mediadas por professoras(es) tutoras(es) e grupos de trabalho. Os recortes expõem o reconhecimento da universidade pública, sobretudo aquela que oferta a Especialização, a UFRRJ, constituindo-se como referência no campo educacional, em especial na Educação Especial no estado do Rio de Janeiro.

A Educação Básica nacional é majoritariamente formada pela escola pública, mas, quando a pessoa vai para a Educação Superior, o panorama muda para a iniciativa privada, assim como nas pós-graduações de Especialização. Já nos cursos de Mestrado e Doutorado, o cenário é retomado pela educação pública. Segundo a Folha de São Paulo (2022), a

Educação no Brasil é praticamente sinônimo de escola pública. Da creche ao ensino médio, 82,9% das matrículas são de instituições municipais, estaduais ou federais. Isso quer dizer que, dos mais de 42,6 milhões de crianças e jovens matriculados no país, mais de 35,3 milhões estão em instituições públicas. Pouco mais de 7,2 milhões são os brasileiros que pagam para estudar nesses níveis escolares, apenas 17,1% do total.

Esses números são os mais recentes, de 2021, segundo o Censo Escolar. Essa realidade, contudo, é histórica no Brasil. Ainda que as crises financeiras dos últimos dos anos, e agora a pandemia de Covid, possam ter interferido na opção de famílias por escolas pagas ou gratuitas, a proporção de alunos na rede pública mantém-se, tradicionalmente, superior a 80%, conforme os dados do Ministério da Educação desde 2005.

Há um paradoxo nessa situação, assim como há um paradoxo da formação e atuação profissional de professoras(es) da Educação Básica, em que, apesar das condições de trabalho com baixos salários, falta de estrutura nas escolas e demais dificuldades, mesmo assim continuam na busca por formação continuada para melhorar seu trabalho e para aprendizagem e desenvolvimento.

Alguns dos recortes apresentados, também salientaram a parceria público-público entre Educação Superior pela universidade e Educação Básica pelas redes municipais como oportunidade significativa para a formação continuada de professoras (es), assim como a formação na modalidade de Educação à Distância se mostrou como uma possibilidade diante das condições de espaço/tempo das professoras(es) em exercício.

Esta motivação rememora a discussão sobre as formações realizadas por instituições privadas. Formações apostiladas, orientadas por um modelo de racionalidade técnica, sem interação com os pares, com aulas prontas, o que frustra a professora. Conforme Ferreira (2009, p. 17), nestes modelos de formação, “concebe-se a aprendizagem apenas como assimilação de conhecimento”,

em que “pressupõe que haja um sábio que” os detém e “tem a responsabilidade pela transmissão dos saberes as professoras (es), para que estes venham a se tornar [...] capazes de executar formas de atuar, previamente indicadas”.

Revisitando Junkes (2006), esta conjuntura contribui para a desvalorização profissional das(os) professoras(es) e para o processo de desprofissionalização, isto é, “reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades” a serem aprendidas e aplicadas, sendo este fato o que foi proposto pelas *Diretrizes Curriculares de formação de professoras(es) inicial e continuada* (Brasil, 2019; 2020). Portanto, o que caracteriza uma formação de EaD de qualidade? O que diferencia a Pós-Graduação em questão das demais? O relatório de resultados da Especialização pode nos ajudar a compreender estas questões. Segundo o documento, a formação ofereceu inovações em sua proposta de formação EaD, diferentemente das formações tradicionais.

A Especialização contou com aulas públicas semanais com interação síncrona via *chat*, trabalhos em grupo, videotutorias, além da qualificação e avaliação permanente das(os) tutoras(es) professoras(es), a maioria com Doutorado completo, ou em andamento (UFRRJ, 2023b). Outro ponto a ser ressaltado da formação é o quantitativo de cursistas que cada tutor(a) professor(a) acompanhava, em média de 40 a 50; enquanto, nas IES privadas de EaD, cada professor(a) pode acompanhar até 2600 alunos de Graduação, o que inviabiliza um trabalho mais individualizado (Folha de São Paulo, 2023).

A Pós-Graduação também trabalhou com a ideia de bases e/ou conceitos centrais para serem discutidos, como ensino e trabalho colaborativo, diversificação de estratégias que está presente no Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) e outros que possibilitaram a mediação dialógica com os profissionais cursistas. Um dado importante é que todo o curso utilizou referências bibliográficas de ciência aberta, isto é, toda a literatura do curso foi de bases de dados como Scielo, Portal de Periódicos da CAPES e outros. Esta metodologia inovadora, em nossa perspectiva, pode ter contribuído para potencializar a participação do cursista profissional da educação na medida em que ampliou a interação e o diálogo com a realidade dos territórios locais das escolas e redes de ensino. Outro exemplo disso são as orientações para realização do TCC, que implicam a realização de um produto educacional direcionado à realidade do cursista, alinhando teoria e prática. Compreendemos que a expectativa por uma formação de qualidade, de certa forma, foi confirmada pelos dados avaliativos ao final da formação, respondidos pelos

cursistas. Do total de cursistas que concluíram o curso, 99,62% o avaliaram como excelente, muito bom ou bom. Observe a tabela a seguir:

Tabela 17: Dados avaliativos da Pós-Graduação de Educação Especial e Inovação Tecnológica

QUESTÃO	EXCELENTE	MUITO BOM	BOM	REGULAR	RUIM
Como você avalia a formação recebida no Curso?	600 74,07%	174 21,48%	33 4,07%	2 0,25%	1 0,12%
Como você avalia os contatos com a secretaria do curso por e-mail?	319 39,38%	268 33,09%	175 21,60%	39 4,81%	9 1,11%
Você considera sua relação com os cursistas do seu grupo como?	297 36,67%	261 32,22%	192 23,705%	51 6,30%	9 1,11%
A relação dos demais cursistas do seu grupo nas interações entre eles nos fóruns ou nas atividades em grupo foram?	292 36,05%	304 37,53%	177 21,85%	30 3,705%	7 0,86%
Como você avalia a relação de seu grupo com ela(e)?	506 62,47%	177 21,85%	89 10,99%	26 3,21%	12 1,48%
De uma maneira geral, o seu rendimento nas disciplinas foi?	234 28,89%	406 50,12%	157 19,38%	12 1,48%	1 0,12%
Recorde-se dos docentes que ministraram as aulas síncronas no Youtube, se necessário veja na plataforma quem foram. Como você avalia as aulas síncronas ministradas por esses professores	566 69,88%	210 25,93%	28 3,46%	3 0,37%	3 0,37%

Fonte: relatório da turma 1 da Pós-Graduação (UFRRJ, 2023b).

Nota de acessibilidade. Descrição da tabela 17: tabela com 7 linhas com questões e respostas que variam de excelente, muito bom, bom, regular e ruim com quantitativo e

porcentual de respondentes. Questão 1: Como você avalia a formação recebida no curso? Seiscentos (74,07%) responderam com excelente, 174 (21,48%) com muito bom, 33 (4,07%) com bom, dois (0,25%) com regular e um (0,12%) com ruim. Questão 2: Como você avalia os contatos com a secretaria do curso por e-mail? Trezentos e dezenove (39,38%) responderam com excelente, 268 (33,09%) com muito bom, 175 (21,60%) com bom, 39 (4,81%) com regular, e nove (1,11%) com ruim. Questão 3: Você considera sua relação com os cursistas do seu grupo como? Duzentos e noventa e sete (36,67%) responderam com excelente, 261 (32,22%) com muito bom, 192 (23,70%) com bom, 51 (6,30%) com regular, e nove (1,11%) com ruim. Questão 4: A relação dos demais cursistas do seu grupo nas interações entre eles nos fóruns ou nas atividades em grupo foi? 292 (36,05%) responderam com excelente, 304 (37,53%) com muito bom, 177 (21,85%) com bom, 30 (3,70%) com regular, e sete (0,86%) com ruim. Questão 5: Como você avalia a relação com seu grupo com ela(e)? Quinhentos e seis (62,47%) responderam com excelente, 177 (21,85%) com muito bom, 89 (10,99%) com bom, 26 (3,21%) com regular, e 12 (1,48%) com ruim. Questão 6: De uma maneira geral, o seu rendimento nas disciplinas foi? Duzentos e trinta e quatro (28,89%) responderam com excelente, 406 (50,12%) com muito bom, 157 (19,38%) com bom, 12 (1,48%) com regular, e um (0,12%) com ruim. Questão 7: Recordar-se dos docentes que ministraram as aulas síncronas no *YouTube*, se necessário, veja na plataforma quem foram, como você avalia as aulas síncronas ministradas por estes professores? Quinhentos e sessenta e seis (69,88%) responderam com excelente, 210 (25,93%) com muito bom, 28 (3,46%) com bom, três (0,37%) com regular, e três (0,37%) com ruim. [Fim da descrição]

A tabela mostra as avaliações dos cursistas em diferentes quesitos. Em uma média, menos de 1,5% considera a formação como ruim, e menos de 6,5% a consideram regular. Sobre os materiais utilizados no curso, 99,26% avaliaram como excelente, muito bom ou bom, e 97,65% indicaram que conseguiram realizar as atividades avaliativas, que proporcionaram grandes momentos de aprendizagem. De modo geral, os dados do relatório de resultados revelaram que a formação foi positiva e atendeu às expectativas dos cursistas.

Assim, neste capítulo, buscamos as motivações dos cursistas para realização da Pós-Graduação lato sensu de Educação Especial e Inovação Tecnológica e confirmamos nossa hipótese de que os principais motivos estão atrelados à busca por conhecimento no campo em decorrência das demandas e dificuldades no trabalho com alunos público da Educação Especial e, também, por desenvolvimento pessoal, formativo e profissional, o que inclui o reconhecimento e a valorização da educação superior pública. Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para a produção de conhecimento e fomento de propostas e políticas públicas de formação continuada de professoras(es), sobretudo em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Considerações finais

A formação de professoras(es) é um assunto bastante discutido na educação, afinal, é um tema transversal, que passa por todos os níveis da educação brasileira e por todas as etapas de ensino. Apesar da sua transversalidade, também pode ser um tema específico, como a formação de professoras(es) para Educação Infantil, formação de professoras(es) para Educação Étnico-racial, formação de professoras(es) para estudos de Ciências Naturais, ou outra disciplina específica. E, diante de tantas ramificações, temos a formação de professoras(es) para a Educação Especial.

Podemos também dizer que a formação de professoras(es) da/para a Educação Especial é um tema presente, potente e ascendente. Potente, porque envolve várias esferas do conhecimento científico e cotidiano, logo, também se faz muito presente na sociedade como um todo. Sempre tem alguém falando sobre o tema, de forma acadêmica, ou não. É ascendente, porque remete à mudança, à transformação e, mesmo que tenhamos algum retrocesso em relação à formação de professoras(es), no momento que o identificamos e recorremos, estamos transformando-a.

Neste livro, intitulado *Formação continuada de professoras(es) em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no estado do Rio de Janeiro*, buscamos analisar a formação continuada de professoras(es) para a Educação Especial no estado do Rio de Janeiro a partir da Pós-Graduação

lato sensu em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ/SECTI/CECIERJ). Em específico, analisar o perfil de profissionais para a Educação Especial do estado do Rio de Janeiro e discutir as motivações dos profissionais para formação continuada em Educação Especial e Inovação Tecnológica. Em termos metodológicos, tratou-se de uma pesquisa documental com uso de análise de conteúdo (GIL, 2002; BARDIN, 1977), juntamente de referenciais teóricos especializados na literatura sobre a formação de professoras(es) para a Educação Especial.

Iniciamos com a discussão sobre a constituição do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil, diante da contextualização histórica e formação de professoras(es). A história apresentou o contexto e a relevância de associações não governamentais para institucionalização do campo, o que impulsionou a criação de um órgão público federal para estudos, pesquisas e formação de recursos humanos para a Educação Especial, que foi o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

A fase de expansão do campo ocorreu a partir dos anos 1990, com a criação de associações e eventos científicos nacionais e internacionais para discussão dos conhecimentos em Educação Especial. O Grupo de Trabalho da Educação Especial (GT15) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação (ANPED) foi criado em 1989, e a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), em 1993.

Antes disso, as Instituições de Educação Superior foram reorganizando seus cursos de licenciatura em pedagogia para que conteúdos sobre Educação Especial fizessem parte de seu currículo. A região Sudeste impulsionou a formação de professoras(es) em Educação Especial, sendo pioneira na esfera pública.

Em 1977, no Rio Grande do Sul, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) criou a primeira Graduação pública em Educação Especial. Em 1978, em São Paulo, a Universidade Federal de São Carlos criou o primeiro curso de Mestrado em Educação Especial. E, em 1979, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro criou a uma linha de pesquisa em Educação Especial em seu Programa de Mestrado em Educação.

As formações puderam impulsionar a formação de outras(os) professoras(es), com a possibilidade de agentes multiplicadores da formação para o campo da Educação Especial e, conseqüentemente, para a modalidade.

A Educação Especial enquanto modalidade da educação nacional é orientada pelo campo acadêmico e vice-versa, estando entrelaçados, pois um depende do outro para existir. O atendimento educacional especializado é o serviço público da modalidade da Educação Especial que conta como público alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

Ademais, a Educação Especial sobre a qual falamos atualmente compreende o princípio da Educação Inclusiva, de uma educação sob a ótica dos direitos humanos, reconhecida e valorizada como tal, na garantia do acesso, permanência e acessibilidade.

A formação de professoras(es) em Educação Especial faz parte da constituição do campo e da modalidade. Parafraseando Bueno, em seu texto de 1999, discutimos sobre professoras(es) generalistas e especialistas em Educação Especial. Professoras(es) de atuação generalistas são aquelas(es) que trabalham com alunos público da Educação Especial de forma menos específica, como professoras(es) de sala de aula regular e demais profissionais da educação, como gestores, orientadores, inspetores e outros. Já as professoras(es) especialistas seriam aquelas(es) que atuam especificamente e diretamente com alunos da Educação Especial, como as professoras(es) do atendimento educacional especializado, em salas de recursos, centros de AEE, intérpretes de LIBRAS e outros.

Além da atuação, a formação também pode ser generalista ou especialista. A formação generalista seria aquela que trabalha a diversidade em todo o curso, envolvendo o reconhecimento, o respeito e a valorização da diversidade e em como trabalhar em uma perspectiva de acessibilidade e inclusão. Da formação generalista temos o curso de pedagogia e teoricamente os cursos das demais licenciaturas. A formação especialista em Educação Especial é aquela voltada especificamente para o trabalho com seu público, no caso licenciaturas voltadas diretamente para Educação Especial.

O leque de formação pública específica é bem menor se comparado ao leque de formação generalista pública. Assim como as associações não governamentais criadas foram ganhando força na história da Educação Especial, as instituições privadas de formação de professoras(es) também. Com isso, a formação continuada, para além de ser contínua ao exercício da professora, se tornou uma alternativa de complementariedade formativa à formação inicial, tanto no âmbito privado, quanto no público.

O governo federal atual, que também esteve em vigor de 2003 a 2010, na época desses mandatos, estabeleceu parcerias com IES e criou programas de formação continuada de professoras(es) e gestoras(es) da Educação Básica para a Educação Especial. Citamos o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial e o Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade. Ambos proporcionaram a formação de recursos humanos, em caráter público, no Brasil.

Discutimos, no segundo capítulo, as intervenções de formação continuada de professoras(es) em Educação Especial no período de 2017 a 2023, tanto para professoras(es) de atuação generalista, quanto especialista. Pesquisamos artigos em português no Portal de Periódicos da CAPES e na Biblioteca Scielo Brasil. Com a filtragem em atendimento ao nosso objetivo, encontramos 13 artigos, que dividimos em três categorias: formação continuada para a professora generalista, formação continuada para a professora especialista e formação continuada para professoras(es) generalistas e especialistas.

Foram encontrados seis artigos com pesquisas interventivas na formação das professoras(es) de atuação generalista; cinco para aqueles de atuação especialista, e dois de ambas as atuações. Ponto comum na maioria das formações é a profícua parceria entre universidade e Educação Básica, em propostas de formações reflexivas que partam da realidade prática da professora para discutir teorias significativas de aprendizagem. Também foi reforçada a necessidade de parcerias intersetoriais entre educação, saúde e assistência social para uma efetiva Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Cabe ressaltar que não preferimos formações para públicos específicos, e, sim, para todos os profissionais da educação.

Ao longo do texto, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, que tratou de uma pesquisa documental com uso de análise de conteúdo (Gil, 2002; Bardin, 1977). Contextualizamos o leitor sobre o contexto que deu origem ao nosso campo de pesquisa, que foi a Pós-Graduação lato sensu de Especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ/SECTI/CECIERJ). Nosso campo contou com 1484 sujeitos, cujos instrumentos utilizados foram fichas de inscrição e memoriais de justificativa ao curso. A partir da organização e categorização dos dados destes documentos, pudemos realizar inferências e estabelecer categorias que compuseram nossos capítulos de resultados.

No capítulo quatro, utilizamos as fichas de inscrição como instrumento de produção de dados para identificação do perfil de participantes, sobretudo de profissionais da educação que buscam por formação continuada em Educação Especial. O perfil demográfico compreendeu maioria do gênero feminino, com média de idade entre 40 e 49 anos, moradora dos municípios do Rio de Janeiro/RJ e Baixada Fluminense/RJ.

O perfil formativo foi identificado como maioria de professoras(es) por formação, sobretudo pela licenciatura em pedagogia, com 52% de incidência. Do total de participantes, 47% realizaram Pós-Graduação de Especialização e dessas apenas 15% são de Especializações relacionadas, especificamente, à Educação Especial. Quanto ao Mestrado e Doutorado, 10,36% dos participantes realizaram Mestrado, e 2% realizaram Doutorado. Nenhum desses dois especificamente em Educação Especial.

O perfil profissional foi composto por 76% de profissionais da educação, em que 60% foram de atuação generalista, e 16% de atuação especialista. Desses 76%, 68% são professoras(es) de todas as modalidades e etapas da educação nacional. Desses 68%, 14% são professoras(es) de atuação especialista em Educação Especial, e 54% de atuação generalista.

Ancorados na teoria histórico-cultural, diferentes teóricos especializados na formação de professoras(es) em Educação Especial dialogaram com os dados motivacionais dos participantes ao longo do capítulo cinco. Os resultados indicaram que a motivação maior dos participantes é a busca por conhecimentos sobre inclusão de pessoas público da Educação Especial. Atrelados a esse motivo, estão as demandas e dificuldades profissionais no trabalho com esse público e o desejo por desenvolvimento pessoal, formativo e profissional.

Com relação às demandas e dificuldades, ficaram evidenciadas as limitações da formação inicial de professoras(es), principalmente aquela de Educação à Distância da iniciativa privada, em que não há interação entre os pares, e, sim, uma proposta de autoformação por vídeos e apostilas. Este cenário contribui para a valorização da formação expressa pela Pós-Graduação, de uma EaD pública e inovadora quanto à metodologia, em que a interação dialógica se faz presente a partir da realidade de trabalho dos profissionais.

Quanto ao desenvolvimento pessoal, formativo e profissional, os resultados revelaram que as(os) cursistas depositaram muitas expectativas na Pós-Graduação, uma vez que acreditam e reconhecem a qualidade da educação superior

pública. Esta expectativa pôde ser confirmada a partir dos dados avaliativos, em que mais de 95% dos cursistas avaliaram a formação de forma positiva em todos os quesitos: do curso em geral, do acesso ao Moodle, dos materiais e das atividades avaliativas propostas.

A intenção neste trabalho foi conhecer e analisar o perfil e as motivações das(os) profissionais participantes da Pós-Graduação, apesar de apresentarmos alguns dados da formação depois de concluída a partir do relatório de resultados elaborado depois de sua conclusão (UFRRJ, 2023b). Nessa direção, nossa investigação apresenta limitações, uma vez que não foi nosso objetivo entrevistar ou conhecer as concepções das participantes, ou analisar os produtos finais. A este respeito, novas pesquisas analíticas e com os participantes do curso podem ser desenvolvidas para ampliar dados sobre a formação oferecida.

Por fim, ressaltamos que a atuação de professoras(es) requer constante pesquisa sobre a realidade, sobre o indivíduo, sua linguagem, pensamento, cultura e tudo que envolve o processo educacional. As experiências compartilhadas, aliadas a fundamentos teórico-metodológicos, possibilitam às(aos) professoras(es) um ato reflexivo. Com isso, consideramos a formação continuada como algo constante ao exercício de professoras(es), uma vez que a aprendizagem acontece na interação com outros seres humanos e é um trabalho imerso na diversidade humana. A interação com o outro como fator determinante para a aprendizagem e desenvolvimento sempre foi um ponto a ser ressaltado tanto como conteúdo, quanto na metodologia do projeto pedagógico da Pós-Graduação lato sensu de Especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológica. Formações de professoras(es) sustentadas, nesta premissa, tendem a fortalecer a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Referências bibliográficas

AGOSTINI, A. de J. A.; RENDERS, E. C. C. **Formação de professores a partir das práticas inclusivas e design universal para aprendizagem.** Práxis Educacional, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 488-505, 2021.

ALMEIDA; M. L. de. SILVA, N. Vidal da; FRANÇA, B. R. B.; REIS, M. L. L. **Formação continuada na perspectiva inclusiva pela via da pesquisa e extensão: as funções mediadoras da relação teoria e prática na constituição de grupos de estudo-reflexão.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 104, 2023.

ALMEIDA, T. F. de. **Análise dos indicadores e políticas de inclusão escolar na Baixada Fluminense.** 147f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu/RJ, 2016.

ARAÚJO, D. F. de. **Uma análise do atendimento educacional especializado na perspectiva de alunos com necessidades educacionais especiais.** 41 f. Monografia (Trabalho de conclusão de curso). Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2014.

ARAÚJO, D. F. de. **Formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva na Baixada Fluminense.** Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 154 f., 2016.

ARAUJO. P. C. M. do A. **A chegada de crianças com a síndrome congênita do zika vírus na Educação Infantil: formação de professores e inclusão educacional.** 236p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, RJ. 2021.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico]: DSM-5. 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

AVILA, L. L. de. **Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na rede municipal de educação de Duque de Caxias (2001-2012)**. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, RJ. 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 225p. Lisboa, Portugal. Edições, 70. 1977.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. **De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019.

BEZERRA, M. de F.; PANTONI, R. P. **Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado**. EDUCITEC - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus (AM), v. 8, e182622, 2022.

BORGES.; TARTUCI (2017). **Tecnologia Assistiva: Concepções de Professores e as Problematizações Geradas pela Imprecisão Conceitual**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.23, n.1, p.81-96, jan.-mar., 2017

BRASIL. **Decreto Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

BRASIL. **Decreto Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal.

BRASIL. **Constituição Brasileira, de 18 de setembro de 1946**.

BRASIL. **Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Parecer nº 252 de 11 de abril de 1969**. Estudos pedagógicos superiores mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia.

BRASIL. **Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira, 1988**.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**.

BRASIL. **Lei nº 8112, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

BRASIL. **Lei nº 8213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos. 1993**

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial: educação especial, um direito assegurado.** Livro 1. 66f. Brasília, 1994.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL. **Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. CNE/CEB 2, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.**

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Lei de LIBRAS.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.**

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, janeiro de 2008a.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Resolução nº 4. Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012.** Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014a.**

BRASIL. **Portaria nº 698 de 01 de outubro de 2015.**

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015a.**

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em julho de 2022

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).** Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.

BRASIL. **Censo da Educação Superior: Resumo técnico.** 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-superior-2022> Acesso em agosto 2023.

BRASIL. **Censo da Educação Superior: Notas Estatísticas.** 2023. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-superior-2022-notas-estatisticas> Acesso em agosto de 2023.

BRASIL. **Afirmção e fortalecimento da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).** 2023. Disponível em www.gov.br/mec/pt-br/pneepei Acesso em dezembro de 2023.

BRASIL. MEC estrutura ações e programas para equidade e inclusão. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/mec-estrutura-aco-es-e-programas-para-equidade-e-inclusao> Acesso em janeiro de 2024.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista.** Revista Brasileira de Educação Especial, n. 5, Piracicaba, UNIMEP, 1999.

BUENO, J. G. S.; SOUZA, S. B. de. **A constituição do campo da Educação Especial expressa na Revista Brasileira de Educação Especial - RBEE (1992-2017).** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, p. 33-50. Marília, 2018.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. **Programa Educação inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo.** Educação e Pesquisa, v. 35, n.2, maio/ago. Pp. 303-315. São Paulo, 2009.

CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. **Professores e Educação Especial: formação em foco.** Vol. 1. Pp. 143-158. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

CAMPOS, E. C. V. Z. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual**. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio Janeiro. Nova Iguaçu, 2016.

CARMO *et al.* **Educação Especial e a lógica do mercado na formação de professoras (es)**. Minicurso apresentado na 40a Reunião Nacional da ANPED. GT15-Educação Especial. 2021.

CASAGRANDE, R. **A Educação Especial como campo acadêmico no Brasil: fontes de pesquisa**. Revista Práxis Educativa, v. 16, p. 1-29. Ponta Grossa, 2021.

CASAGRANDE, R. de C. **O campo acadêmico da educação especial no Brasil**. Ed.UEPG, Ponta Grossa, 2023.

CASAGRANDE, R.; MAINARDES, J. O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. 119-138. Bauru, 2021.

CECIERJ. Edital EXT-CECIERJ 001/2021. **Seleção pública de bolsistas para formação de cadastro de reserva nos projetos e ações pedagógicas da Fundação CECIERJ**. 2021.

CECIERJ. **Guia do curso Especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológica**. 11p. 2021a.

CECIERJ. **Especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológica. Fundação CECIERJ**. Disponível em <https://extensao.cecierj.edu.br/cursos-livres/especializacao-em-educacao-especial-e-inovacao-tecnologica/> Acesso em agosto de 2022.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA. **Escola como espaço para diversidade e desenvolvimento humano**. YouTube, 06 de março de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cQc8xWD8IPI>.

ESCOLA EDUCAÇÃO. **Mapa das regiões do Rio de Janeiro**. Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/mapa-do-rio-de-janeiro/> Acesso em 2023.

FASOLO, L. B.; GURSKI, R. **Algumas notas sobre um trabalho de escuta e experiência em rodas de conversa com professores no contexto da inclusão: da “rua de mão única” às “passagens”**. Estilos Clínicos, v. 23, n. 2, maio/ago, pp. 406-429. São Paulo, 2018.

FERREIRA, M. C. C. **O desenvolvimento profissional do docente e a inclusão escolar de alunos com deficiência mental**. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. ABPEE/FAPESP, p. 13-24, 2007.

FERREIRA, N. B. da S. **Formação continuada de professores: o que muda com a implantação de 1/3 da carga horária docente semanal para atividades extraclasses no espaço escolar?** Linguagens, Educação e Sociedade, [S. l.], n. 36, p. 46-61, 2017.

FERREIRA, N. C. S.; ALMEIDA, M. A. **Programa de Formação em Informática para Professores no Atendimento de Alunos com Deficiência Visual**. Rev. Bras. Ed. Esp., Corumbá, v.28, e0102, p.243-262, 2022.

FICHTNER, B. **Introdução na abordagem histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores**. 2010. Disponível em https://paginas.fe.usp.br/eventos/evento/eventos_evento.php?acao=Visualizar_Arquivo&tipo=arquivo&eventosevento_codigo=226&eventoseventoarquivo_numero=1 Acesso em janeiro de 2024.

FISCHER. **Tem um estudante Autista na minha turma! e agora? O diário reflexivo promovendo a sustentabilidade profissional no desenvolvimento de oportunidades Pedagógicas para a inclusão**. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.25, n.4, p.535-552, out.-dez., 2019.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Educação: 17% estudam em escolas particulares no Brasil. Educação**. 16 de agosto de 2022. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/08/da-creche-ao-ensino-medio-so-17-dos-brasileiros-estao-em-escolas-particulares.shtml> Acesso em março de 2024.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Ensino a distância recebe dois terços dos ingressantes no ensino superior. Educação**. 10 de outubro de 2023. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/10/ensino-a-distancia-recebe-dois-tercos-dos-ingressantes-no-ensino-superior.shtml> Acesso em março de 2024.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, R. (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI). Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007, p. 15-35.

GLAT, R. **Memorial - Promoção à categoria de professor titular**. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/Centro de Educação e Humanidades/Universidade do Estado do Rio de Janeiro. UERJ, 2019.

GESSER, M.; MARTINS, R. M. **Contribuições de uma Programa de Formação Continuada para a Educação Inclusiva**. Paidéia, v. 29, 2019.

IFSP. **Portaria Normativa nº 38/2022 – RET/IFSP**. 16 de fevereiro de 2022.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L. de. **Pesquisa e educação especial: constituindo pistas de diálogo com a formação continuada**. In: MARTINS, L. de A. R.; PIRES, G. N. da L.; PIRES, J. (orgs). Caminhos para uma educação inclusiva: políticas, práticas e apoios especializados. João Pessoa: Editora Ideia, 2014, p: 85-113.

JESUS, D. M.; PANTALEÃO, E.; ALMEIDA, M. L. **Formação Continuada de Gestores Públicos de Educação Especial: Políticas Locais Para a Inclusão Escolar**. Analíticos de Políticas Educativas, vol. 23, p. 1-23, 2015.

KASSAR, M. de C. M. **Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil**. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (Orgs.). Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades. Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada. Campina, SP: Mercado de Letras, 2013.

- KOBAYASHI, D. E. do A. S.; LAPLANE, A. L. F. **Perspectiva inclusiva: uma experiência de formação de professores na hora de trabalho pedagógico colaborativo**. In: KASSAR, M. C. M. (Org.). *Diálogos com a diversidade: desafios da formação de educadores na contemporaneidade*. Campinas: Mercado de Letras: Série educação geral, educação superior e formação continuada do educador. Campinas, 2010, p. 77-92
- LEHMKHUL, M. S.; GOES, R. S. **A relação público/privado nas políticas de educação especial no período ditatorial no Brasil (1964-1985)**. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(62), 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4481>
- LEITE, Y. U. F.; LIMA, Vanda Moreira Machado. **Cursos de pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do INEP/MEC?** *Ensino em Revista*, v. 17, n.1, pp. 69-93, jan-jun. Uberlândia, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. **Diretrizes Curriculares Da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006.
- MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.
- MARIN, A. J. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: dez anos depois**. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.) *Professores e Educação Especial: Formação em foco*. Porto Alegre: Editora Mediação/CDV/FACITED, 2011, p. 111-130
- MARQUES, V.; ABREU, J. A. **Formação crítica e consciente de professores: um passo imprescindível na educação inclusiva**. In: MORAES, M. A. de.; OLIVEIRA, O. C. (Orgs.). *Tecnologias, linguagens e educação: buscando diálogos, partilhando experiências*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2011.
- MARTINS, A. F. M.; ANDRADE, A. B. dos S.; ZANDAVALLI, C. B. **A formação continuada dos profissionais da educação pós BNCC na Rede Estadual de Mato Grosso do Sul e na Rede Municipal de Três Lagoas/MS**. In: ZANDAVALLI, C. B.; SANTOS, M. A. L. dos. (Org). *Formação docente e currículos em tempos de BNCC: competências e habilidades para qual qualidade? – São Paulo: Pimenta Cultural*, 2023, p: 76 – 106.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho dos professores e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.
- MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, nº 33, p. 387-405. Autores Associados, 2006.
- MENDES, E. G. **Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais**. In: MARTINS, L. de A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. da L. (orgs). *Políticas e práticas educacionais inclusivas*. Rio Grande de Norte: Editora da UFRN: EDUFRN. 2008, p: 19-52. .

MENDES, E. G. *et al.* **A Formação dos professores especializados segundo os pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial.** Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.5, n.13, p.151-168, maio/ago. 2015.

MENDES, E, G. **Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor.** Dados do Observatório Nacional de Educação Especial, São Carlos, 2016.

MERCADO, E. L. DE O.; FUMES, N. DE L. F. **A visão dos professores do atendimento Educacional Especializado acerca do trabalho desenvolvido e formação ofertada.** Educação Por Escrito, v. 12, n. 1, p. 1-15, jan-dez, 2021.

MICHELS, M. H. **A formação de professores de educação especial no Brasil.** In: MICHELS, M. H. (Org.). A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão. Florianópolis: UFSC/ /CED/NUP, 2017, p. 23-57.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. **A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPED.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.105-124, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

MICHELS, M. H. **Formação do professor de Educação Especial no Brasil. Trabalho encomendado para a 40a Reunião Nacional da ANPED.** GT15-Educação Especial. 2021.

MORAES, A. K. R. SANTOS, M. A. L. dos. A Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-FP) e a precarização do trabalho docente: Sentidos de valorização em disputa. In: ZANDAVALLI, C. B.; SANTOS, M. A. L. dos. (Org). **Formação docente e currículos em tempos de BNCC: competências e habilidades para qual qualidade?** –São Paulo: Pimenta Cultural, 2023, p: 129 – 159.

OLIVEIRA, M. C. P. de. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação conceitual.** 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, RJ. 2016.

OLIVEIRA, A. A. S. de. **Encontro entre Educação Especial e Educação Inclusiva: a formação de professores-mediadores na área intelectual.** Educação Unisinos, v. 22, n. 2, abr-jun. São Leopoldo, 2019.

OLIVEIRA, A. A. S. de; CHACON, M. C. M. **Formação em educação especial no Brasil: retrospectiva e perspectiva contemporânea.** Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, n. 14, p. 45–65, 2013. DOI: 10.22633/rpge.v0i14.9341. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9341>. Acesso em: 13 ago. 2022.

OLIVEIRA, L. A. de. **Formação inicial de professores e Educação Especial: análise da proposta político-pedagógica dos três cursos presenciais de Pedagogia da UERJ.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021.

OLIVEIRA, A. J. B. **Uma breve história da UFRJ**. UFRJ. Disponível em: <https://ufrj.br/aceso-a-informacao/institucional/historia/>. Acesso em 2022.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

PEDROSO, C. C. A.; DOMINGUES, I.; FUSARI, J. C.; GOMES, M. O. de.; PIMENTA, S. G.; PINTO, U. de A.; BELLETATI, V. C. F. (Org.) **Cursos de Pedagogia: Inovações na formação de professores polivalentes**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2019.

PINTO e AMARAL, 2021; PINTO, G. U. e AMARAL, M. H. do. **Formação dos professores continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado**. Pro-Posições [online], v. 30. Campinas/SP, 2019.

PLETSCH, M. D. **Educação Especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ**. Revista Ciências Humanas e Sociais, 2012.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2. Ed., ver. e ampl. Rio de Janeiro: NAU/ EDUR, 2014.

PLETSCH, M. D.; ARAÚJO, D. F. ; LIMA, M. F. C. **Experiências de formação continuada de professores: Possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual**. Revista Periferia (Duque de Caxias), v. 9, n.1, jan-jun, p. 290-311, 2017.

PLETSCH, M. D.; SILVA, L. N. da. **Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com síndrome congênita do zika vírus na Baixada Fluminense**. Projeto de Pesquisa em rede (UFRRJ, FIOCRUZ), 2019.

PLETSCH, M. D. **O que há de especial na educação especial brasileira?** Revista Momento diálogos em educação, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr., 2020.

PLETSCH, M. D. SOUZA, F. F. de. **Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp2, p. 1286–1306, 2021.

PLETSCH, M. D.; BATISTA, G. de F.; AVILA, L. L. de. **Constituição da Educação Especial no Brasil: contribuições de Sarah Couto César e Olívia da Silva Pereira**. Cadernos de História da Educação, v. 22, p. 1-21, 2022.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P, de; SOUZA, I. M. da S.; CORDEIRO, K. M. **Ciência em Educação Especial: Pesquisa cidadã transformadora, acessibilidade e desenvolvimento humano**. Revista Exitus do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará - Iced/UFOPA, 2024.

PRA, J. R.; CEGATTI, A. C. **Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 18, Pp. 215-228, jan-jun, 2016.

PREZENSZKY, B. C.; MELLO, R. R. de. **Pesquisa bibliográfica em educação: análise de conteúdo em revisões críticas da produção científica em educação.** Rev. Diálogo Educ. vol.19 no.63 Curitiba out./dez 2019 Epub **30-Jan-2020. Disponível em:** <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/25221/23908>. Acesso em maio de 2023.

RAFANTE, H. C. **Política de Educação Especial no Brasil: a relação entre o estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do CENESP.** Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

ROCHA, M. G. de S. da. **Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural.** 233 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, RJ. 2014.

ROCHA, M. G. de S. da. **Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com múltiplas deficiências.** 308 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, RJ. 2018.

SÃO PAULO. **Decreto-Lei nº 16.392, de 02 de dezembro de 1946.** Transforma a Escola Caetano de Campos em Instituto de Educação Caetano de Campos.

SÃO PAULO. **Decreto nº24.606-A, de 31 de Maio de 1955.** Dispõe sobre o funcionamento de Curso de Especialização de Ensino de Cegos.

SCHEIBE, L. **Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectiva.** 26ª Reunião Anual da ANPEd. Poços de Caldas, 2003, mimeo.

SOUZA, F. F. de. **Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar.** Tese (doutorado). 277 f. Campinas, SP: [s.n.], 2013.

SOUZA, F., PLETSCHE, M.D., & BATISTA, G. F. **A formação de professores-pesquisadores em Educação Especial durante a ditadura no Brasil.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(63). 2019.

SOUZA, L. M. de. **Significações sobre formação contínua e trabalho docente no atendimento educacional especializado.** 2021. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

TORRES.; MENDES. Atitudes Sociais e Formação Inicial de Professores para a Educação Especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n.4, p.765-780, Out.-Dez., 2019

UFMA, UNA-SUS. **Modelo biomédico e biopsicossocial da deficiência.** YouTube, 28 de fev. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tPq9FaYxY6k>

UFRRJ. **Deliberação nº 92/2022.** Resolve: Aprovar a criação do Curso de Licenciatura em Educação Especial, na modalidade EAD. Seropédica, 23 de fevereiro de 2022. Disponível em <<https://institucional.ufrrj.br/soc/files/2022/02/Delib-92-CEPE-2022.pdf>>. Acesso em novembro de 2022a.

UFRRJ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial da UFRRJ**, 2022a. Disponível em: <https://cursos.ufrrj.br/grad/eduespecial/projeto-politico-pedagogico/> Acesso em 2023a.

UFRRJ. **Edital nº 63 de 01 de novembro de 2022**. Disponível em: <https://servicos.ufrrj.br/concursos/editais/edital63-2022.pdf> Acesso em novembro de 2022b.

UFRRJ. **Relatório do Curso de Especialização lato sensu de Educação Especial e Inovação Tecnológica – Turma 1**, 2023b.

UFRRJ. **Catálogo Institucional – Instituto Multidisciplinar da UFRRJ**. 2023. Disponível em ni.ufrrj.br/catalogo-institucional/ 2023 Acesso em março de 2024.

UFSCAR. **Programa de Pós-Graduação em Educação Especial**. Disponível em: <https://www.pggees.ufscar.br/pt-br/front-page>. Acesso em julho de 2022.

UFSM. **Curso de Graduação - Santa Maria: Educação Especial**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/educacao-especial/historia/>. Acesso em julho de 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VENANCIO, C. **Acessibilidade: UFRRJ tem núcleo, pós-graduação lato sensu e nova graduação**. Portal UFRRJ, 2022. Disponível em: <https://portal.ufrrj.br/acessibilidade-ufrrj-tem-nucleo-pos-graduacao-lato-sensu-e-nova-graduacao/> Acesso em novembro de 2022.

VITALIANO, C. R. **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

ZANDAVALLI, C. B.; SANTOS, M. A. L. dos. (Org). **Formação docente e currículos em tempos de BNCC: competências e habilidades para qual qualidade?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. Livro em PDF. ISBN 978-65-5939-906-2 DOI 10.31560/pimenta cultural/2023.99062

ZERBATO, A. P., MENDES, E. G. **O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas**. Educação e Pesquisa, v. 47, e233730. São Paulo, 2021.

Sobre a autora

Daniele Francisco de Araújo

Doutora e mestre em Educação pelo Programa Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ), especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade São Luís e graduada em pedagogia pela UFRRJ. Pesquisadora integrante do Comitê Gestor do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE/UFRRJ) e do Fórum Permanente de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Baixada e Sul Fluminense. Professora Adjunta do Departamento de Educação e Sociedade (DES) e do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da UFRRJ, na licenciatura em Educação Especial. Integrante do Comitê Gestor do laboratório multiusuário e interdisciplinar do Centro de Inovação Tecnológica e Educação Inclusiva (CITEI), vinculado ao Instituto Multidisciplinar da UFRRJ. Principais temas de pesquisa: Educação Especial; Educação Inclusiva; Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem na Educação Básica e na Educação Superior.

Notas de fim

- 1 <https://portal.ufrj.br/novo-curso-de-licenciatura-em-educacao-especial-da-ufrj/>
- 2 Belford Roxo, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Paracambi, São João de Meriti, Queimados e Seropédica.
- 3 <https://obee.ufrj.br>
- 4 <https://obee.ufrj.br/forum-permanente-de-educacao-especial-da-baixada-fluminense-fpeebf/>
- 5 citei.im.ufrj.br
- 6 Sob o Processo 23083.031153/2019-40, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução nº 466/12, que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.
- 7 Para fins de esclarecimento, os dez maiores cursos de graduação compõem 45% do total de cursos de graduação existentes.
- 8 Para fins de esclarecimento, os dez maiores cursos de graduação da modalidade EAD compõem 52% do total de cursos em EAD.
- 9 Para fins de esclarecimento, os 15 maiores cursos de graduação em licenciatura expostos pelo gráfico compõem em quantitativo de 93,2%.
- 10 Este tensionamento entre a formação generalista e a formação especialista fez parte do título de um clássico artigo publicado pela Revista Brasileira de Educação Especial, escrito por José Geraldo Silveira Bueno em 1999 e reescrito em 2011 como capítulo de livro pelo autor em conjunto com Alda Junqueira Marin (BUENO, 1999; BUENO; MARIN, 2011). Passados mais de 20 anos desde a primeira publicação e mais de dez anos desde a segunda, retomamos aqui a discussão sobre a formação de professores para a Educação Especial, em uma perspectiva de Educação Inclusiva, em que a educação é compreendida como direito humano (PLETSCH; FAISSAL, 2021; PLETSCH, 2020).
- 11 O projeto contou com parceria de seis universidades públicas brasileiras, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UNF) e Universidade Federal de Roraima (UFRR). Culminou em um material de pesquisa apresentado na forma de verbete, disponível no site: [tps://portalpioneiros.fae.ufmg.br](https://portalpioneiros.fae.ufmg.br)

- 12 Disponível em <https://www.ppgees.ufscar.br/pt-br/o-ppgees/historia> Acesso em dez/2023.
- 13 Até dezembro de 2022, o PPGEES formou “701 mestres e 249 doutores” na área da Educação Especial (UFSCar, 2023).
- 14 Disponível em <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/educacao-especial/historia> Acesso em dez/2023.
- 15 Consideramos a professora capacitada como a professora generalista.
- 16 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pedagogia> e http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7543-tabela-040211&category_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192 Acesso em julho de 2023.
- 17 cmpdi.uff.br/curso/
- 18 www.gov.br/mec/pt-br/pneepei
- 19 A revisão por pares consiste em uma revisão do periódico por pesquisadores da mesma área de pesquisa. “Essa avaliação é aceita como necessária para assegurar a qualidade científica de artigos publicados, já que a integridade da literatura especializada é considerada essencial para o desenvolvimento da ciência” (OMOTE, 2015, p. 1).
- 20 O NAPNE é um Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, de composição multiprofissional, propositivo e consultivo, formado por membros da comunidade educacional da instituição (IFSP, 2022).
- 21 Para detalhamento da formação que serviu de piloto à Especialização que foi campo desta pesquisa, ver Araujo (2021).
- 22 O Censo Demográfico do IBGE é realizado de dez em dez anos, com o último realizado em 2022. Dados disponíveis em ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html Acesso em janeiro de 2024.
- 23 Nomes e dados de criação dos municípios podem ser obtidos pelo site educacao.globo.com/artigo/municipios-do-rio-de-janeiro.html Acesso em dezembro de 2023.
- 24 <https://sigaa.ufrjr.br/sigaa/public/home.jsf>
- 25 O colegiado de curso foi formado pelas coordenadoras do curso e coordenadores de disciplinas e tecnológica por meio das portarias nº 6509/2021 (PROEXT), Protocolo 23083.087220/2021-03 e nº 2662/2022 (PROEXT), Protocolo: 23083.026020/2022-57.
- 26 Disponível em: <https://www.youtube.com/c/EducacaoEspecialEInovacaoTecnologica/featured>
- 27 Disponível em: <https://extensao.cecierj.edu.br/ava>
- 28 O colegiado de curso foi formado pelas coordenadoras do curso e coordenadores de disciplinas e tecnológica por meio das portarias nº 6509/2021 (PROEXT), Protocolo 23083.087220/2021-03 e nº.2662/2022 (PROEXT), Protocolo: 23083.026020/2022-57.
- 29 Disponível em <https://lattes.cnpq.br/web/dgp/arvore-do-conhecimento>
- 30 Vide gráfico 3: “Os quinze maiores cursos de graduação em licenciatura em número de matrículas”, página 32.
- 31 Vide gráfico 4: “Número de alunos matriculados em licenciatura em temas de diversidade”, página 32.
- 32 Sigla de Centro Universitário Nacional, IES privada.
- 33 Sigla de Universidade Cruzeiro do Sul, IES privada.
- 34 Segundo o dicionário do Google (2023), *holding* é uma “empresa que detém a posse majoritária de ações de outras empresas, geralmente denominadas subsidiárias, centralizando o controle sobre elas”.

Neste livro, Daniele Araújo faz uma importante discussão sobre como se estrutura a formação de professores para a Educação Especial brasileira. Do contexto inicial, de uma formação dividida entre movimentos generalistas e/ou especialistas, a autora nos convida a conhecer uma experiência bem-sucedida na Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial e Inovação Tecnológica, desenvolvida a partir de parceria público-público entre a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a Fundação Cecierj. A proposta ambiciosa contou com 1484 inscritos e, a partir de uma metodologia que combinava elementos da educação a distância com fundamentos da perspectiva histórico-cultural, especialmente a ênfase no dialogismo presente nas interações síncronas, contou com baixíssimo índice de evasão, mostrando o sucesso da iniciativa. Leitura fundamental para quem atua na área da Educação Especial, da formação professores e da educação online, é um texto ao mesmo tempo denso e agradável que nos leva a boas práticas no universo educacional brasileiro.



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia