



Formação Continuada de professores em Educação Especial: uma revisão narrativa da literatura

Carolina Rizotto Schirmer¹,

Stefhanny Nascimento Lobo e Silva²,

Maria Gabriela Lopes Araújo Stones Aires³

¹Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. ³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

RESUMO. O processo de formação de professores é um tema que desperta o interesse de inúmeros estudiosos. Com o objetivo de mapear e compreender como vem ocorrendo a formação continuada de professores em educação especial, uma revisão narrativa da literatura foi empregada neste estudo. Os critérios para inclusão foram: publicações em formato de artigo original, em português, produzidas no Brasil, entre abril de 2008 e dezembro de 2021, que tratassem de intervenções na área da formação continuada de professores e Educação Especial. Os resultados apontaram que os professores se sentem despreparados para atuar com estudantes com deficiência, como também para realizar adaptações pedagógicas e utilizar recursos de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa e Ampliada. A falta de tempo para interagir com outros profissionais da escola também foi um dado recorrente nos estudos analisados. Sugere-se que mais estudos como esse sejam realizados, a fim de compreender como vem ocorrendo a formação continuada de professores em Educação Especial nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: Formação continuada do professor, Educação Especial, Revisão Narrativa.

Continuing Teacher training in special education: a narrative review of the literature

ABSTRACT. The teacher training process is a topic that piques the interest of countless scholars. The objective is mapping and understanding how continuing education of teachers in special education has been taking place, a narrative review of the literature was used in this study. The inclusion criteria were: publications in the format of an original article, in Portuguese, produced in Brazil, between April 2008 and December 2021, which dealt with interventions in the area of continuing teacher education and Special Education. The results showed teachers feel unprepared to work with students with disabilities, as well as to make pedagogical adaptations and use resources from Assistive Technology and Alternative and Augmentative Communication. The lack of time to interact with other school professionals was also a recurring factor in the studies analyzed. It is suggested that more studies like this one be carried out, in order to understand how the continuing education of teachers in Special Education in Brazilian schools has been taking place.

Keywords: Continuing teacher training, Special Education, Narrative Review.

La formación continua del profesorado en educación especial: una revisión narrativa de la literatura

RESUMEN: El proceso de formación del profesorado es un tema que despierta el interés de innumerables académicos. Con la intención de mapear y comprender cómo se ha llevado a cabo la educación continua de los docentes en educación especial, se utilizó una revisión narrativa de la literatura en este estudio. Los criterios de inclusión fueron: publicaciones en el formato de un artículo original, en portugués, producido en Brasil, entre abril de 2008 y Diciembre de 2021, que trata sobre intervenciones en el área de la formación continua de docentes y la educación especial. Los resultados mostraron que los maestros no se sienten preparados para trabajar con estudiantes con discapacidades, así como para hacer adaptaciones pedagógicas y usar tecnología asistiva y recursos de comunicación alternativa y aumentativa. La falta de tiempo para interactuar con otros profesionales de la escuela también fue un factor recurrente en los estudios analizados. Se sugiere que se realicen más estudios como este, con el fin de comprender cómo se viene dando la formación permanente de los profesores de Educación Especial en las escuelas brasileñas.

Palabras clave: Formación continua del profesorado, Educación especial, Revisión Narrativa.

Introdução

Nos últimos tempos, a literatura científica especializada, sobretudo na área educacional, vem discutindo temas relacionados à formação de professores em Educação Especial (Kassar, 2014; Lourenço, 2012; Manzini, 2012, 2013; Pisan, Mendes & Cia, 2017; Pletsch, 2016; Silva, 2016; Souza & Mendes, 2017; Veltrone & Mendes, 2011; Vieira, Ramos & Simões, 2018). No Brasil, é certo que essas discussões se intensificaram em 1990, com a assinatura do país na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1998), pois ela influenciou de maneira significativa a reformulação da legislação para a educação brasileira, em 1996, com a promulgação da Lei Nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

A vigência dessa lei permite que a educação se apresente sob uma perspectiva de igualdade, liberdade e gratuidade ao ingresso na educação, possibilitando que as pessoas com deficiência e altas habilidades/superdotação tenham, assegurado por lei, acesso à educação básica na rede regular de ensino e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno, preferencialmente em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) (Mendes, Cabral & Cia, 2015; Pletsch, 2009). Ainda porque será no espaço da SRM que o aluno público da Educação Especial poderá realizar atividades favorecedoras da construção de conhecimentos e de sua participação efetiva como sujeito da comunidade escolar.

Com o aumento do número de matrículas e, conseqüentemente, com as diferentes demandas desse alunado em sala de aula regular, professores relatam que se sentem despreparados, angustiados, com medo (Beyer, 2003; Correia, 1999; Rocha, Luiz & Zulian, 2003) para lidar com as particularidades dos indivíduos com deficiência, em especial, daqueles que não possuem comunicação oral (Nunes & Schirmer, 2017). É nessa perspectiva que a formação continuada de professores em Educação Especial, Tecnologia Assistiva (TA) e Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) e outros temas relacionados se faz fundamental, na medida em que só tende a crescer o percentual da população da educação especial matriculados no espaço escolar comum. Assim, os docentes irão necessitar adequar e repensar as suas práticas pedagógicas.

Diante desses dados e mediante a política de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva do Ministério da Educação (2007), fica claro que, para viabilizar condições de permanência e aprendizado de estudantes com deficiência em escolas regulares, uma das principais questões que se apresentam diante da inclusão desses estudantes no ensino comum é a formação de professores, que precisam lidar com a diversidade de todos os estudantes, de modo, a saber, que:

[...] cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural (Prado & Freire, 2001, p. 5).

Do ponto de vista de Gomes (2005), compete ao professor compreender que:

O favorecimento da aprendizagem de qualquer aluno implica, para o professor, saber o que é o processo de aprendizagem e como ele se dá. Igualmente é importante conhecer sobre o processo de desenvolvimento humano em suas diversas facetas examinando suas relações com a aprendizagem (Gomes, 2005, p. 27).

Nesse sentido, os estudos desenvolvidos por Ferreira e Ferreira (2004), Ferreira, Mendes e Nunes (2003), Mittler (2003), Bruno (1999) e Bueno (1999) já apontavam a necessidade de relação dialógica, ação reflexiva e trabalho cooperativo entre o ensino regular e o especial, para que sejam identificadas as necessidades dos educandos e criadas estratégias didático-metodológicas que promovam a aprendizagem e favoreçam o acesso ao conhecimento, aos instrumentos materiais e culturais produzidos pela sociedade. Contudo, o modelo adotado na formação de professores acaba não estimulando essas práticas e, muitas vezes, os conteúdos oferecidos são trabalhados de forma inadequada, seguindo um modelo tradicional de formação (Bueno & Marin, 2009; Freitas & Moreira, 2009; Macedo, 2010).

Com base no que foi exposto, questiona-se se as pesquisas vêm apontando mudanças nos tipos de formação de professores. Segundo Bisol e Valentini (2014), nos últimos anos, os acervos de estudos indicam o fato de que a oferta de informação não é suficiente para produzir mudanças nas atitudes, nas crenças e nos valores dos professores. Adicionalmente, na maioria dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, a formação se dá de forma generalista, sem a preocupação com as especificidades e singularidades de cada deficiência (Fontes, 2007). Entendemos que apenas com a qualidade dessa formação é que poderá haver mudança nos discursos e nas representações sociais dos professores sobre aqueles a ser incluídos, e principalmente, na prática pedagógica empregada a esses estudantes (Schirmer, 2010).

Metodologia

Com a perspectiva de mapear e compreender como vem ocorrendo a formação continuada de professores em Educação Especial, este estudo constituiu-se de uma pesquisa de revisão narrativa da literatura, do tipo descritiva e exploratória, de abordagem quanti-qualitativa. Os estudos que fazem uso de uma revisão narrativa são vistos como publicações pertinentes para abordar e discutir o estado da arte de um determinado assunto, seja ele tanto sob uma perspectiva teórica como conceitual (Rother, 2007). Em adição, ela pode trazer contribuições relevantes e em curto prazo para diferentes áreas de conhecimento. A base de dados brasileira SciELO (Scientific Electronic Library Online – Brasil) foi escolhida para a referida investigação. A SciELO consiste em uma biblioteca eletrônica que comporta diversos periódicos científicos brasileiros. Sua biblioteca não possui controle de vocabulário e, por isso, optou-se por fazer buscas com termos já empregados em todos os seus índices.

O levantamento dos dados foi conduzido de forma não sistemática durante abril de 2018 a dezembro de 2021, utilizando como descritores: formação de professores, capacitação de professores, treinamento de professores, cursos para professores, formação docente, capacitação docente, treinamento docente, curso para docentes e Educação Especial. Os critérios para inclusão foram: publicações em formato de artigo original, em português, produzidos no Brasil, entre os anos de 2008 e 2021, que tratassem de intervenções na área da formação continuada de professores e Educação Especial.

Após essa etapa, foi realizada uma leitura minuciosa dos resumos, selecionando referências levando-se em conta os critérios estabelecidos para inclusão. Excluíram-se as publicações que não dispunham de resumos, revisões de literatura, artigos duplicados, pesquisas documentais e descritivas. Foram encontrados 120 artigos nesta busca. O Quadro 1, a seguir, descreve o número de artigos encontrados de acordo com o cruzamento dos descritores.

Quadro 1 – Quantitativo de artigos

DESCRITORES	ARTIGOS ENCONTRADOS	ARTIGOS EXCLUÍDOS
Formação de professores e Educação Especial	31	26
Treinamento de professores e Educação Especial	04	03
Curso de professores e Educação Especial	20	17

Capacitação de professores e Educação Especial	14	06
Formação de docentes e Educação Especial	18	14
Treinamento de docentes e Educação Especial	16	16
Curso de docentes e Educação Especial	06	06
Capacitação de docentes e Educação Especial	12	12

Fonte: elaboração própria.

Com base nos critérios, foram excluídos 101 resumos (100 que não possuíam os critérios e 1 por duplicidade) e, em seguida, foi realizada a leitura na íntegra de 19 artigos. Desses, foram excluídos 11 artigos por não apresentarem pesquisas interventivas. Assim, a amostra deste estudo foi composta por oito (8) artigos (Benitez & Domeniconi, 2014; Borges & Tartuci, 2017; Fischer, 2019; Pletsch, 2015; Pinto & Amaral, 2019; Tenor & Deliberato, 2015; Togashi & Walter, 2016; Torres & Mendes, 2019). A seguir, o Quadro 2 apresenta os títulos dos artigos selecionados.

Quadro 2 – Artigos sobre formação de professores na Educação Especial

AUTORES	TÍTULOS
Torres e Mendes (2019)	Atitudes Sociais e Formação Inicial de Professores para a Educação Especial
Fischer (2019)	Tem um estudante Autista na minha turma! e agora? O diário reflexivo promovendo a sustentabilidade profissional no desenvolvimento de oportunidades Pedagógicas para a inclusão.
Pinto e Amaral, (2019)	Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado
Borges e Tartuci (2017)	Tecnologia Assistiva: Concepções de Professores e as Problematizações Geradas pela Imprecisão Conceitual
Togashi e Walter (2016)	As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo
Tenor e Deliberato (2015)	Sistematização de um Programa de Capacitação ao Professor Do aluno surdo
Pletsch (2015)	Deficiência Múltipla: Formação de Professores e Processos De Ensino-Aprendizagem
Benitez e Domeniconi (2014)	Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas

Fonte: elaboração própria.

Para elucidar a análise dos dados, dois tipos de procedimentos foram adotados, a saber: o primeiro consiste em indicar o quantitativo de participantes e os locais nos quais os estudos foram realizados. O segundo procedimento teve como objetivo expor informações qualitativas referentes aos tipos de formação continuada oferecidos aos professores. Quanto a essa análise qualitativa, utilizou-se de uma matriz de síntese elaboradas em tabela Excel contendo os seguintes pontos: principais autores, objetivo do estudo, amostra, local, instrumentos, procedimentos e achados. Depois dessa etapa, os pesquisadores realizaram a leitura na íntegra de todos os estudos. Uma análise de conteúdo, do tipo categorial (Bardin, 2006) foi utilizada para auxiliar na consolidação dos resultados. Segundo Bardin (2006), a categorização consiste na:

[...] classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos... sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (Bardin, 2006, p. 117).

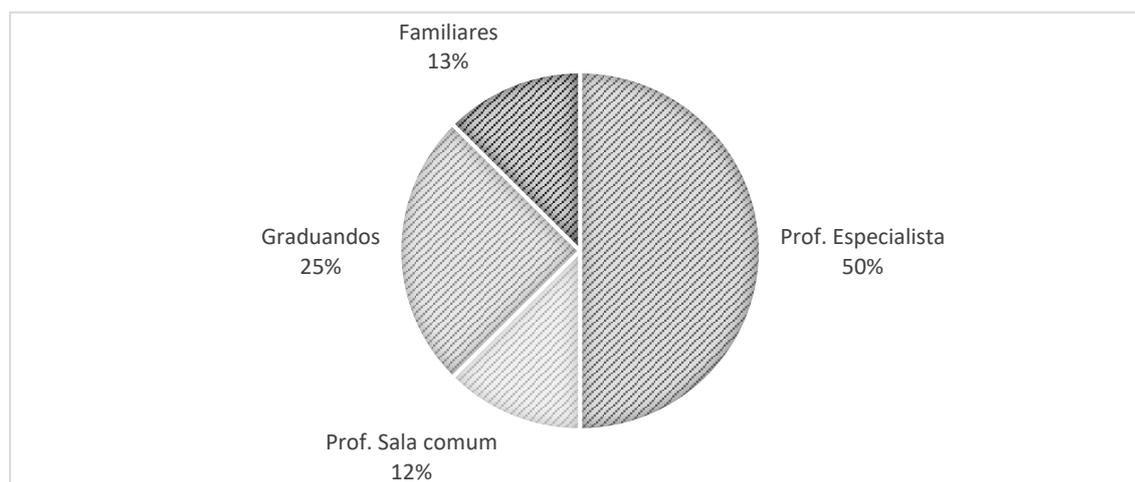
Após essa etapa de análise de conteúdo, duas categorias foram elencadas: a) desenvolvimento da formação pedagógica; b) reflexão do professor após a formação continuada. Tais categoriais estavam presentes em todos os documentos analisados, isto é, verificou-se que todos os artigos analisados continham esse viés de investigação. Isso, de certo modo, possibilitou a escolha – de forma substancial, crítica e evolutiva – das temáticas supracitadas.

Resultados e Discussão

Análise quantitativa

Os dados obtidos foram analisados descritivamente segundo o propósito da revisão em questão. Na Figura 1, podemos visualizar a porcentagem de participantes dos estudos.

Figura 1 – Porcentagem de participantes dos estudos



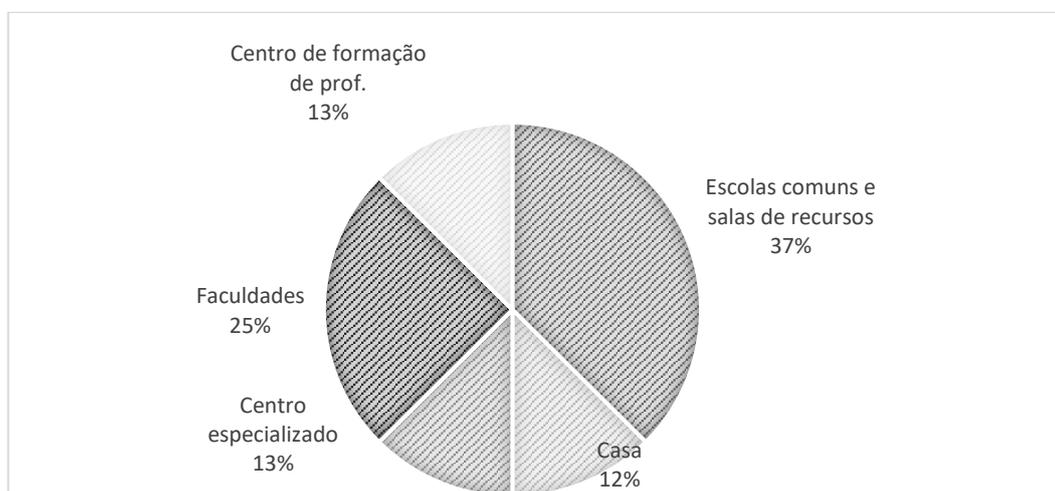
Fonte: elaboração própria

Verificou-se que grande parte dos estudos envolveu a formação de professores de ensino especializado (Benitez & Domeniconi; 2014; Borges & Tartuci, 2017; Pinto & Amaral, 2019; Pletsch, 2015), sendo, em seguida, professores de sala comum (Togashi & Walter, 2016), estudantes de licenciatura (Fischer, 2019; Torres & Mendes, 2019) e familiares (Tenor & Deliberato, 2015). Foi possível observar que cinco, dos oito estudos analisados, envolveram também estudantes com Transtorno do Especto Autista (TEA) (Togashi & Walter, 2016), com deficiência auditiva (Tenor & Deliberato, 2015), deficiência intelectual e TEA (Benitez & Domeniconi, 2014;

Pinto & Amaral, 2019) e deficiência múltipla (Pletsch, 2015). Vale lembrar que os estudos de Borges e Tartuci (2017), Fischer (2019) e Torres e Mendes (2019) apresentaram amostras somente com professores (em formação continuada ou inicial).

Nesta revisão, o que se observa é que os estudos foram bem diversificados quando nos referimos ao público da Educação Especial, embora tenha tido um crescimento considerável de pesquisas com pessoas com o TEA (Togashi & Walter, 2016). Na sequência, a Figura 2 mostra os locais onde os estudos foram realizados.

Figura 2 – Local onde os estudos foram conduzidos



Fonte: elaboração própria.

Grande parte dos estudos foi conduzida em escolas comuns, em especial, em SRM (Pletsch, 2015; Tenor & Deliberato, 2015; Togashi & Walter, 2016). Todavia, houve dois estudos que ocorreram na escola e em outros ambientes naturais, a saber: Benitez e Domeniconi (2014), conduzido na residência; e Borges e Tartuci (2017), desenvolvido em um centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE. Os estudos conduzidos por Fischer (2019) e Torres e Mendes (2019) foram em instituição de ensino superior. Já o estudo de Pinto e Amaral (2019) foi desenvolvido em um centro de formação de professores de um município.

Apesar de a literatura salientar a importância de um trabalho conjunto entre SRM e sala comum (Beyer, 2007; Pletsch, 2010; Soriano & Oliveira, 2014) ou de professores com a família (Lazzaretti & Freitas, 2016; Maturana & Cia, 2015; Silva & Mendes, 2008), percebemos que as intervenções, em sua maioria, focaram na formação de apenas um tipo de professor: especialista ou de sala comum. Soriano e Oliveira (2014) afirmam que, para garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais especiais, é importante que os docentes – especialistas e de sala comum – adotem uma postura de pesquisadores e que tenham a consciência de que fazem parte do processo de inclusão do estudante. Nesse caso, uma postura pedagógica inadequada pode levar a um caminho de exclusão. Os docentes deveriam trabalhar em colaboração, visando ao desenvolvimento do alunado, de suas competências e potencialidades. Poker, Valentim e Garla (2017) e Rigoletti (2023) afirmam que o trabalho colaborativo em equipe e os casos de ensino deveriam ser prioridades, a fim de que o professor troque com os demais colegas experiências e saberes e ainda atualize continuamente suas competências.

Rigoletti (2023) desenvolveu uma pesquisa exploratória com delineamento documental que buscou identificar e analisar as etapas da implementação de um programa de apoio à participação de estudantes da Educação Especial. A autora ressalta que a implementação de um programa de ensino que apoie a participação escolar do estudante da Educação Especial necessita ser realizada por uma equipe intersetorial colaborativa orientada por objetivos em comum e deve ter como destaque procedimentos que orientam e estabelecem práticas pedagógicas para uma proposta inclusiva.

Para Silva (2016), o apoio de uma equipe multiprofissional pode contribuir com a edificação de escolas inclusivas, desde que esse serviço esteja organizado numa filosofia única de trabalho e que ocorra a formação continuada permanente da equipe utilizando propostas colaborativas. Para a autora, a ação de especialistas no contexto escolar, ainda que não seja uma prática comum em nosso país, tem demonstrado sua eficácia através do modelo de Consultoria Colaborativa Escolar, que visa ajudar no desenvolvimento de uma filosofia de ensino que ofereça melhores oportunidades educacionais para a diversidade de estudantes na escola.

Análise qualitativa

Categoria. Desenvolvimento da formação pedagógica

No estudo de Tenor e Deliberato (2015), foi visto que as pesquisadoras estabeleceram contato e, a posteriori, vínculo com os professores. Tal atitude foi de suma importância, pois permitiu que fossem realizadas entrevistas semiestruturadas e protocolos de avaliação com os participantes. Vale ressaltar que esses instrumentos foram aplicados separadamente com cada participante. Durante essa primeira etapa do estudo, o professor também recebeu formação específica acerca do estudante surdo.

Na segunda etapa, foram realizados oito encontros de formação de professores, 12 mediações na sala de educação infantil, dez observações no ensino fundamental e 13 observações no ensino médio. A cada encontro era apresentado aos professores o caderno de conteúdo. No total, foram dados sete cadernos durante o estudo. A partir desses cadernos, eram realizadas discussões com os professores, com o objetivo de debater a respeito das habilidades do aluno surdo e possíveis conteúdos que facilitariam a atuação deles para com os estudantes.

As pesquisadoras também realizavam mediação em sala de aula em parceria com os professores. Os temas propostos para tal atividade, em suma, eram discutidos no curso de formação, até porque, nos encontros, as pesquisadoras ouviam a opinião dos professores e sugestões de temas a serem adotados em sala de aula. A maior parte das mediações ocorridas foi por meio de atividades de conto de história. As histórias eram lidas três vezes, em dias diferentes. O ato de contar história sensibilizou a comunidade escolar para o fato de compreender a importância da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Todas as observações foram feitas no caderno de registro e as filmagens (em sala de aula e no encontro do grupo de formação), foram transcritas na íntegra e submetidas a análise.

Na terceira etapa, um acompanhamento dos professores foi realizado, pois as pesquisadoras queriam que eles relatassem e opinassem a respeito do programa de formação e mediação que tinham recebido. Para isso, um roteiro de entrevista e observação em sala de aula foi usado para compreender as concepções dos professores sobre o estudo.

Autores como Schirmer (2010), Nunes e Schirmer (2017) e Rigoletti (2023) destacam a importância dessa aproximação do pesquisador com os professores de forma que se possa realizar a escuta desses profissionais e dessa forma considerar suas necessidades e exigências, caracterizando as concepções, procedimentos e conhecimentos prévios que apresentam sobre os temas a serem propostos tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

Para Pletsch (2015), o procedimento de formação escolhido para a realização de sua pesquisa foi o da pesquisa-ação. Para a coleta de dados, foram realizados diários de campo (antes e após as sessões), filmagem dos professores junto aos estudantes com deficiência múltipla, que tinham o intuito de observar a interação e as respostas dadas pelos estudantes (transcritas e analisadas pela microgenética, que permitiu a observação de expressões faciais, pequenos gestos ou até mesmo ruídos que, sem a observação participante, poderiam passar despercebidos). As transcrições das filmagens foram organizadas em vinhetas e as entrevistas semiestruturadas foram feitas com as professoras participantes, com questões sobre sua formação e prática pedagógica. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas literalmente.

Logo, o que se percebe é que a formação pedagógica, de modo geral, foi organizada em dois momentos: 1) encontros para discussão da prática da equipe e o referencial teórico para fundamentá-la; 2) observações semanais de campo e filmagens dos atendimentos na SRM. Houve um total de 11 encontros e 48 observações das filmagens.

No estudo de Benitez e Domeniconi (2014), foram realizados os seguintes procedimentos de formação: debates acerca das habilidades sociais educativas e sobre a estrutura geral de cada intervenção¹. Depois dessa etapa, eram dados aos agentes educativos materiais com explicações sobre cada intervenção, contendo exposição teórica, simulação da aplicação de uma atividade pedagógica (uns com os outros), tentando representar o papel de um aprendiz. A formação teve duração de duas horas e, a posteriori, foram realizadas supervisões individuais. Nelas, cada agente educativo era instruído a não ofertar dicas demasiadas ao estudante, não conversar sobre assuntos secundários durante a aplicação da atividade, de modo a evitar barulho durante a realização do estudo. O ato de consequenciar negativamente as condutas dos estudantes deveriam ser evitadas. Ao fim da supervisão, os pesquisadores conversaram com o agente com feedback acerca de sua atuação. O comportamento de cada agente era registrado pelos pesquisadores. Após o encontro de formação, os agentes educacionais eram convocados a opinar sobre os ganhos da intervenção. Os agentes realizaram quatro sessões com cada aprendiz. Já em relação ao ensino, cada agente aplicou 12 sessões.

¹ Atividade de intervenção: ensino compartilhado de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual e autismo, incluídos na escola regular (Benitez & Domeniconi, 2014).

Togashi e Walter (2016) ofertaram uma formação pedagógica sobre o uso do PECS – Adaptado (Walter, 2000)² com uma professora regente de turma do Rio de Janeiro. Vale lembrar que essa pesquisa constituiu um follow-up de uma investigação maior. Nesse caso, leituras de artigos científicos e livros sobre as contribuições da Comunicação Alternativa e Ampliada e aplicação do protocolo do PECS-Adaptado foram ofertados para a professora. Após esse período de formação, que durou cerca de três encontros presenciais, as pesquisadoras observaram, por meio de filmagens, se a professora fazia uso dos ensinamentos com o aluno incluído.

Já no estudo de Borges e Tartuci (2017) foram realizadas 10 sessões de pesquisa. Os pesquisadores realizaram entrevistas iniciais para conhecer o perfil dos professores e em seguida ofertaram informações acerca de Letramento; Tecnologia Assistiva; Letramento e Tecnologia Assistiva; e Tecnologia Assistiva e Assessoria Colaborativa. Ressalta-se que essas informações foram chamadas de ciclos de estudos. Após essas duas etapas, as professoras foram instruídas a fazer inferências e sistematizações acerca dos temas debatidos durante os encontros com os pesquisadores.

No estudo realizado por Torres e Mendes (2019), o programa de formação inicial de docentes, com carga horária de 30 horas, denominado Ensino de Ciências Exatas Inclusivo. Ele foi desenvolvido a distância no Moodle e dividido em três unidades, cada uma abordando um dos temas pré-selecionados. As pesquisadoras criaram três salas virtuais separadas. Cada sala iniciou o curso com uma temática diferente, sendo elas abordadas simultaneamente e intercaladas. Antes e após a participação dos cursistas na primeira unidade do curso, suas atitudes sociais foram mensuradas via Escala Likert de Atitudes. Também utilizaram um formulário para caracterização dos participantes e um questionário de validação social do curso. A distribuição dos educandos nas salas deu-se por sorteio aleatório.

No estudo de Fischer (2019), foram analisados os efeitos da aplicação de quatro (4) diários de bordo e/ou reflexivo em turmas de graduação com estudantes com TEA inseridos. Um total de cem (100) estudantes, de diferentes áreas acadêmicas: ciências biológicas, zootecnia e psicologia, participaram da pesquisa. O diário tinha como objetivo proporcionar aos docentes dessas turmas práticas pedagógicas e inclusivas mais reflexivas.

Já no estudo de Pinto e Amaral (2019), vinte e três (23) professores foram submetidos ao método de análise de situação vivenciada por meio de diário de campo e filmagens. Este último como instrumento fundamental para o processo de formação de professores.

Assim como Pletsch (2015), Benitez e Domeniconi (2014), Togashi e Walter (2016) e Pinto e Amaral (2019), outros pesquisadores têm adotado o uso de filmagens nas pesquisas com formação de professores. Fiorini e Mazini (2016) e Nunes e Schirmer (2017) consideram que as filmagens permitem uma melhor compreensão das necessidades dos professores e alunos da Educação Especial, além de auxiliar no planejamento das ações de formação continuada considerando o contexto escolar, possibilitando uma reflexão sobre a prática docente, auxiliando a minimizar as dificuldades e a valorizar as práticas mais eficazes.

Categoria. Reflexão do professor após a formação continuada

No estudo conduzido por Benitez e Domeniconi (2014), foi evidenciado, por meio de interpretação textual, que a formação foi de extrema valia para os agentes educacionais (pais, professores da Educação Especial e turma comum), pois permitiu que os três agentes buscassem mais envolvimento e conhecimento sobre a Inclusão Escolar de estudantes com TEA e deficiência intelectual.

Já Tenor e Deliberato (2015) verificaram que os professores consideraram a formação importante, visto que as estratégias apreendidas foram empregadas, auxiliando os estudantes surdos em sala de aula. Também houve uma sensibilização por parte dos professores, compreendendo que a adaptação pedagógica e o conhecimento sobre a LIBRAS se fazem necessários no contexto educacional.

O estudo de Pletsch (2015) mostrou que as professoras foram impactadas com a formação recebida, uma vez que, além de fortalecerem suas bases teóricas, puderam compreender ações pedagógicas que poderiam utilizar com seus estudantes em sala de aula. Os recursos da Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa e Ampliada foram bem compreendidos por elas, considerando-os importantíssimos para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, perceberam que se faz fundamental mais entendimento sobre mediação escolar, e que as intervenções em sala de aula poderiam ser mais significativas se ocorressem de maneira colaborativa.

No estudo de Togashi e Walter (2016), a professora diminuiu a interação com o estudante após a chegada da estagiária, desenvolvendo com menor frequência as atividades pedagógicas com o aluno sem fala funcional. Isso

² O PECS-Adaptado é um sistema de CAA por intercâmbio de imagens proposto por Walter (2000). A pesquisadora desenvolveu um estudo no qual mostra as adaptações do PECS (*The Picture Exchange Communication System* proposto por Bondy & Frost em 1994) ao Currículo Funcional Natural (Leblanc, 1991), por meio da redução dos números de fases e acrescentou algumas alterações, como por exemplo, o uso da pochete como álbum de comunicação.

aponta que mesmo com a formação, a professora não se mostrou solícita e reflexiva quanto ao uso da Comunicação Alternativa e Ampliada.

É nesse sentido que é de fundamental importância que o professor tenha conhecimento sobre a Tecnologia Assistiva, em especial, a Comunicação Alternativa e Ampliada, uma vez que aumenta as possibilidades de terem mais práticas pedagógicas assertivas e com resultados significativos (Calheiros, Mendes & Lourenço, 2018; Borges & Lourenço, 2023). A exemplo disso, no estudo de Borges e Tartuci (2017), foi percebido que os professores cada vez mais têm buscado trabalhar com materiais concretos, ludicidade, suportes textuais e pedagógicos em sala de recursos, porque é crescente a entrada de estudantes com deficiência intelectual.

Torres e Mendes (2019) constataram que não houve diferença estatisticamente entre as atitudes sociais dos graduandos antes e após a formação oferecida, pois eles já possuíam atitudes sociais favoráveis à inclusão. A análise qualitativa do desempenho indicou que a variável temática não influenciou o desempenho dos participantes em relação ao escore da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à inclusão. Embora nenhuma temática em específico tenha proporcionado maior efeito nas atitudes, qualitativamente, houve a temática “práticas pedagógicas”, que mostrou potencial de motivar mais os participantes. Segundo as pesquisadoras, os feedbacks positivos dos graduandos após a formação indicaram ter sido as atividades compreendidas nessa temática como as mais interessantes do curso.

Os apontamentos de Fischer (2019) mostraram que o uso do diário de bordo pode ser efetivo, pois, por meio desse instrumento, o professor pode identificar o problema do estudante e, a posteriori, refletir sobre melhores práticas a ser empregadas em sala de aula. Além disso, o uso do diário pode ajudar o professor a melhorar seu desempenho pedagógico, independentemente de o estudante apresentar ou não o TEA. Para Pinto e Amaral (2019), os professores podem ampliar seus conhecimentos no que tange às legislações para âmbito educacional, uma vez que o desconhecimento de alguns direitos acaba dificultando e/ou não fundamentando suas práticas pedagógicas. Nesse estudo, ficou explícito que, quando o professor se apropria dos seus direitos como educador, aumentam-se as chances de garantir aos educandos uma educação pública e de qualidade.

Todos os estudos ressaltam a importância da formação para que o professor possa refletir sobre sua prática. Para Rigoletti (2023) os cursos de formação de professores apoiados “na reflexão dos principais atores “professores” e na presença de pesquisadores podem potencializar a proposta na direção da elaboração de um caminho que melhor atenda a necessidade de todos” (p.44).

Mizukami (2007) salienta que na maioria das escolas há pouca possibilidade para que os professores possam fazer uma reflexão sobre os problemas e trazer seus conhecimentos à tona para analisá-los e interpretá-los. Sendo assim a formação continuada em serviço é importante porque oferece aos docentes a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes, viabilizando a análise de validade de suas práticas e o aprendizado de como associar suas próprias compreensões e reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal.

Considerações Finais

Em síntese, os resultados sugerem que os professores se sentem despreparados para atuar com estudantes com deficiência, como também apresentam dificuldades para realizar adaptações pedagógicas e utilizar recursos de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa e Ampliada. A falta de tempo para interagir com outros profissionais da escola também foi um dado recorrente nos estudos analisados. A revisão evidencia também que os professores consideram importante o ensino colaborativo, e que procedimentos de pesquisa-ação podem ser implementados na formação continuada.

Como limitações deste estudo podemos destacar o uso de uma base de dados única e a não inclusão de dissertações e teses. Outro aspecto foi a seleção de artigos somente em português. Ainda que o foco do estudo fosse mapear o contexto nacional, desconsiderou-se a possibilidade de que autores possam ter publicado artigos em outras línguas.

As sugestões para futuros estudos é de que se amplie a busca para outras bases de dados como: ERIC, Scopus, Web of Science além do Portal de Periódicos da Capes, incluindo dissertações, teses e artigos que tenham sido publicados nas línguas inglesa e espanhola. Além de se estender o recorte temporal. Outro aspecto importante de ser investigado é como se dá a formação inicial de professores no Brasil. Visto que os docentes, em geral, começam sem o conhecimento e práticas necessárias para uma atuação pedagógica que contemple a diversidade de estudantes que hoje se encontram na escola regular.

Por fim, os resultados deste estudo reforçam a necessidade de mais pesquisas empíricas sobre formação continuada em serviço de professores. Considera-se que mais estudos de intervenção na área da formação de professores em Educação Especial devam ser realizados, visto ser urgente que o professor modifique concepções sobre a inclusão e a deficiência e, principalmente, sobre habilidades, necessidades e possibilidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência, assim como modifique o seu fazer pedagógico para esses

estudantes. Acreditamos que isso só seja possível mediante formações continuadas em serviço com modelos que fujam do tradicional; do meramente instrucional; da formação focada em palestras, sem uma sistematicidade, na maioria das vezes.

Referências

- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- Barberini, K.Y.. (2016). *A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas*. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 16(1), 46-55. Recuperado em 31 de julho de 2023, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072016000100006&lng=pt&tlng=pt.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind: collected in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Benitez, P., & Domeniconi, C. (2014). Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(3), 371-386. DOI: 10.1590/S1413-65382014000300005
- Beyer, H. O. (2007). O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In C. R. Baptista, M. A. S. C. Barreto & S. L. Victor (Eds.), *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa* (p. 75-81). Porto Alegre: Mediação Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC.
- Beyer, H. O. (2003). A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. *Cadernos de Educação Especial*, 2(22), 33-44. DOI: DOI:10.5902/1984686X5003.
- Bisol, C., & Valentini, C. B. (2014). Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão. *Revista Brasileira Educação Especial*, 20(2), 223-234. DOI: 10.1590/S1413-65382014000200006
- Borges, W. F., & Tartuci, D. (2017). Tecnologia Assistiva: Concepções de Professores e as Problematizações Geradas pela Imprecisão Conceitual. *Revista Brasileira Educação Especial*, 23(1), 81-96. DOI: 10.1590/S1413-65382317000100007
- Borges, B. C., & Lourenço, G. F. (2023). Capacitação de parceiros de comunicação de alunos com necessidades complexas de comunicação no contexto escolar: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, 36(1), e4/1–28. DOI: 10.5902/1984686X68753
- Calheiros, D. dos S., Mendes, E. G., & Lourenço, G. F. (2018). Considerações acerca da tecnologia assistiva no cenário educacional brasileiro. *Revista Educação Especial*, 31(60), 229–244. DOI: 10.5902/1984686X18825

Bueno, J. G. S. (1999). Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 3(5), 7-26.

Bueno, J. G. S., & Marin, A. J. (2009). A produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva. In E. G. Mendes (Ed.), *Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática* (p. 21-48). Araraquara, SP: Editora Junqueira Marin.

Bruno, M. M. G. (1999). *O significado da deficiência visual na vida cotidiana: análise das representações dos alunos, pais e professores* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto, Portugal: Porto.

Denin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2 edição.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Ferreira, M. C. C., & Ferreira, J. R. (2004). Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In M. C. R. Góes & A. L. F. Laplane (Eds.), *Políticas e práticas de educação inclusiva* (p. 21-48). Campinas, SP: Autores Associados.

Ferreira, J. R., Mendes, E. G., & Nunes, L. R. O. P. (2003). Integração/inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In: Nunes, F. P. S. *Inclusão educacional: pesquisa e interfaces* (p. 98-149). Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

Ferreira, P. F., Nunes, L. R. O. P., & Schirmer, C.R. (2017). Ampliando o olhar sobre o programa de formação de professores das Salas de Recursos Multifuncionais da cidade do Rio de Janeiro. In L. R. O. P. Nunes & C.R. Schirmer1 (Eds.), *Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recursos multifuncionais* (p. 231-246). Rio de Janeiro: Eduerj. DOI: 10.7476/9788575114520.013

Fischer, M. L. (2019). Tem um estudante autista na minha turma! E agora? O diário reflexivo promovendo a sustentabilidade profissional no desenvolvimento de oportunidades pedagógicas para inclusão. *Revista Brasileira Educação Especial*, 25(4), 535-552. DOI: 10.1590/s1413-65382519000400001

Fontes, R. S. (2007). *O desafio da educação inclusiva no município de Niterói: das propostas oficiais às experiências em sala de aula*. (Tese de Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Freitas, S. N., & Moreira, L. C. (2009). A universidade frente à formação inicial de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. In *Anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Formação de professores em foco* (p. 65-73). São Paulo.

Gomes, W. O. (2005). *Inclusão escolar: um olhar na especificidade da aprendizagem do aluno com deficiência mental incluso no ensino fundamental*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Paraná.

Fiorini, M. L. S., & Manzini, E. J.. (2016). Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. *Revista Brasileira De Educação Especial*, 22(1), 49–64. DOI: 10.1590/S1413-65382216000100005

Kassar, M. C. M. (2014). A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Cadernos Cedes*, 34(93), 207-224. DOI: 10.1590/S0101-32622014000200005

Lazzaretti, B., & Freitas, A. S. (2016). Família e Escola: o processo de inclusão escolar de crianças com deficiências. *Caderno Intersaberes*, 5(6), 1-13.

LeBlanc, J. M. (1991). El curriculum funcional en la educación de la persona con retardo mental. In *Proceedings of the Simpósio Internacional COANIL* (p.10). Santiago, Chile.

Lourenço, G. F. (2012). *Avaliação de um programa de formação sobre recursos de Alta Tecnologia Assistiva e escolarização*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Macedo, N. (2010). *Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

Manzini, E. J. (2012). Formação do professor para trabalhar com recursos de tecnologia assistiva: um estudo de caso em Mato Grosso. *Educação e Fronteiras*, 2(5), 98-113.

Maturana, A. P. P. M., & Cia, F. (2015). Educação especial e a relação família-escola: análise da produção científica de teses e dissertações. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 349-358. DOI: 10.1590/2175-3539/2015/0192849

Mendes, E. G., Cabral, L. S. A., & Cia, F. (2015a). A formação de professores para atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais: breve contextualização. In E. G. Mendes, L. S. A. Cabral, & F. Cia (Eds.), *Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial* (p. 25-38). São Carlos: Marquezine e Manzini; ABPEE.

Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais*. (W. B. Ferreira, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Nunes, L. R. O. P., & Schirmer, C.R. (Orgs.). (2017). *Salas abertas: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Comunicação Alternativa e Ampliada nas Salas de Recursos Multifuncionais*. Rio de Janeiro: Eduerj. DOI: 10.7476/9788575114520

Paisan, M. S., Mendes, E. G., & Cia, F. (2017). Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 964-981. DOI: 0.1590/198053144242

Pinto, G. U., & Amaral, M. H. (2019). Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado. *Pro-Posições*, 30, e20180032. DOI: 10.1590/1980-6248-2018-0032

Pletsch, M. D. (2016). Dimensões da formação de professores no contexto de políticas de inclusão escolar à luz da perspectiva histórico-cultural. In S. L. Victor & I. M. de Oliveira (Orgs.), *Educação Especial: políticas e formação de professores* (p. 213-222). Marília: ABPEE.

Pletsch, M. D. (2015). Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, 45, 12-29. DOI: 10.1590/198053142862

Pletsch, M. D. (2010). *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: NAU/EDUR.

Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, (33), 143-156. DOI: 10.1590/S0104-40602009000100010

Poker, R. B., Valentim, F. O. D., & Garla, I. A. (2017). Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia. *Revista Eletrônica de Educação*, 11(3), 876-889. DOI: 10.14244/198271992016.

Prado, M. E. B. B., & Freire, F. M. P. (2001). A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In F. M. P. Freire & J. A. Valente (Orgs.), *Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula*. São Paulo: Cortez.

Rigoletti, V.C. (2023) *Programa de ensino intersetorial colaborativo: participação e inclusão escolar do aluno da educação especial* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

Rocha, E. F., Luiz, A., & Zulian, M. A. R. (2003). Reflexões sobre as possíveis contribuições da terapia ocupacional nos processos de inclusão escolar. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 14(2), 72-78. DOI: 10.11606/issn.2238-6149.v14i2p72-78

Rother, E. T. (2007). Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta paulista de enfermagem.*, 20(2), 10-11. DOI: 10.1590/S0103-21002007000200001

Silva, T. M. A. (2016). *Autoscopia como ferramenta para a formação continuada de professores de Sala de Recursos Multifuncionais*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Silva, M. A. B. (2016). *A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Silva, A. M., & Mendes, E. G. (2008). Família de crianças com deficiências e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(2), 68-85. DOI: 10.1590/S1413-65382008000200006

Schirmer, C.R. (2010). *Metodologia Problematizadora na formação de graduandos de Pedagogia em Comunicação Alternativa*. (Tese de Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Schirmer, C.R., Nunes, L. R. O. P., Silva S.N., & Araújo M.G.L. (2021). Formação Continuada e Tecnologia Assistiva: um estudo a partir das concepções de docentes de salas de recurso multifuncional. *Teoria E Prática Da Educação*, 24(2), 68-85. DOI: 10.4025/tpe.v24i2.58149

Schirmer, C.R., Nunes, L. R. O. P., & Silva, S.N. (2017). Salas de recursos multifuncionais de referência no Rio de Janeiro: Análise de conteúdo das reuniões de pesquisa-2013- 2016. In L. R. O. P. Nunes, & C.R. Schirmer (Eds.), *Salas abertas: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Comunicação Alternativa e Ampliada nas Salas de Recursos Multifuncionais*. Rio de Janeiro: Eduerj. DOI: 10.7476/9788575114520.004.

Soriano, K. R., & Oliveira, F. I. W. de. (2015). O trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o professor especialista na educação infantil de crianças com deficiência visual. *Revista Polyphonia*, 25(1), 295–310. DOI: 10.5216/rp.v25i1.38236

Souza, C. T. R., & Mendes, E. G. (2017). Revisão Sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(2), 279-292. DOI: 10.1590/S1413-65382317000200009

Tenor, A. C., & Deliberato, D. (2015). Sistematização de um Programa de Capacitação ao Professor do Aluno Surdo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(3), 409-422. DOI: 10.1590/S1413-65382115000300007

Thompson, J. B. (1995). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes.

Togashi, C. M., & Walter, C. C. F. (2016). As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(3), 351-366. DOI: 10.1590/S1413-65382216000300004

Torres, J. P., & Mendes, E. G. (2019). Atitudes Sociais e Formação Inicial de Professores para a Educação Especial. *Revista Brasileira Educação Especial*, 25(4), 765-780. DOI: 10.1590/s1413-65382519000400014

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Unesco. (1998). Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. *Jomtien: Unesco*.

Veltrone, A. A. A., & Mendes, E. G. (2011). Caracterização dos profissionais responsáveis pela identificação da deficiência intelectual em escolares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(39), 61-76. DOI: 10.5902/1984686X2450

Vieira, A. B., Ramos, I. O., & Simões, R. D. (2018). Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares. *Educação e Pesquisa*, 44. DOI: 10.1590/S1678-4634201844180213

Walter, C. C. (2000). *Os efeitos da adaptação do PECS associada ao curriculum funcional em pessoas com autismo infantil*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Submetido em: 23 de junho de 2022

Aceito em: 09 de agosto de 2023

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Carolina Rizzotto Schirmer: Professora Associado do Departamento de Estudos da Educação Inclusiva e Continuada (DEIC) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e do Programa de Pós Graduação em Educação ProPED-UERJ na linha de pesquisa em Educação Inclusiva e Processos Educacionais. Pós Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, integrante do Grupo de Pesquisa Linguagem, Comunicação Alternativa e processos educacionais para pessoas com deficiências e coordenadora do Laboratório de Tecnologia e Comunicação Alternativa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da UERJ. Membro da Sociedade Internacional em Comunicação Alternativa ? ISAAC. Membro da Associação Brasileira de Comunicação Alternativa - ISAAC Brasil. Membro da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia e da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Possui graduação em Fonoaudiologia, pelo Instituto Metodista de Educação e Cultura (1999) e mestrado em Medicina e Ciências da Saúde, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2004). Atuou como professor adjunto da Universidade Feevale e fonoaudióloga clínica da Unitec Ipanema-RJ/RJ e do Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil - POA/RS. Tem experiência nas áreas de Fonoaudiologia e Educação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3668-0269>

E-mail: ead.carolina@gmail.com

Stefhanny Nascimento Lobo e Silva: Professora Adjunta do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar/IM da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. Lider do grupo de pesquisa "Educação Especial, Autismo e Comunicação Alternativa" da UFRRJ. Pesquisadora dos grupos de pesquisa "Linguagem, Comunicação Alternativa e Processos Educacionais para Pessoas com Deficiências", "Pesquisa Educação Especial, Tecnologias e TEA" e "Formação com Professores e Práticas educacionais inclusivas Pautadas no DUA". Atua na diretoria do conselho científico da Sociedade Internacional em Comunicação Alternativa ISAAC desde 2020. Membro do LATECA/ UERJ. Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Linha: Educação Inclusiva e Processos Educacionais) - PROPED da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ UERJ. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Estácio. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ UFRN (2012) e em Pedagogia pela Faculdade Internacional Signorelli/ FISIG (2019).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8705-5957>

E-mail: stefhannyp@gmail.com

Maria Gabriela Lopes Araújo Stone Aires: Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Linha: Educação Inclusiva e Processos Educacionais) - PROPED da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ UERJ. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2014-2018) e Psicopedagogia Institucional, na Universidade Cândido Mendes do Rio de Janeiro. Atualmente é docente em uma escola especializada para pessoas com deficiência. Tem experiência como assistente de pesquisa no Laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa (LATECA-UERJ) e atuou no estudo do projeto intitulado Atendimento Educacional Especializado: Proposta para Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7418-4541>

E-mail: gabiaraujo11@hotmail.com