



Formação continuada e necessidades formativas de professores das Salas de Recursos Multifuncionais

Paola Sales Spessotto Carvalho¹,

Monica Fürkotter²,

Fernanda Cristina de Souza³

¹ Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba, Araçatuba, São Paulo, Brasil. ² Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

³ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, Bahia, Brasil. E-mail: monicaf@unoeste.br

RESUMO. Este artigo é recorte de uma pesquisa de Mestrado, de abordagem qualitativa e delineamento descritivo-explicativo, que investigou se as Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas por uma Secretaria Municipal de Educação (SME) têm atendido às necessidades formativas do professorado que atua nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Utilizou-se questionário, aplicado à 17 professoras que atuam nas SRM, e entrevistas semiestruturadas com orientadoras do Núcleo de Educação Especial. Os dados obtidos revelaram que: 76,5% das professoras têm dificuldades para trabalhar nas SRM; a formação inicial de 64,7% delas não contemplou conhecimentos sobre o AEE; para 46,7%, as HTFC não têm contribuído para superar as dificuldades no cotidiano escolar. Os resultados podem amparar a definição e organização de formação continuada a ser desenvolvida pela SME, a partir das necessidades formativas apontadas pelas professoras.

Palavras-chave: Formação continuada, Necessidades de professores, Sala de Recursos Multifuncionais, Tecnologia Assistiva.

Continuing Education and Training Needs for the Multifunctional Resources Classrooms Teachers

ABSTRACT. This article is part of a Master's research, with a qualitative approach and descriptive-explanatory design, which investigated whether the Continued Education Work Hours (HTFC) offered by the Municipal Education Secretary (SME) have met the training needs of teachers who work in the Multifunctional Resources Classrooms (SRM), where Specialized Educational Service (AEE) takes place. We used a questionnaire, applied to 17 teachers who work in the SRM, and semi-structured interviews with advisors from the Special Education Center. The data obtained revealed that: 76,5% of the teachers have difficulties working in SRM; the initial training of 64,7% of them did not include AEE's knowledge; for 46,7%, HTFC have not contributed to overcoming difficulties in school routine. The results can support the definition and organization of continuing education to be developed by the SME, based on the training needs pointed out by the teachers.

Keywords: Continuing education, Teachers needs, Multifunctional Resource Room, Assistive Technology.

Necesidades de educación y capacitación continua de los docentes em Salas de Recursos Multifuncionales

RESUMEN. Este artículo es parte de una investigación de Maestría, con enfoque cualitativo, que investigo si las Horas de Trabajo de Formación Continua (HTFC) que ofrece una secretaria Municipal de Educación (SME) han satisfecho las necesidades de formación de los docentes que opera em las Salas de Recursos Multifuncionales (SRM), donde se desarrolla la Asistencia Educativa Especializada (AEE). Se utilizo para la recolección de datos: cuestionario aplicado a 17 docentes que actúan em el SRM y entrevistas semiestruturadas a los asesores del Centro de Educación Especial. Los datos obtenidos revelaron que: 76,5% de los docentes tiene dificultad para trabajar em el SRM; la formación inicial del 64,7% de ellos no incluía conocimientos sobre AEE; para 46,7%, las HTFC non han superado las dificultades em la rutina escolar. Los resultados pueden apoyar la definición y la organización de la formación continua por la SME, a partir de las necesidades formativas señaladas por los docentes.

Palabras clave: Educación continua, Necesidades del maestro, Sala de Recursos Multifuncionales, Tecnología de Asistencia.

Introdução

A experiência com a Educação Especial levou-nos a questionar a efetividade da formação oferecida por uma Secretaria Municipal de Educação (SME) em solucionar as dificuldades do professorado que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e originou uma pesquisa de Mestrado, cujo objetivo geral foi investigar se as Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas pela SME supriam as necessidades formativas do professorado que atua no AEE, principalmente, no que concerne ao uso das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Realizamos uma revisão sistemática de literatura na *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Constatamos ausência de pesquisas sobre formação continuada de docentes, articulada às necessidades formativas para atendimento no AEE e em SRM, o que justificou a realização da pesquisa, que investiga a formação continuada e as necessidades formativas de professores das SRM, de uma rede municipal do interior paulista.

A relevância da pesquisa está na perspectiva de apontar necessidades formativas do professorado dessa rede municipal, podendo fundamentar as HTFC ofertadas pela SME para Professores de Educação Básica (PEB) de Educação Especial desse município.

O artigo foi organizado em seções, nas quais apresentamos a pesquisa e os seus fundamentos teóricos, o percurso metodológico e os participantes envolvidos e analisamos os dados coletados, a partir do referencial teórico adotado. A partir dos resultados, trazemos possíveis contribuições da pesquisa. Por fim, listamos as referências bibliográficas citadas.

Referencial teórico

Os fundamentos teóricos tratam aspectos da Educação Especial no Brasil, da formação inicial e continuada do professorado e as suas necessidades formativas, tendo em vista a atuação no AEE.

A configuração da Educação Especial no Brasil e os obstáculos para o direito à educação de Estudantes Público-alvo da Educação Especial (EPAEE)

A Constituição Federal, em seu Artigo 205, garante o direito de todos à educação no Brasil como “[...] dever do Estado e da família [...] com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (*Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988), enquanto o Artigo 208, inciso III, assegura o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (*Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988). Tais artigos instituem a obrigatoriedade de ação do Estado quanto ao direito à educação, com ênfase nos direitos de Estudantes Público-alvo da Educação Especial (EPAEE).

Com a aprovação da LDB de 1996, a Educação Especial é admitida como modalidade da educação escolar, conforme o Art. 58, destinada a todo estudante que apresente necessidades educacionais especiais, oferecida de maneira preferencial na rede regular de ensino, “[...] em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”, prevendo que “[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (Lei nº 9.394, 1996).

Quanto à formação de docentes para a Educação Especial, o inciso III do Art. 59 da LDB determina que os sistemas de ensino deverão garantir a existência e atuação de professores, “[...] com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Lei nº 9.394, 1996).

A LDB, ao admitir que a formação de professores para a Educação Especial ocorra em nível médio ou superior, mantém a ambiguidade da formação geral de docentes para atuar na Educação Infantil e Ensino Fundamental, pois se não houver a possibilidade de formação na Educação Superior, por qualquer que seja a razão, “[...] esta formação poderá continuar ocorrendo no Ensino Médio” (Michels, 2017, p. 45).

Apenas em 2001, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº. 2/2001, ocorreu a determinação oficial de que os sistemas de ensino têm a obrigação de matricular todos os estudantes, “[...] cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2001).

No âmbito da educação de pessoas surdas, destacamos o Decreto nº. 5.626/2005¹ (Decreto nº 5.626, 2005), que regulamentou a Língua Brasileira de Sinais (Libras), caracterizando um avanço na aplicação de uma política linguística acessível para usuários dessa língua. Dentre as determinações do referido Decreto destacamos o Art.

¹ O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 1.436/2002, que dispõe sobre Libras e o Art. 18 da Lei 10.098/2000.

3º, uma vez que a Libras passou a ser exigida como disciplina obrigatória nos currículos dos cursos de formação docente para o exercício do magistério, em nível médio ou superior, e nos cursos de Fonoaudiologia.

No ano de 2006, foram instauradas no Brasil novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº. 1/2006. O Art. 10 dessa Resolução extingue as habilitações então existentes em cursos de Pedagogia, sendo uma delas a habilitação em Educação Especial. Vaz e Michels (2017), em estudos sobre formação do professorado para essa modalidade da educação escolar, questionam a concepção de docência implícita nessa política, ao secundarizar os conhecimentos teóricos, com ênfase considerável nas práticas e na resolução de problemas do cotidiano, ao mesmo tempo em que alarga as ações docentes dentro e fora da escola. Nessa nova configuração, alguns desafios estão longe de serem superados na formação do professorado para atuar na escolarização de EPAEE.

Se, por um lado a formação do chamado “professor especializado” não atendia a especificidade da Educação Especial, pois centrava-se em uma das deficiências, por outro, tal formação não possibilitava o domínio dos conhecimentos gerais sobre a educação necessários para o processo educacional desses sujeitos (Vaz & Michels, 2017, p. 68).

Essa política provocou mudanças importantes na formação do professorado da Educação Especial, acompanhadas das transformações que impulsionaram a própria política proposta para essa modalidade no país, que a partir de 2008, assume o *status* de uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Michels, 2017) e a Educação Especial passa a ser definida como

[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Ministério da Educação [MEC], 2008, p. 10).

Em âmbito internacional, salientamos a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovado em Nova Iorque, em 2007, referência para a discussão internacional sobre os direitos humanos da Organização das Nações Unidas (ONU). Esse protocolo foi ratificado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº. 186/2008, promulgado pelo Decreto nº. 6.949/2009, no qual está posto o propósito da convenção, “[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (Decreto nº 6.949, 2009).

No ano seguinte, as DCN da Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº. 4, de 13 de julho de/2010, instituíram, em seu Art. 29, § 1º, que:

Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2010).

Isso posto, o AEE não tem caráter de substituição do atendimento escolar regular dos EPAEE, deve ocorrer de forma complementar ou suplementar ao processo de escolarização.

A respeito da formação docente, Vaz e Michels (2017, p. 70) afirmam que a PNEEPEI prioriza a formação para o AEE, “[...] por intermédio de cursos de formação continuada proposto pelo MEC ou por secretarias de educação de estados e municípios [...]”.

No ano de 2015, um marco na garantia dos direitos das pessoas com deficiência foi a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Lei nº 13.146, 2015), que apresenta avanços com relação aos direitos de cidadania das pessoas com deficiência, como acessibilidade, trabalho, combate ao preconceito e discriminação, educação, saúde, dentre outros. Especificamente sobre o direito à educação, o Art. 28 responsabiliza o poder público com a criação, desenvolvimento, implementação, incentivo, acompanhamento e avaliação do sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades da educação escolar.

O Decreto nº 10.502 (2020), instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. A Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos (AMPID), por meio do Nota Técnica nº. 1/2020, ao analisar o decreto, considera que se trata de uma afronta aos princípios da Constituição Federal e da LBI pois “[...] prevê e incentiva a criação e manutenção de escolas e classes especiais exclusivas para as pessoas com deficiência, em substituição aos ambientes de escolarização inclusiva, sendo estes últimos o lugar próprio para valorizar a diversidade” (Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos [AMPID], 2020). Em seu primeiro dia de mandato, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto nº 11.370 (2023) revogou o Decreto nº 10.502, consolidando a PNEEPEI de 2008.

Em 2025, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro (Decreto nº 12.686, 2025), e sua alteração, o Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro (Decreto nº 12.773, 2025), instituem a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, que consolida um sistema educacional inclusivo, com avanços

na estruturação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na valorização do ensino na rede regular. A nova política garante o direito à educação e acessibilidade a estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, “[...] por meio da organização do sistema educacional geral, de forma a assegurar que os estudantes que são públicos da educação especial tenham o direito a ser incluídos em classes e escolas comuns, com o apoio necessário à sua participação, permanência e aprendizagem” (Decreto nº 12.686, 2025). Um dos objetivos da política é “[...] promover e incentivar a formação continuada dos profissionais da educação para a educação especial inclusiva (Decreto nº 12.686, 2025). Quanto à formação, de acordo com o Art. 13, “O professor que atua no AEE deverá possuir formação inicial que o habilite ao exercício da docência e, preferencialmente, formação específica para a educação especial inclusiva com carga horária de, no mínimo, oitenta horas” e, “A União colaborará com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para prover formação continuada em serviço de professores que atuam no AEE” (Decreto nº 12.773, 2025).

Medeiros e Carneiro (2026, p. 1) analisam os decretos e “[...] indicam avanços conceituais importantes, como a consolidação da educação inclusiva como paradigma central, a complementação do AEE ao ensino comum, a eliminação da exigência de laudo médico e a valorização da diversidade e da acessibilidade”, mas também apontam “[...] desafios relacionados à desigualdade de recursos, à necessidade de articulação entre AEE e práticas pedagógicas da sala comum, à formação docente e à transformação cultural nas escolas [...], concluindo que a “[...] sua efetivação depende de estratégias articuladas, formação qualificada e condições institucionais adequadas.”

Na próxima seção, discutimos a formação inicial e continuada.

Formação inicial e continuada e necessidades formativas do professorado que atua nas SEM

A Resolução CNE/CP nº. 2/2002, que estabelece as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em curso superior, curso de licenciatura, de graduação plena, foi um avanço. O Art. 2º dessa Resolução versa que “[...] a organização curricular de cada instituição observará [...] outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para [...] o acolhimento e o trato da diversidade.” Já o Art. 6º, determina que a construção do projeto pedagógico dos cursos de formação de docentes deve considerar, “[...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos”, incluindo especificidades do aluno “[...] com necessidades educacionais especiais” (CNE, 2002).

No caso do curso de Pedagogia, a Resolução nº 1 (2006), no Art. 5º, estabelece que o egresso “[...] deverá estar apto a [...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças [...]” (CNE, 2006) e entende que a

[...] introdução de disciplinas do campo da educação especial nos cursos de licenciaturas apresenta-se enquanto obrigatoriedade curricular. Estas disciplinas, em geral, aparecem nas grades curriculares como ‘Introdução à Educação Especial’ ou ‘Fundamentos da Educação Especial’ e compreendem aspectos históricos, legais, conceituais e a construção de práticas educacionais vinculadas à educação especial (Bridi, 2011, p. 190).

A Resolução CNE/CP nº. 2/2015, que determina as DCN para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, indica no Art. 2º que as diretrizes englobam a formação docente para os diversos níveis e modalidades da Educação, incluindo a Educação Especial. Segundo o Art. 13, § 2º,

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (CNE, 2015).

Porém, os próprios professores têm denunciado a falta de formação para atuar no AEE. No contexto escolar “[...] emerge o medo, a resistência e as argumentações que questionam o trabalho com estes alunos considerando a inexistência de experiências anteriores e/ou a falta de formação específica para o desenvolvimento pedagógico” (Bridi, 2011, p. 189).

O exposto nos leva a refletir: um conteúdo disciplinar obrigatório sobre Educação Especial na matriz curricular e eventualmente outros, que abordem conteúdos relacionados a essa temática, é o bastante para a futura atuação junto ao público-alvo da Educação Especial? Compreendemos que é preciso uma formação sistemática para que os graduandos realmente estejam habilitados para compreender e atender a diversidade hoje presente nas escolas regulares.

A legislação atesta e assegura nos currículos dos cursos de formação docente, conhecimentos específicos e essenciais para a Educação Especial. Contudo, ao não apresentar um maior detalhamento a respeito desses conhecimentos, deixa sob a responsabilidade das instituições o modo de organização da formação. Perguntamos se e como os conhecimentos acerca das especificidades dessa modalidade, assim como de seu alunado, são garantidos nos diversos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura no país.

A Resolução CNE/CP nº. 2/2015 (CNE, 2015) foi revogada pela Resolução CNE/CP nº. 2/2019 (CNE, 2019), que define as DCN 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), na qual a Educação Especial

aparece duas vezes. Uma delas, no parágrafo único do Art. 12, indicando que, entre outras temáticas, devem ser tratados “[...] marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais.” E, no Art. 16, que aborda as licenciaturas nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Quilombola, que são mantidas e “[...] devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas [...]” (CNE, 2019). Texto análogo ao do Art. 16 está no Art. 8 da Resolução CNE/CP nº. 1/2020 (CNE, 2020), que dispõe sobre as DCN para a formação continuada de professores da Educação Básica e somente nesse artigo aparece a Educação Especial.

As diretrizes de 2019 e 2020 foram revogadas em 29 de maio de 2024, quando da publicação da Resolução CNE/CP nº. 4, que dispõe sobre DCN para a formação inicial para o exercício das funções de magistério na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas respectivas modalidades de educação, entre elas, a Educação Especial, nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger mais de um campo específico e/ou interdisciplinar. Segundo o Art. 10, inciso IX, ao final do curso o egresso deverá estar apto a “[...] aplicar estratégias de ensino e atividades didáticas diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes, incluindo aqueles que compõem a população atendida pela Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, e levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos” (CNE, 2024).

Os cursos de formação inicial deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras e Educação Especial (CNE, 2024).

Ao analisarmos as diretrizes, não é possível visualizar a incorporação da formação para atuação na Educação Especial, sobretudo, considerando a proposição da política de Educação Especial no país, conforme exposto anteriormente, oferecendo “[...] os conhecimentos necessários e essenciais para a atuação pedagógica dos professores em sala de aula, seja qual for a área de conhecimento” (Deimling, 2013, p. 239).

Entendemos que a formação inicial, no que concerne à Educação Especial, necessita ser expandida e desvendada, unindo a teoria à *práxis*, de modo que o futuro professorado esteja qualificado e seguro para atuar com EPAEE na educação regular.

Quanto à formação continuada, entendemos ser toda atividade formativa do professorado que atua “[...] nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino” (Candau, 2011, p. 70). E, que tal formação deve “[...] estar intrinsecamente articulada à prática docente, de modo que os conhecimentos e as competências construídos durante a formação inicial possam ser revistos e reconstruídos ao longo da carreira, em um processo que promova o desenvolvimento profissional do professor” (Di Giorgi *et al.*, 2011, p. 33).

A formação continuada deve transcender a mera “aquisição de conhecimentos” e propiciar ao professorado a progressão do “[...] conhecimento de si próprio e da realidade [...]”, o que exige uma “[...] ação prolongada, baseada numa reflexão contínua e coletiva sobre todas as questões que atingem o trabalho pedagógico” (Candau, 2011, p. 78). Para tanto, é importante conhecer as dificuldades enfrentadas pelo professorado que atua no AEE, para que essas fundamentem os processos formativos, na perspectiva de mobilizar e ampliar os saberes docentes, constituídos “[...] de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (Tardif, 2002, p. 54)

Para Salgado (2018, p. 42), “[...] as necessidades formativas emergem de relações complexas e envolvem fatores de natureza cognitiva, afetiva, individual, contextual e social, situadas não só nos indivíduos como também nas instituições em que atuam.” Manifestam-se já na formação inicial do professorado e permeiam toda a vivência da carreira docente, em suas experiências tanto individuais quanto coletivas. Dessa forma, a prática é extremamente relevante e é nesse momento que acontecem as relações de natureza multiprofissional, interdisciplinar e interpessoal, que conferem a complexidade à ação docente.

Assim, para solucionar as eventuais carências dos professores, a formação continuada deve partir dos problemas enfrentados no cotidiano escolar, que revelam suas necessidades formativas.

Metodologia

A questão norteadora da pesquisa é a seguinte: “As HTFC oferecidas pela SME têm fornecido o conhecimento e apoio pedagógico essenciais para responder às necessidades formativas de professores que atuam nas SRM do município?” Visando respondê-la definimos como objetivo geral investigar se e como as HTFC oferecidas pela SME têm atendido as necessidades formativas de professores que atuam nas SRM do município, em relação à utilização dos recursos que constituem essas salas.

Visando atingir tal objetivo, listamos os seguintes objetivos específicos: - investigar quais são as necessidades formativas de professores que atuam nas SRM; - investigar como a SME organiza as HTFC; - analisar as ações de formação continuada ocorridas nas HTFC promovidas pela SME no período de 2009 a 2018.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa (Bogdan; Biklen, 2013) de delineamento descritivo-explicativo (Gil, 2008) que utilizou análise documental e questionário. O projeto foi submetido a um Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado (CAAE 03300918.2.0000.5515 e parecer n: 3.072.363)

No momento da pesquisa, o município investigado possuía 70 escolas municipais, sendo 31 unidades voltadas para o Ensino Fundamental, 24 delas com SRM, e 39 escolas de Educação Infantil, sendo que dez dessas possuem SRM. As instituições que compõem o universo da pesquisa foram as 34 escolas que possuem SRM. A SME informou que a equipe do AEE era composta por 26 professoras e dessas, nove estavam afastadas no momento da coleta dos dados. Assim sendo, participaram da pesquisa 17 professoras de Educação Especial que atuavam nas SRM.

Respondidos os questionários, passamos à análise. Para as questões fechadas, utilizamos o Microsoft Excel, que permitiu a organização das respostas, cálculo de frequências e respectivos percentuais. As questões abertas do questionário e as entrevistas foram categorizadas utilizando Análise de Conteúdo, que ocorre em fases e se organiza em torno de três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2016). A pré-análise teve início com a leitura “flutuante”, para conhecer os textos e as mensagens. Na sequência, foi realizada a releitura. As categorias foram criadas a partir da frequência das respostas e foram posteriormente “[...] interpretadas à luz das teorias explicativas” (Franco, 2008, p. 60). Tendo as categorias, obtidas do agrupamento de respostas fornecidas, a fase seguinte consistiu em quantificá-las e interpretá-las, de modo a serem significativas e válidas. Algumas das questões consideraram o total de respostas, e não o número de participantes. Para interpretação, utilizamos o referencial teórico adotado, fundamentado: - na evolução histórica da Educação Especial no Brasil e nos princípios do AEE, desenvolvido, preferencialmente, nas SRM, a partir do que está posto na legislação e é encontrado nas pesquisas de Kassar (2011), e outras; - em princípios da formação inicial e continuada de professores e nas necessidades formativas.

Resultados

Apresentamos os resultados da pesquisa, analisando as ações formativas oferecidas pela SME, o perfil das 17 professoras participantes e sua atuação nas SRM.

As ações formativas oferecidas pela SME

No período de 2009 a 2016, a SME contou com recursos do governo federal para a implantação das SRM e para a formação de profissionais da Educação Especial e da gestão, a nível regional, pois o município foi polo de formação. As ações foram desenvolvidas por profissionais contratados para esse fim, envolvendo docentes de Instituições de Ensino Superior, psicopedagogos e psicólogos, entre outros profissionais.

Após o encerramento do convênio, as ações passaram a ter um novo modelo. Foram formados grupos de seis professores, tendo uma orientadora pedagógica da SME como responsável. São essas profissionais que selecionam os temas e organizam estudos de caso para discussão. Nesse modelo, assuntos específicos referentes às escolas em que os participantes atuam são discutidos e sanados. Entretanto, o planejamento demanda das orientadoras conciliar a rotina de trabalho da SME com o tempo para estudo e preparação dos temas variados.

Resumidamente, foi oferecido o seguinte: - uma única formação em 2009, com 40 horas; 21 ações (seminário, oficinas, palestras e cursos) totalizando 202 horas, em 2010; - ações de seis horas, abordando temas diversos, totalizando 96, 84 e 72 horas, respectivamente, nos anos de 2011 a 2013; oito ações em 2014 e 2015, perfazendo 190 e 220 horas; em 2016, 11 ações totalizando 287 horas; e, em 2017 e 2018, cinco e nove ações, com 102 e 32 horas.

Existe uma significativa ocorrência de palestras com carga horária reduzida. Cabe destacar o ano de 2016, em que as 11 ações totalizaram 287 horas. As atividades possuíam carga horária maior, foram mais completas e aprofundadas, oportunizando reflexões e aquisição de novos conhecimentos, articulando teoria e prática.

Consideramos um ponto negativo o fato de as ações não terem incluído as professoras da sala regular, uma vez que elas estão em contato diário com EPAEE. Como essa participação não foi contemplada, as professoras do AEE orientam e sanam eventuais dúvidas das professoras do ensino regular.

A análise das atividades realizadas pela SME desencadeia reflexões. Para Nascimento (2011), a formação deve considerar a escola como espaço de formação e as práticas nela desenvolvidas. Por sua vez, Queiroz (2017) entende que, para melhorar o AEE é preciso haver uma política de formação continuada a partir do cotidiano escolar e dos saberes do professorado, para que reflitam sobre sua prática, tendo em vista o potencial do alunado e não a(s) deficiência(s) que possuem. Porém, aparentemente, isso parece não ter ocorrido nas ações oferecidas.

A partir da análise das ações, ouvimos as professoras para melhor conhecê-las e saber a efetiva contribuição dessas ações na sua prática cotidiana.

Perfil das participantes e atuação nas SRM

A equipe do AEE do município investigado possuía 26 professoras, sendo que quatro estavam afastadas da SRM, para exercer a função de Orientadora Pedagógica do Núcleo de Educação Especial; duas atuavam na Associação de Amigos do Autista (AMA) e outras três estavam afastadas, uma para frequentar curso de pós-graduação *stricto sensu*, uma para cargo comissionado e uma por licença saúde. As 17 professoras que atuavam na SRM foram convidadas a participar dessa pesquisa e aceitaram, ou seja, aproximadamente 73,9% das professoras que atuam no AEE. A análise de respostas fornecidas no questionário revelou que todas são do sexo feminino, têm entre 25 e 64 anos de idade e possuem de seis a trinta anos de atuação no magistério, o que aponta experiência. Quanto à atuação nas SRM, o tempo varia entre um e 15 anos e algumas possuem mais vivência que outras no atendimento de EPAEE. Todas as professoras cursaram Pedagogia. Quanto à pós-graduação *lato-sensu*, há predominância no curso de Educação Especial/AEE, já prevista, considerando a atuação no AEE. Há professoras que realizaram quatro cursos de especialização, o que pode revelar uma preocupação com a formação continuada e o aprimoramento profissional. Ou, ainda, interesse na progressão funcional, dado que o plano de carreira do município contempla um incentivo para o professorado que procura a formação continuada e a pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Nenhuma das participantes cursou pós-graduação *stricto-sensu*.

Um desafio para as professoras que atuam no AEE é a forma como a gestão educacional municipal organiza esse serviço: por número de alunos. Em média, cada professora precisa atender vinte alunos no AEE, o que envolve atuação em uma ou mais escolas, influenciando e comprometendo o vínculo com os professores da sala de aula regular e com EPAEE.

Questionadas sobre a importância das SRM, 20,6% das respostas mencionam a aprendizagem de EPAEE. Segundo a legislação específica que dispõe sobre os profissionais da Educação Básica do município investigado, são atribuições dos professores zelar pela aprendizagem das crianças, incentivar a aprendizagem e oferecer elementos para que elas aprendam. Considerando isso, é genuíno o destaque da importância da SRM para a aprendizagem de EPAEE feito pelas professoras. Outras 20,6% das respostas consideram que a SRM é importante para o apoio a professores da sala regular e parceria/complemento/suplemento da sala regular. Esses dois percentuais revelam o quanto é fundamental a articulação e a troca de informações entre o professorado do AEE e da sala regular. É válido comentar que 17,65% referenciam o desenvolvimento de EPAEE, o que também está presente na mesma Lei, dado que entre as atribuições do professorado estão: “[...] identificar as necessidades do aluno e elaborar plano de atendimento” e “[...] elaborar, produzir serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos [...]” (Araçatuba, 2009). As professoras também consideram essenciais a adequação de atividades e recursos (5,88%), a orientação e apoio da equipe pedagógica (5,88%) e o atendimento de EPAEE (5,88%). Essas respostas são extremamente importantes, apesar do baixo percentual, considerando que é fundamental que EPAEE tenha acesso a recursos que suprimam obstáculos permitindo a participação ativa no processo de ensino e aprendizagem. É válido lembrar que a adequação desses recursos, bem como a orientação sobre a sua utilização, a partir da identificação das necessidades pelo professorado da sala regular, é função do professor do AEE.

Em outra questão as professoras responderam se sabem manusear os recursos das SRM. Impressiona o fato de 16 professoras não apresentarem conhecimento para manusear impressora Braille e máquina de datilografia, 12 docentes não saberem utilizar o kit de Desenho Geométrico, dez desconhecerem o funcionamento do guia de assinatura e o reglete de mesa, nove a Punção e o Soroban e sete não saberem usar o *software* de comunicação e o alfabeto Braille. A partir das respostas, podemos aferir que ainda existem necessidades formativas quanto aos referidos recursos.

Uma das questões indagava o quanto as professoras tinham aprendido, no(s) curso(s) de graduação que fizeram, sobre o AEE. Chama atenção o fato de 64,70% delas indicarem que nada aprenderam sobre o AEE nesse(s) curso(s). Esse percentual nos levou a investigar o ano em que essas professoras concluíram o curso de graduação. Oito das 11 professoras terminaram a graduação antes do ano de 2007, ou seja, antes da existência do AEE.

Deimling (2013, p. 244), ao falar sobre Libras, Braille e outros códigos de linguagem oral e escrita, defende que “[...] não é função do curso de Pedagogia formar especialistas em Educação Especial [...]”, mas, devem ser oferecidos “[...] conhecimentos básicos sobre esses diferentes códigos de linguagem [...] – ou, ao menos, uma discussão sobre a existência e importância de cada um deles –, a fim de qualificá-los, mesmo que minimamente, para a atuação [...]” com EPAEE.

As professoras foram questionadas sobre o que aprenderam no(s) curso(s) de pós-graduação que fizeram sobre AEE. Ficou demarcado que 30,43% das respostas mencionam prática e pouca prática, enquanto 26,09% se referem à teoria e teoria superficial. Esses percentuais indicam que houve pouca teoria e pouca prática nos cursos em nível de pós-graduação, o que não deveria ocorrer, “[...] toda prática advém da teoria e esta é a responsável pelo desenvolvimento de estruturas complexas do pensar, ou seja, não há boa prática sem o estudo e a valorização da teoria” (ANPED, 2019, p. 6), ambas devem ser complementares durante a formação e a ação docente.

As dificuldades que encontram para trabalhar nas SRM foram objeto de uma das questões e, das participantes, 13 (76,5%) responderam que “sim” e quatro (23,5%) responderam que “não” as possuem. Uma explicação para um percentual tão elevado de as participantes responderem que possuem dificuldades pode ser o fato de os cursos de formação inicial não apresentarem, em suas grades curriculares, disciplinas e/ou conteúdos que envolvam a

tecnologia que é útil para a inclusão de EPAEE. Além disso, essa ausência também foi constatada na análise das ações ofertadas pela SME.

Quanto às dificuldades encontradas, 20% das respostas das professoras indicaram o uso de Tecnologia Assistiva (TA), ferramentas tecnológicas utilizadas por pessoas que não possuem formas de se comunicar verbalmente ou têm defasagem nessa forma de comunicação. Ainda, 15% indicaram dificuldades para usar o Boardmaker² e outros e 15%, em relação a Braille.

A análise das atividades desenvolvidas pela SME demonstra que, durante o ano de 2014, uma das palestras foi “Comunicação Suplementar ou Alternativa”, porém não há registro oficial se foi tratado o *Boardmaker*. Outra formação oferecida pela SME, dois anos mais tarde, abordou conceitos relacionados à área da TA, Comunicação Alternativa (CA) e/ou suplementar para que o professorado conhecesse e pudesse confeccionar recursos alternativos e/ou suplementares de comunicação. Considerando essas informações, houve pouca formação sobre CA, o que pode explicar a dificuldade das professoras.

Quanto ao Sistema Braille, a dificuldade pode ser esclarecida pelo fato de ter sido realizada, em 2014, apenas uma ação formativa sobre o sistema.

Considerando as respostas para a questão sobre o que fazem para superar as dificuldades, 41,67% delas apontam pesquisas em internet, livros e estudos. Ou seja, uma busca solitária por qualificação, não ocorrendo um compartilhamento das dificuldades/necessidades, que podem ser comuns a outros e o diálogo poderia propiciar a construção coletiva de saberes. Das demais respostas, 16,67% indicam cursos, enquanto 11,11% referem-se a troca de experiências e, o mesmo percentual, está relacionado a esclarecimentos com orientadores. Com percentuais menores, aparecem confecção de materiais, alternativas fora de HTPC, adaptação de recursos, gestão escolar e ajuda.

Quanto à contribuição das HTFC oferecidas pela SME para sanar as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, especificamente, nas SRM, das participantes, 53,33% responderam afirmativamente, enquanto 46,67%, negativamente. Esses dois percentuais nos despertam para indagar sobre os conteúdos abordados durante as HTFC. A fim de responder a esse questionamento, com base nas respostas, 12% indicam que as HTFC não atendem as necessidades formativas, 12% apontam que os cursos são superficiais, enquanto outros 12% indicam falta de TA. Outras respostas são vagas, não explicitando claramente as reais necessidades, o que nos remete a Rodrigues e Esteves (1993, p. 2), por sugerirem “[...] que o formador apoie o formando na “construção” das suas necessidades, mediante a criação de espaços/momentos favoráveis à conscientização dos seus problemas, dificuldades e interesses, ao longo da formação.” Destarte, quem atua na formação precisa criar condições favoráveis e apoiar o professorado em formação, no decorrer do processo, para que sejam construídas coletivamente suas necessidades formativas.

As professoras apontaram aspectos positivos e aspectos negativos das HTFC oferecidas pela SME.

Para os aspectos positivos, o maior percentual (27,28%) de respostas indica as trocas de experiências, enquanto 12,12% apontam para as orientações, 9,09% consideram a teoria e 9,09%, a aprendizagem. Os dois primeiros percentuais valorizam as relações interpessoais no processo formativo. Com 6,06% das respostas aparecem prática, confecção de materiais, estudo, ampliar conhecimentos e orientação sobre documentação. Outras respostas são capacitação do professor, cursos, palestras e atualização, cada uma delas com 3,03%.

Em relação aos aspectos negativos, o maior percentual é 35%, proveniente de respostas indicando que as HTFC não atendem as reais necessidades/dificuldades das professoras, 15% indicam pouca oferta da alta tecnologia, 10% mencionam conteúdos fragmentados, 10%, que as HTFC são vagas/superficiais. As respostas estão relacionadas a razões “[...] que têm levado as atuais propostas de formação dos professores em serviço a serem consideradas [...] como insuficientes para uma mudança nos professores e nas instituições [...]” (Nascimento, 2011, p. 81), cabendo destacar a perspectiva fragmentada entre teoria e prática, a descontinuidade das ações e a desarticulação entre os projetos coletivos e/ou institucionais, entre outros. A literatura concebe a formação continuada como um projeto, demandando uma “[...] ação prolongada, baseada numa reflexão contínua e coletiva sobre todas as questões que atingem o trabalho pedagógico” e desse modo propiciando o “[...] desenvolvimento do professor quanto ao conhecimento de si próprio e da realidade” (Candau, 2011, p. 78).

Outras respostas são: não finalizam as HTFC, abordam conteúdos parecidos, não atendem as dificuldades do professor, pouca oferta sobre alta tecnologia, pouca TA, falta Libras e Braille, não seguem a pauta do dia, faltam soluções e posicionamentos

As participantes indicaram o que gostariam que fosse trabalhado nas HTFC oferecidas pelas SME e em 21,49% das respostas comparece mais prática sobre deficiência. Importante ressaltar, ainda, que 14,27% das respostas indicam manuseio de TA, enquanto 10,7% indicam grupos de estudos por necessidades e alta tecnologia. O mesmo percentual (7,14%), aparece para atualização dos computadores de mesa, manuseio de TA e Braille, enquanto 3,57% se repete para Libras, TA, grupo de estudo, grupos de estudo por necessidades, estudo de caso, palestras

² Programa de computador desenvolvido para criação de pranchas de comunicação alternativa, utilizando ferramentas que permitem a construção de recursos de comunicação personalizados. Com elas pode-se criar e imprimir uma prancha de comunicação complexa em poucos minutos. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/ca.html>. Acesso em: 26 mar. 2026.

sobre alta e média tecnologia, cursos de alta tecnologia, cursos mais profundos, cursos para manusear comunicação alternativa, confecção de material, prática por deficiência, cursos com profissionais capacitados sobre recursos de TA, manuseio de alta tecnologia, manuseio de baixa tecnologia e outros.

Com base nas respostas obtidas, constatamos que as professoras que atuam na SRM possuem necessidades formativas relacionadas ao manuseio dos recursos da baixa, média e alta tecnologia. Estarem aptas a manusear a tecnologia é importante, uma vez que parte do serviço do AEE é organizar recursos pedagógicos de acessibilidade e o uso adequado desses recursos é fundamental para eliminar barreiras e promover a acessibilidade de EPAAE.

Considerações Finais

Acreditamos que uma justificativa para algumas das dificuldades enfrentadas pelas professoras na atuação específica do AEE é a formação inicial. Entretanto, essas lacunas foram, em parte, sanadas pela busca e pelo interesse das próprias professoras por cursos de pós-graduação *lato-sensu*, dado que 41,2% cursaram Educação Especial.

Sobre a atuação das professoras, concluímos que 76,5% delas encontram dificuldades para atuar nas SRM. Quando questionadas sobre o conteúdo aprendido nos cursos de graduação sobre o AEE e TA, a resposta “nada” se destacou, totalizando 64,70%, revelando necessidades formativas quanto ao uso dos recursos de TA.

A partir da análise documental, observamos uma prevalência de ações com carga horária reduzida, abordando temas diversos, o que revela certa fragmentação e descontinuidade nos conteúdos abordados, exceto no ano de 2016.

As professoras indicaram pontos positivos e negativos das HTFC. Chama atenção 46,67% das professoras terem respondido que as HTFC não têm contribuído para a superação das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

É importante que as HTFC ofertadas pela SME contribuam para a eliminação das dificuldades encontradas na prática docente de todas as professoras, e não apenas de 53,33% delas, como revelaram as respostas dos questionários. Esse percentual aponta a necessidade de aperfeiçoar o desenvolvimento das ações, observando as necessidades formativas das professoras, realizando ações prolongadas, sistematizadas, baseadas na reflexão contínua e coletiva sobre todas as questões que envolvem o trabalho pedagógico no AEE. Considerando que tais HTFC são desenvolvidas pelas orientadoras pedagógicas, é fundamental que haja uma carga horária específica na jornada dessas profissionais para estudo e preparo do que será trabalhado em cada uma das HTFC.

Um aspecto preocupante é as professoras das salas regulares não participarem dessas horas de formação e não ficar explícita nas respostas das participantes a articulação entre o trabalho desenvolvido nas salas de aula e nas SRM.

A pesquisa expandiu conhecimentos sobre inclusão e explicitou pontos positivos e negativos sobre o AEE no município investigado. O estudo se configura em uma contribuição às redes municipais de ensino que pretendem aderir aos fundamentos da PNEEPEI.

Compreendemos a necessidade de conscientizar gestores e formadores para que as ações venham a compor um processo formativo, planejado a partir das reais necessidades formativas, conforme apontado nessa pesquisa.

Referências

- Araçatuba. (2009). *Lei Complementar n° 204, de 22 de dezembro de 2009*. Dispõe sobre os profissionais da Educação Básica e sobre a reorganização do estatuto, plano de carreira, vencimentos e salários do magistério público do município de Araçatuba e dá outras providências. Câmara Municipal de Araçatuba, SP. <http://leis.org/darpy>
- Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos. (2020). *Análise do Decreto n° 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, à luz dos instrumentos constitucionais e legais em vigor no Brasil (Nota Técnica n° 01/2020)*. <https://ampid.org.br/docs/notatecnicnov2020.pdf>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bridi, F. F. de S. (2011). Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado. *Poiésis*, 4(7), 187-199. <https://doi.org/10.19177/prppge.v4e72011187-199>
- Candau, V. M. (Org). (2011). *Magistério: construção cotidiana*. Vozes.

- Conselho Nacional de Educação. (2001). *Resolução CNE/CEB n° 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Ministério da Educação. <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>
- Conselho Nacional de Educação. (2002). *Resolução CNE/CP n° 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>
- Conselho Nacional de Educação. (2006). *Resolução CNE/CP n° 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
- Conselho Nacional de Educação. (2010). *Resolução CNE/CEB n° 4, de 13 de julho de 2010: Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Ministério da Educação. https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2010/rceb004_10.pdf
- Conselho Nacional de Educação. (2015). *Resolução n° 2, de 1° de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>
- Conselho Nacional de Educação. (2019). *Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define 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)*. Ministério da Educação. <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>
- Conselho Nacional de Educação. (2020). *Resolução CNE/CP n° 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)*. Ministério da Educação. https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2020/rcp001_20.pdf
- Conselho Nacional de Educação. (2024). *Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)*. Ministério da Educação. <https://portal.mec.gov.br/docman/junho-2024/258171-rcp004-24/file>
- Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988). Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023. (2023). *Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Presidência da República. www.planalto.gov.br
- Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. (2025). *Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva*. Presidência da República. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-663689628>
- Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. (2025). *Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm
- Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. (2005). *Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
- Decreto nº. 6.949, de 25 de agosto de 2009. (2009). *Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

- Deimling, N. N. M. (2013). A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escola. *Educação Unisinos*, 17(3), 238-249. <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.173.08>
- Di Giorgi, C. A. G., Morelatti, M. R. M., Fürkotter, M., Mendonça, N. C. G. de, Lima, V. M. M., & Leite, Y. U. F. (2011). *Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores críticos-reflexivos*. UNESP Cultura Acadêmica. <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/110757/ISBN9788579831065.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Franco, M. L. P. B. (2008). *Análise de conteúdo* (2ª ed.). Liber Livro.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.
- Kassar, M. de C. M. (2011). Percursos da constituição de uma política de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17, (Ed. Esp.), 41-58. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Medeiros, R. M. P. C. de, & Carneiro, R. U. C. (2026). O decreto nº 12.686/2025 e a educação inclusiva: avanços, lacunas e implicações para a política educacional brasileira. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 19(2), 1-21. <https://doi.org/10.55905/revconv.19n.2-045>
- Michels, M. H. (2017). A formação de professores para a educação especial no Brasil. In M. H. Michels (Org.), *A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão* (pp. 23-57). UFSC/CED/NUP.
- Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação Especial. <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.
- Nascimento, M. das G. (2011). A formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemática. In V. M. Candau (Org.), *Magistério: construção cotidiana* (pp. 69-90). Vozes.
- Queiroz, J. G. B. de A. (2017). *Formação de professores para o atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Manaus* [Dissertação de mestrado, Instituto Federal do Amazonas]. Repositório Institucional do oasibr. https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/IFAM-1_c553772ee71998018a0a59678cebb4a9
- Rodrigues, A., & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto Editora.
- Salgado, L. de F. G. (2018). *Necessidades formativas de professores de educação básica especial, diversidade inclusão: interlocuções e desafios* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório Institucional da PUC-SP. <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/21369/2/Lenice%20de%20F%C3%A1tima%20Guedes%20Salgado.pdf>
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Vaz, K., & Michels, M. H. (2017). O escárnio de uma política: a formação para os professores da educação especial. In M. H. Michels (Org.), *A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão*. (pp. 59-87). UFSC/CED/NUP.

Informações sobre os autores

Paola Sales Spessotto Carvalho: Mestra em Educação, graduada em Pedagogia e em Letras – Língua Inglesa e Língua Portuguesa, especialista em Educação Especial, Psicopedagogia e Intérprete de LIBRAS, professora da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba, SP.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2642-7120>

E-mail: spessotto.ace@gmail.com

Monica Fürkotter: Doutora em Ciências (Matemática), mestra em Matemática, licenciada em Matemática, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista, Líder do Grupo de Pesquisa Contexto Escolar e Processo de Ensino Aprendizagem: ações e interações.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3479-5289>

E-mail: monicaf@unoeste.br

Fernanda Cristina de Souza: Doutora e mestra em Educação, especialista em Educação Especial e graduada em Pedagogia. Professora na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas de Educação Especial.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8581-4895>

E-mail: fernanda.souza@ufrb.edu.br

Nota: Nota: Todas as autoras foram responsáveis pela concepção, redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito, bem como pela aprovação da versão final a ser publicada.

Recebido: 08/03/2026

Aceito: 26/03/2026