



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**GESICA GUEDES DE SANTANA**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ÁREA DA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL À LUZ DOS ESTUDOS DO PROGRAMA DE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DA UFES**

**VITÓRIA  
2023**



mestrado profissional  
ppgmpe/ufes

**GESICA GUEDES DE SANTANA**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À LUZ DOS ESTUDOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DA UFES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Andressa Mafezoni Caetano

**VITÓRIA**  
**2023**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

S231f Santana, Gesica Guedes de, 1991-  
A Formação Continuada de Professores na Área da Educação Especial à luz dos Estudos do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação da UFES / Gesica Guedes de Santana. - 2023.  
159 f.

Orientadora: Andressa Mafezoni Caetano.  
Tese (Mestrado Interinstitucional em Educação) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Formação Continuada de Professores. 2. Educação Especial. 3. Inclusão Escolar. 4. Mestrados Profissionais em Educação. 5. Produtos Educacionais. I. Caetano, Andressa Mafezoni. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

## GESICA GUEDES DE SANTANA

### A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À LUZ DOS ESTUDOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DA UFES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

#### PROTOCOLO DE ASSINATURA

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por ANDRESSA MAFEZONI CAETANO - SIAPE 1813538 Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE Em 27/10/2023 às 17:41

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/826706?tipoArquivo=0>

Aprovada em 27 de outubro de 2023.

#### BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Andressa Mafezoni Caetano**  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

#### PROTOCOLO DE ASSINATURA

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por ALEXANDRO BRAGA VIEIRA - MATRÍCULA 2094211 Coordenador - Coordenação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Em 01/11/2023 às 13:35

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/829643?tipoArquivo=0>

---

**Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira**

Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Profa. Dra. Fabiana Alvarenga Rangel**

Instituto Benjamin Constant

Documento assinado digitalmente

gov.br

FABIANA ALVARENGA RANGEL

Data: 31/10/2023 14:48:44-0300

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

Ao único e verdadeiro Deus, autor e consumidor da minha fé.

À minha mãe, Alda Regina, e ao meu pai, Luís Guedes, que sempre estiveram ao meu lado, alicerçando meu caminho.

Aos meus amados irmãos, cunhados e sobrinhos. Vocês são a minha base!

Ao meu futuro esposo e aos nossos futuros filhos, que preencherão nossas vidas com amor e muitas alegrias.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Deus único e verdadeiro, meu mais sincero agradecimento! Ele é antes de todas as coisas. Nele tudo subsiste. Nele estão ocultos todos os tesouros da sabedoria e da ciência, pois Ele nos enriquece com a plenitude da inteligência.

Agradeço aos meus amados pais, Alda e Luís, por todo esforço e dedicação empreendidos para promover o meu crescimento. Sou grata aos meus irmãos, cunhados, cunhadas e sobrinhos por toda parceria e apoio ao longo desta jornada. Amo vocês! Agradeço ao meu cunhado Valdemar Neto pelas orientações para o desenvolvimento do produto educacional e por todo o auxílio prestado.

Sou grata à equipe da EMEIEF Jorge Boueri Sobrinho pela ajuda e encorajamento prestados durante parte desta trajetória. Vocês ocupam um lugar especial em meu coração.

Aos meus queridos alunos e àqueles que já cruzaram o meu caminho ao longo do processo de estágio na formação inicial e no decorrer desses anos de atividade docente.

Aos meus queridos amigos pelas palavras de carinho, orações e zelo. Cícero tem razão: “[...] dos amores humanos, o menos egoísta, o mais puro e desinteressado é o amor da amizade”.

À professora Andressa Mafezoni Caetano pela orientação prestada no desenvolvimento deste trabalho. Obrigada pelo apoio nos momentos de dificuldade e pela preocupação. Sou grata pela sua contribuição ao longo de todo o percurso de formação.

À coordenação do programa, em especial ao professor Dr. Alexandre Braga Vieira, pelas preciosas contribuições concedidas e por sua participação na banca examinadora desde minha qualificação, bem como à professora Dra. Rita Magalhães pelas sugestões apresentadas para o aprimoramento do trabalho e à professora Dra.

Fabiana Alvarenga por aceitar participar deste momento final de avaliação da dissertação.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e aos queridos colegas da Turma V.

Ao grupo de pesquisa GEPIPEA pelos diálogos estabelecidos, pelos momentos de discussão e pelas contribuições apresentadas para o aperfeiçoamento do estudo.

A todos vocês meus agradecimentos!

Sê humilde para evitar o orgulho, mas voa alto  
para alcançar a sabedoria.

(Santo Agostinho)



## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar as produções acadêmicas sobre formação continuada, especificamente na área da Educação Especial com ênfase na inclusão escolar, no período de 2017-2022, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional da UFES. Discute concepções de formação continuada, Educação Especial e inclusão presentes nas pesquisas analisadas, destacando as contribuições desses estudos para os campos da Educação Especial e inclusão escolar. Além disso, identifica os desafios e possibilidades do processo de formação continuada dos professores. A base teórica da pesquisa se fundamenta nas obras de António Nóvoa (1991, 1992, 2009, 2022), com referenciais complementares de Gatti (2008, 2010, 2011, 2014), André (2017, 2022) e outros autores que se dedicam à formação de professores no campo da Educação Especial sob uma perspectiva inclusiva. Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa se enquadra como uma abordagem qualitativa, utilizando cunho bibliográfico, com base em estudos previamente publicados nos Programas Profissionais em Educação de universidades federais nas diferentes regiões do Brasil, bem como em livros e artigos científicos relacionados com a temática em questão. Como produto educacional, apresenta um catálogo que compila outros produtos educacionais desenvolvidos nas pesquisas analisadas. Os resultados revelam que as investigações conduzidas nos Programas Profissionais em Educação estão contribuindo para avanços na educação básica, especialmente no que diz respeito à Educação Especial e à inclusão escolar. Embora a formação não seja uma solução definitiva para todos os desafios, ela se mostra como um componente essencial para promover mudanças estruturais. A pesquisa ressalta a necessidade de investimentos na formação continuada de professores e outros profissionais da educação, visando a ampliar as concepções e o conhecimento a partir de perspectivas teórico-metodológicas que fortaleçam a integração entre teoria e prática, promovendo a reflexão sobre o trabalho docente e reconhecendo os professores como sujeitos capazes de produzir conhecimento por meio da pesquisa engajada.

**Palavras-chave:** formação continuada; Educação Especial; inclusão escolar; Mestrados Profissionais em Educação.

## ABSTRACT

The objective of this research is to analyze academic productions on continuing education, specifically in the area of Special Education with an emphasis on school inclusion, in the period 2017-2022, within the scope of the UFES Professional Master's Program. It discusses concepts of continuing education, Special Education and inclusion present in the research analyzed, highlighting the contributions of these studies to the fields of Special Education and school inclusion. Furthermore, it identifies the challenges and possibilities of the continuing teacher training process. The theoretical basis of the research is based on the works of António Nóvoa (1991, 1992, 2009, 2022), with complementary references by Gatti (2008, 2010, 2011, 2014), André (2017, 2022) and other authors dedicated to teacher training in the field of Special Education from an inclusive perspective. From a methodological point of view, this research is framed as a qualitative approach, using a bibliographical approach, based on studies previously published in the Professional Education Programs of federal universities in different regions of Brazil, as well as books and scientific articles related to the theme. in question. As an educational product, it presents a catalog that compiles other educational products developed in the research analyzed. The results reveal that investigations conducted in Professional Education Programs are contributing to advances in basic education, especially with regard to Special Education and school inclusion. Although training is not a definitive solution to all challenges, it is an essential component to promote structural changes. The research highlights the need for investments in the continued training of teachers and other education professionals, aiming to expand conceptions and knowledge from theoretical-methodological perspectives that strengthen the integration between theory and practice, promoting reflection on teaching work and recognizing teachers as subjects capable of producing knowledge through engaged research.

**Keywords:** continuing training; Special Education. school inclusion; Professional Masters in Education.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Revisão de Literatura .....	38
<b>Quadro 2</b> – Produtos Educacionais no Ano de 2019 .....	125
<b>Quadro 3</b> – Produtos Educacionais no Ano de 2020 .....	127
<b>Quadro 4</b> – Produtos Educacionais no Ano de 2021 .....	130
<b>Quadro 5</b> – Produtos Educacionais no Ano de 2022 .....	137

## LISTA DE SIGLAS

**AEE** – Atendimento Educacional Especializado

**COVID-19** – Doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**GRUFOPEES** – Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais

**MEC** – Ministério da Educação

**MPE** – Mestrado Profissional em Educação

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PAEE** – Público-Alvo da Educação Especial

**PNEE-PI** – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

**PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES

**PPGMPE** – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação

**SEDU/ES** – Secretaria Estadual de Educação

**UFES** – Universidade Federal do Espírito Santo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE OS PROGRAMAS PROFISSIONAIS NO BRASIL</b> .....	20
2.1	MESTRADOS E DOUTORADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO .....	27
2.2	O PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGMPE/UFES) .....	32
<b>3</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM PROGRAMAS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO</b> .....	37
3.1	REGIÃO SUDESTE .....	40
3.2	REGIÃO NORTE .....	47
3.3	REGIÃO SUL .....	53
3.4	REGIÃO NORDESTE .....	56
3.5	REGIÃO CENTRO-OESTE .....	60
<b>4</b>	<b>ABORDAGEM TEÓRICA: A FORMAÇÃO DOCENTE E OS RUMOS DA ESCOLA</b> .....	62
4.1	A FORMAÇÃO DOCENTE E SUA RELEVÂNCIA NA TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA .....	64
4.2	A FORMAÇÃO CONTINUADA E O ESTABELECIMENTO DE NOVAS CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO .....	68
4.3	A PROFISSÃO DOCENTE .....	72
<b>5</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	75
5.1	PESQUISA QUALITATIVA .....	77
5.2	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA .....	78
5.3	PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS ESTUDOS DO PPGMPE .....	78
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS: PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES</b> .....	81
6.1	CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA .....	82
6.2	DESAFIOS QUE PERPASSAM À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....	91
6.2.1	Pouco Investimento na Formação Continuada de Professores .....	94

<b>6.2.2 Dicotomia entre Teoria e Prática nas Propostas dos Cursos de Formação Continuada .....</b>	<b>101</b>
<b>6.2.3 Formação Continuada dos Profissionais Envolvidos na Educação Especial e Inclusão Escolar .....</b>	<b>106</b>
<b>6.3 CONTRIBUIÇÕES QUE EMERGEM DAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO PPGMPE/UFES .....</b>	<b>110</b>
<b>6.3.1 Formação Continuada pela via da Autorreflexão Colaborativo-Crítica .....</b>	<b>112</b>
<b>6.3.2 Fortalecimento das Políticas de Formação Continuada em Municípios do Estado do Espírito Santo .....</b>	<b>115</b>
<b>6.3.3 Elaboração de Produtos Educacionais .....</b>	<b>123</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>147</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é considerada um dos desafios que atravessam o sistema educacional. Não se trata de uma problemática que assola apenas a realidade brasileira. Segundo pesquisadores, há uma crise na formação de professores em quase todo o mundo (Korthagen, 2010; Symeonidou, 2017).

É evidente que o nível de qualidade dos sistemas de ensino está intimamente ligado à formação oportunizada aos seus professores. Diante disso, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), nas Metas 14 e 16, discorre sobre a necessidade de discutir, implementar e promover avanços em torno da formação continuada dos professores brasileiros. Com a finalidade de atingir o objetivo – aprimorar a qualidade da educação oferecida aos estudantes brasileiros –, algumas metas foram estabelecidas.

Destarte, as metas que correspondem à formação de professores são as de número 14 e 16, especificamente. A Meta 14 trata da necessidade de elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação (atingir uma titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores). Tendo em vista que a formação continuada é um eixo fundamental para reflexão sobre a própria prática, ampliação do conhecimento, contribuição para uma abordagem adequada e reflexiva, tomamos como referências bases teóricas e metodológicas consistentes.

Quanto à Meta 16, apresenta como objetivo a formação, em nível de pós-graduação, de 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), com o objetivo de garantir a formação continuada de profissionais em suas áreas de atuação, considerando as demandas e os contextos dos sistemas de ensino. Entendemos que essas ações poderão contribuir para que esses profissionais estejam preparados para enfrentar os desafios contemporâneos, de modo a atentar para possibilidades presentes no processo, oferecendo um ensino de qualidade aos alunos.

Essa discussão sobre a relevância da formação continuada de professores não é recente. Desde a década de 1990, o tema é pauta de pesquisas educacionais e é concebido como um elemento importante para obtenção de avanços na educação básica (Gatti, 2010).

As pesquisas revelam que a formação inicial superior, embora importante, não é suficiente para garantir efetivamente todos os saberes e conhecimentos necessários ao desenvolvimento do trabalho docente (Libâneo, 2010; Gatti, 2014). Nesse sentido, o aprimoramento profissional para constituição de novos olhares, construção de novas práticas e estabelecimento de novas concepções nas dimensões pessoal e profissional é fundamental.

Logo, trata-se de uma valorização pessoal, no que diz respeito ao investimento feito no próprio processo de formação, identidade pessoal e ampliação da própria experiência, e também na dimensão profissional no que se refere ao trabalho em um nível coletivo e organizacional, como concebe Nóvoa (2019, 2017). Entretanto, é responsabilidade do Estado investir, criar e implementar políticas públicas para ampliar o acesso aos profissionais dos sistemas de ensino à formação continuada.

Portanto, a formação continuada pode ser compreendida como um processo que ocorre depois da formação inicial, apresenta um caráter contínuo que se desenvolve ao longo da carreira docente, a partir de modelos diferenciados, colaborativos e participativos, como descrevem Esteves e Araújo (2019). Ou seja, não envolve unicamente cursos ou palestras para capacitação docente em uma área específica, mas trata-se de um processo contínuo que emerge de necessidades reais, oriundas do trabalho docente e da parceria entre formadores e professores, promovendo a articulação entre os campos teóricos e práticos.

Cientes da importância da formação continuada para avanços na educação básica e na vida profissional docente, estudos também apontam que há uma necessidade de investimento no campo da formação continuada, tendo em vista a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Vieira, 2013). A própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação



Inclusiva (Brasil, 2008) destaca que a formação inicial e continuada são eixos importantes para o fortalecimento da Educação Especial e estabelecimento de sistemas de ensino mais inclusivos.

Embora o tema formação continuada venha sendo amplamente discutido no cenário das pesquisas em educação no Brasil, sua articulação com a área da Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva, ainda carece ser mais explorada, considerando que a crise na formação docente gera implicações nessa modalidade e no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Contudo, convém considerar que, apesar do crescimento sob o grande “guarda-chuva” da formação continuada, como expõe Gatti (2008), o conceito, propostas e concepções ainda não são precisos. Isto é, não há um delineamento sobre o modo como as instituições formadoras deverão conduzir esse processo nem orientações sobre quais princípios e concepções deverão fazer parte dos fundamentos teórico-metodológicos.

Sendo assim, tendo em consideração estas questões: importância da formação continuada de professores, necessidade de mais estudos que versem sobre a formação continuada em uma perspectiva inclusiva e o desafio por parte de muitas instituições para promover propostas de formação que atendam às demandas enfrentadas pelos professores e demais profissionais no cotidiano das escolas que estão empreendendo esforços para que todos tenham acesso à educação, delineamos nossa problemática de pesquisa.

Em uma dimensão pessoal, emergiu o desejo de compreender essas questões partindo da instituição na qual estudamos durante o período de graduação em Pedagogia (Universidade Federal do Espírito Santo/UFES) e que está promovendo nosso processo de formação continuada. Consideramos que o Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) conta com a linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar e com professores doutores que têm se debruçado sobre muitas questões importantes nesse campo do conhecimento.

No que se refere à dimensão acadêmica, os estudos confirmam a necessidade de trabalhos dessa natureza para que o conhecimento desenvolvido no contexto da universidade e de seus grupos de pesquisa possam ser evidenciados. André (2014) afirma ser necessário realizar estudos que possam vir a oferecer, periodicamente, sínteses quanto ao conjunto de conhecimentos obtidos em determinadas áreas e temas. Quanto ao aspecto social, partimos do pressuposto de que a crise que assola a formação de professores gera sérias implicações na modalidade da Educação Especial e na inclusão escolar dos alunos público-alvo.

Posto isso, a presente dissertação versa sobre a formação continuada de professores, tendo em vista a Educação Especial e inclusiva, por meio das pesquisas desenvolvidas no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE), no período de 2017-2022.

Em face ao exposto, apresenta, como objetivo geral: analisar as produções acadêmicas sobre formação continuada, considerando a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar no período de 2017-2022, no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE).

Quanto aos objetivos específicos, foram elencados os seguintes:

- a) discutir as concepções de formação continuada, Educação Especial e inclusão escolar que atravessam as pesquisas selecionadas;
- b) descrever as contribuições que emergem desses estudos, tendo em vista a área da Educação Especial e inclusão escolar;
- c) identificar os desafios e possibilidades que perpassam a formação continuada no âmbito da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva no contexto capixaba;

- d) apresentar, como proposta de produto educacional, um catálogo para compartilhar os produtos educacionais que versam sobre a formação continuada, considerando a Educação Especial e a inclusão escolar no contexto do PPGMPE/UFES.

No que corresponde às atribuições e à relevância das Instituições de Ensino Superior (IES) e aos seus programas de formação continuada em níveis *lato-sensu* e *strictu sensu*, queremos destacar a importância e o protagonismo dos Programas Profissionais em Educação nesse movimento de fortalecimento das políticas de formação continuada no cenário brasileiro.

Embora os Programas Profissionais em Educação sejam relativamente novos – o primeiro curso foi aprovado em 2009, com início de funcionamento em 2010 – os resultados das produções e de seus respectivos produtos demonstram uma revitalização do trabalho docente, superação de impasses e tensões que envolvem algumas problemáticas desse campo do conhecimento, mudanças de concepções e implicações positivas na prática pedagógica docente (André; Príncipe, 2017).

Diante da seriedade das pesquisas desenvolvidas, do comprometimento dos professores responsáveis pela formação e das parcerias estabelecidas entre universidades e instituições, como Secretarias de Educação (municipais e estaduais), os Programas Profissionais estão ganhando cada vez mais força, credibilidade e confiança.

Cabe apresentar que a modalidade foi criada com a intenção de promover o exercício profissional, a capacitação pessoal, a formação de profissionais qualificados e a atualização permanente (Brasil, 2009). O documento considera a experiência profissional como aspecto importante e a necessidade de valorização do trabalho docente.

Com a finalidade de cumprir os objetivos elencados, a pesquisa adota natureza qualitativa e cunho bibliográfico. Está ancorada na perspectiva teórica de Nóvoa (1992, 1991, 2009, 2002) em produções de autores do campo da Educação Especial (Jesus, 2009; Baptista, 2013; Vieira, 2013), cujos trabalhos contemplam a formação continuada e sua articulação com a Educação Especial e inclusão escolar.

Diante disso, indicamos que o trabalho foi estruturado da seguinte maneira: após a introdução, teremos, no primeiro capítulo, uma contextualização sobre os Programas Profissionais no Brasil, com a finalidade de apresentar uma síntese da trajetória e relevância dessa modalidade da pós-graduação, os produtos educacionais e um apanhado histórico do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação da UFES.

No segundo capítulo, trazemos a revisão de literatura com a finalidade de apresentar as sinalizações das pesquisas desenvolvidas nos Programas de Profissionais em Educação, considerando a formação continuada, Educação Especial e inclusão escolar nas regiões brasileiras Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste. A intencionalidade é a apresentação das análises feitas por essas pesquisas, bem como a identificação das lacunas existentes, a caracterização do conhecimento produzido, a definição do escopo de investigação e sua importância para o refinamento da própria abordagem de pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentaremos a abordagem teórica do autor António Nóvoa (1995, 2017, 2019, 2022), considerando os conceitos profissionalização, metamorfose da escola, visão sobre formação continuada e valorização da profissão docente. É importante destacar que as contribuições desse teórico para as pesquisas em educação no Brasil não se limitam apenas aos aspectos mencionados acima. Sua abordagem interdisciplinar, suas reflexões sobre a identidade profissional dos professores e sua visão crítica da educação têm inspirado muitos pesquisadores e educadores brasileiros, enriquecendo esse campo e influenciando práticas pedagógicas e políticas educacionais.

No quarto capítulo, apresentaremos os aspectos metodológicos que embasaram o estudo. Nele faremos uma descrição detalhada sobre o caminho percorrido, os procedimentos adotados, justificativas sobre a abordagem e descrição do modo como os dados foram analisados. No quinto capítulo, trataremos a análise das pesquisas desenvolvidas no contexto do PPGMPE e suas contribuições para as redes de ensino em municípios capixabas.

Por fim, apresentamos as considerações finais, consubstanciando os resultados obtidos. Expomos a relevância das pesquisas do PPGMPE para fortalecimento da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, com investimento, ampliação e desenvolvimento de políticas públicas no âmbito da formação continuada de professores nos municípios do Espírito Santo e para além dele.

## **2 CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE OS PROGRAMAS PROFISSIONAIS NO BRASIL**

O mestrado e o doutorado profissional são modalidades responsáveis por enfatizar estudos voltados para qualificação dos profissionais. O título obtido nos Programas de Pós-Graduação na Modalidade Profissional também possui validade nacional. São reconhecidos e avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), credenciados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e validados pelo ministro de Estado da Educação (Hetkowski, 2016).

Assim, considerando o viés legislativo, tal modalidade está voltada para a capacitação de profissionais em diferentes áreas do conhecimento, por intermédio de técnicas, processos ou temáticas que atendam às demandas do mercado de trabalho e envolvam articulação entre ensino e aplicação profissional. Entretanto, Ribeiro (2006, p. 204) discorre que:

[...] espera-se que a pessoa, mesmo não pretendendo depois ser um pesquisador, incorpore certos valores e certas práticas com a pesquisa, que façam dele, em definitivo, um usuário privilegiado da pesquisa.

A definição da natureza, bem como sua regulamentação foram feitas por meio do Parecer CFE nº 977/65 aprovado em 3 de dezembro de 1965. O documento considerava a necessidade de desenvolver e implementar os regimes dos cursos de Pós-Graduação no ensino superior, pois predominava uma imprecisão no que correspondia à natureza dos cursos, sobretudo no que se referia à letra b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases. Isto é, buscava-se que o Conselho emitisse conceitos mais precisos sobre os cursos de pós-graduação, aperfeiçoamento e extensão, tratados no artigo citado.

O documento discorre sobre a definição desses cursos, sua origem histórica, necessidades, conceito, similaridades com o modelo norte-americano, seu estudo à luz da lei de diretrizes e bases e também discute as características do mestrado e doutorado. Compete salientar que o documento considerava a necessidade de evitar padrões rígidos capazes de prejudicar a flexibilização essencial à pós-graduação.

Nesse sentido, foram estabelecidas “balizas” para estruturação dos cursos, cientes das particularidades de cada campo do conhecimento daquele período histórico, pois não havia uma tradição consolidada. Foram usadas como parâmetro experiências estrangeiras.

Quanto aos marcos legais no processo de fundação dos programas profissionais, compete citar a Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995<sup>1</sup>. Esse documento apresentava como proposta legitimar “Programas de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação *Stricto Senso* em Nível de Mestrado” (Capes, 1995). Foi aprovado pelo Conselho Superior, em sessão de 14-9-1995.

O documento determinava a implantação na Capes de procedimentos adequados à formação profissional, nos termos da própria legislação, destacando a necessidade de assegurar o nível de qualidade aos vigentes no sistema de pós-graduação, como também a consistência nas especificidades dos cursos. Nesse sentido, a origem dos Mestrados Profissionais ocorre por meio desse documento.

Diante desses aspectos, exigia-se a observação dos seguintes requisitos: condições favoráveis ao desenvolvimento consistente e de longo alcance do ensino da Pós-Graduação; docentes e orientadores com título de doutor e qualificação profissional inquestionável, isto é, produção intelectual de alto nível, conforme os padrões da área de conhecimento.

Assim, o curso precisava articular atividades de ensino com aplicações em pesquisas, oferta de atividades de extensão, estrutura curricular consistente de acordo com sua especificidade; também estabelecia a exigência de apresentação de trabalho final para demonstração de domínio do objeto de estudo e capacidade de se expressar sobre ele. O trabalho poderia ser: dissertação, projeto, análise de casos, produção artística, equipamentos, protótipos etc.

---

<sup>1</sup> Documento disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/87/83>.

Tendo em vista a consolidação da experiência nessa modalidade, o parecer apresentava que esse tipo de programa, inicialmente, estava restrito apenas às pós-graduações com os conceitos A e B. Esses cursos funcionariam com autofinanciamento, por isso iniciativas de convênios deviam ser estimuladas, visando a patrocínios. O processo de implantação e implementação foi marcado por muitas mudanças e perspectivas metodológicas, como salienta Hetkowski (2016).

No que tange ao reconhecimento dos mestrados profissionais, destacamos a Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998, que considerava: a necessidade de formação de profissionais aptos à elaboração de técnicas novas; desempenho diferenciado de egressos, visando ao aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística; relevância do caráter de terminalidade, enfatizando o aprofundamento da formação científica e profissional conquistada na graduação e inarredável manutenção dos níveis de qualidade condizentes com os padrões da Pós-Graduação *stricto sensu* e com a feição peculiar do mestrado relacionado com a formação profissional.

Diante disso, podemos perceber o nascimento de uma nova modalidade, cuja função é a qualificação para o mercado de trabalho, utilizando um modo de pesquisa capaz de agregar valor à atividade profissional. Ainda sobre a importância da pesquisa nessa modalidade, ela é um eixo que deverá ser incorporado ao exercício da profissão, como destaca Ribeiro (2006).

É pertinente pontuar a Portaria nº 7, de 22 de junho de 2009, e a Portaria nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Ambas dispõem sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Salientam a necessidade de estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público.



Na área da educação, alguns pesquisadores foram provocados a compreender os “raios” de atuação dessa nova modalidade de formação que apresenta, em sua gênese, como objetivo primeiro dar ênfase à pesquisa de intervenção e realizar estudos e avaliação de impactos e resolução de problemas, de modo direto ou a partir da imersão no contexto da educação básica. Portanto, identificamos outro modelo de pós-graduação, diferente das propostas dos mestrados e doutorados acadêmicos.

Segundo André (2017), é dever dos Mestrados Profissionais em Educação oportunizar ferramentas capazes de permitir aos profissionais a compreensão e análise crítica da sua própria prática, tendo como intenção encontrar caminhos para aperfeiçoá-la. Portanto, diferente de Ribeiro (2006), considera que não se trata apenas do fato de esse profissional ser um usuário da pesquisa. É necessário promover disposição para a pesquisa, problematização da realidade, elucidação de questões e meios para tratamento e interpretação dos dados coletados.

Diante da proposta apresentada, demandas da educação básica são elementos constitutivos do processo de formação. Trata-se de um modo de pesquisa que almeja atribuir valor ao trabalho docente, em uma perspectiva de fazer com e não fazer para. Cada mestrando se constitui sujeito capaz de propor intervenções, proposições e mudanças, a partir da produção do conhecimento.

Logo, não basta ser um usuário da pesquisa. É preciso engajamento do pesquisador, isto é, uma postura ativa, de modo a contribuir com um estudo que seja relevante e contextualizado com as demandas que permeiam sua atividade profissional, no caso dos professores, a docência.

Convém expor que a acolhida dos mestrados profissionais não foi entusiástica. Por meio de muitas discussões, o mestrado profissional – inicialmente, “profissionalizante” – foi incorporado, como item obrigatório na agenda dos debates sobre a pós-graduação (Spagnolo; Souza, 2004), principalmente por persistir um receio de que o nível de qualidade conquistado fosse comprometido.

Já que havia uma tradição estabelecida e consolidada pela pós-graduação no Brasil, a discussão sobre a crítica desses na modalidade profissional gerou desconforto no meio acadêmico. Em algumas áreas, os pesquisadores permaneceram reticentes; em outras, assumiram uma postura hostil. O estabelecimento dos programas profissionais, na perspectiva de tais pesquisadores, representava uma ameaça, pois parecia exigir menos dos seus estudantes (André, 2016).

Contudo, ao longo da década, sobretudo nos últimos anos, observamos uma lenta, mas gradual mudança de mentalidade – que se expressa na quantidade de mestrados profissionais existentes e no crescente número de novas propostas dessa modalidade encaminhadas à CAPES (Fialho; Hetkowski, 2017).

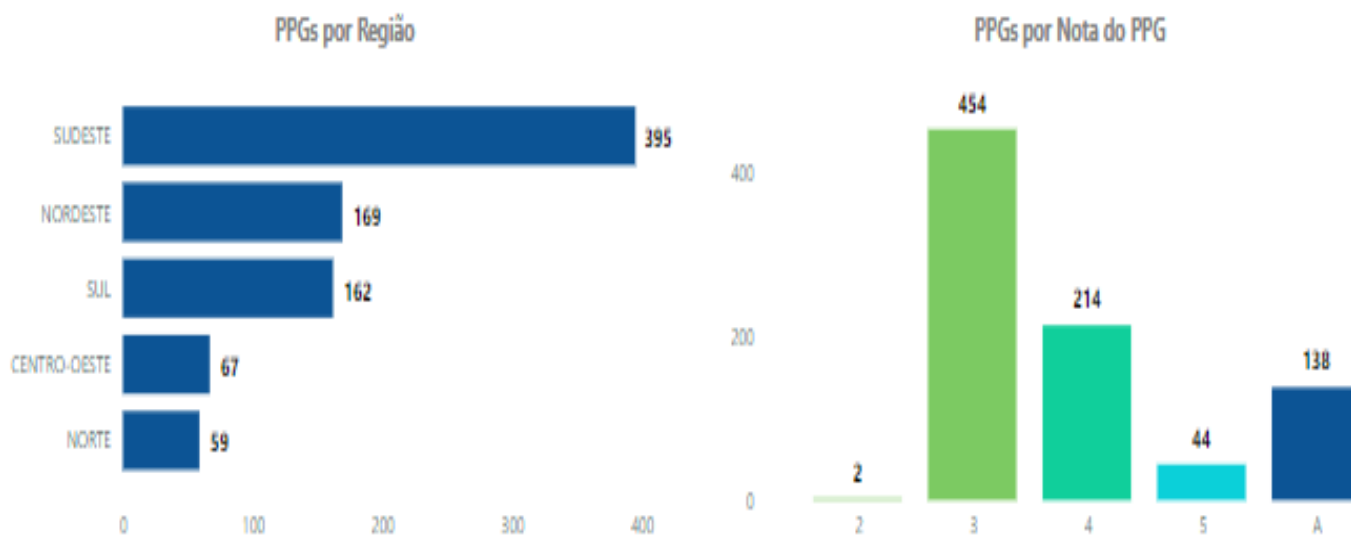
Podemos observar esses avanços por meio dos dados disponibilizados na Plataforma Sucupira da CAPES<sup>2</sup>. Convém apresentar que, conforme exposto no sistema, esses dados passam por constantes atualizações. Até o momento<sup>3</sup>, há 852 Programas de Mestrados Profissionais, 907 cursos, 23.106 docentes, 68.829 discentes e 168.915 produções. Na área da educação, conforme os dados disponíveis, temos: 51 programas, 51 cursos, 1261 docentes, 4813 discentes e 11.889 produções. Nos gráficos a seguir, apresentamos a distribuição dos programas em cada região brasileira.

---

<sup>2</sup> Página do observatório da pós-graduação: <http://sucupira-beta.capes.gov.br/>.

<sup>3</sup> Esses dados são de domínio público e referem-se ao mês de outubro de 2023.

**Gráfico 1 – Dados Disponibilizados pela Plataforma Sucupira no Observatório da Pós-Graduação**



Fonte: Plataforma Sucupira (2023).

A Região Sudeste concentra o maior número de programas de pós-graduação na modalidade selecionada, enquanto a Região Norte traz o menor número. Sua quantidade nas diferentes regiões brasileiras é influenciada por uma série de fatores complexos e inter-relacionados, dentre os quais podemos destacar: desenvolvimento econômico e industrial, infraestrutura acadêmica, demandas profissionais, investimento em pesquisas regionais.

Portanto, ressaltamos que o sistema brasileiro se organiza nas modalidades: doutorado, mestrado, especialização e aperfeiçoamento. Em consideração a esses aspectos, salientamos que há diferenças substantivas entre cursos de aperfeiçoamento, de especialização e os mestrados e doutorados profissionais. Os cursos de aperfeiçoamento apresentam um caráter de atualização profissional, enquanto as especializações oferecem uma verticalização do conhecimento de determinadas áreas, com ênfase na ampliação da qualificação discente para uma atuação profissional definida e circunscrita (Quelhas; Filho; França, 2005).

Assim, os cursos de mestrado e doutorado profissionais foram pensados para os profissionais darem ênfase aos conteúdos aplicados, ou seja, aproximar demandas do campo profissional com os trabalhos desenvolvidos na universidade. Concordamos com Quelhas, Filho e França (2005) que afirmam que, por meio dessa modalidade, busca-se discutir e enfrentar problemas que emergem dos diversos contextos profissionais, utilizando, de forma direcionada e verticalizada, o conhecimento disciplinar existente para equacionar problemas.

Desse modo, procuramos promover direcionamento claro para identificar o caminho da resposta a uma pergunta específica proposta pela área profissional ou identificada pela universidade como algo que deverá ser investigado e solucionado naquele campo específico. Cada programa apresenta liberdade para construir coletivamente a Proposta de Mestrado e Doutorado Profissional para a comunidade acadêmica, obedecendo aos princípios estabelecidos pelas legislações citadas e contemplando o rigor acadêmico e científico.

É importante dizer que tal proposta deverá ser relevante para demandas regional e nacional, portanto, nesse processo, requer que os profissionais envolvidos na elaboração estejam atentos à observância da legislação vigente, às experiências estabelecidas e demandas apresentadas pelas Secretarias de Educação e pelos próprios estudantes da universidade.

Em suma, os Programas de Pós-Graduação na Modalidade Profissional desempenham um papel vital no desenvolvimento de conhecimentos necessários para impulsionar a carreira profissional e contribuir para o progresso da sociedade. Promovem o enriquecimento acadêmico e troca de experiências, impulsionando a articulação entre teoria e prática e ampliação da capacidade de responder às demandas e aos desafios da atualidade.

## 2.1 MESTRADOS E DOUTORADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO

No tópico anterior, discorremos sobre o processo de desenvolvimento dos programas profissionais no Brasil, discutimos a pertinência dessa nova modalidade para as diversas áreas do conhecimento. Agora, abordaremos especificamente, os Mestrados Profissionais (MPEs) e Doutorados Profissionais (DPEs) em Educação nos Programas de Pós-Graduação.

Reafirmamos que ambos se constituem uma modalidade de oferta da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, ou seja, são caracterizados como um tipo de formação oferecida aos estudantes egressos da graduação, por meio de instituições de ensino superior devidamente credenciadas pelo Ministério de Educação (MEC) e recomendadas pela CAPES.

O primeiro Programa de Mestrado Profissional (MP) *stricto sensu* foi criado em 2009. Segundo Fialho e Hetkowski (2017), sua implementação no campo da educação é recente. Esteve associado ao contexto das associações científicas e fóruns, destacando-se: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); o Fórum de Pró-Reitores de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (FORPRED); o Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais (FORPROF), criado em 2006; e o Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE), em 2014.

A primeira indicação formal de membro da Comissão de Área da Educação assumida pela CAPES para os assuntos relativos aos MPEs ocorreu na reunião de 5 a 7 de março de 2012. O primeiro programa *stricto sensu* na modalidade Mestrado Profissional em Educação surge no ano de 2009, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), envolvendo a Gestão e a Avaliação em Educação Pública e, em 2011, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), nas áreas da Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Não podemos desconsiderar os seguintes aspectos pontuados por Fialho e Hetkowski (2017, p. 22):

É possível considerar que os elementos acima mencionados enfeixam as condições de institucionalidade dos programas profissionais de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, no Brasil: o Parecer Sucupira constitui a base legal da pós-graduação profissional; a Portaria nº 80/1998 é referência de ordem legal específica; a implantação do primeiro programa de pós-graduação em educação (MPE) é o elemento que consubstancia, concretamente, a implantação da nova modalidade formativa; as associações e fóruns conformam o campo de veiculação dos conhecimentos e discussão das políticas para a Educação; e a designação de membro de Comissão de Área da Educação representa o braço institucional da CAPES, para os assuntos correspondentes aos MPE.

Embora os programas mencionados estivessem dentro dos parâmetros legais e institucionais, o processo de implantação foi marcado por controvérsias, impasses, resistências e desconfiças pela comunidade acadêmica (André; Príncipe, 2016).

Essas questões podem ser justificadas pelo fato de a pós-graduação *stricto sensu* em educação apresentar um modo essencialmente acadêmico, centrado na formação de docentes para a carreira universitária. Porém, com os mestrados profissionais ocorre uma mudança por corresponder às demandas relativas à educação básica e à formação de profissionais da educação dos sistemas de ensino e de outros ramos profissionais, do setor público e privado, não necessariamente acadêmico (Fialho; Hetkowski, 2017).

Segundo Gatti (2010), o desenvolvimento de estudos mais sistemáticos se iniciou em 1930, com a criação do INEP<sup>4</sup> e seus Centros de Pesquisas Educacionais. Os Campos Regionais do Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gerais se constituíram como espaços específicos de produção, formação e de estimulação da construção do pensamento educacional brasileiro. Assim, o processo de consolidação das pesquisas em educação em programas de pós-graduação na modalidade acadêmica é fruto de longos anos de muitos investimentos.

---

<sup>4</sup> Criado pelo Decreto nº 71.407, de 20 de novembro de 1972.

É pertinente pontuar que, nessa época, no Brasil, as instituições de ensino superior e as universidades quase não desenvolviam pesquisas em educação. Tais estudos eram rarefeitos e praticamente inexistentes. Assim, o INEP e seus centros foram produtores e irradiadores de pesquisa, formação, métodos e técnicas de investigação científica em educação, inclusive as de natureza experimental.

Os pesquisadores desses centros passaram a trabalhar no ensino superior e outros professores dessa etapa de ensino vieram a atuar nesses centros, no período das décadas de 1940 e 1950. Logo, foi estabelecida uma profícua interface com algumas universidades e as investigações foram desenvolvidas com base em equipes fixas, com publicações regulares e oferecimento de cursos para formação em pesquisa com a participação de professores de diversas nacionalidades, especialmente latino-americanos (Gatti, 2010).

Portanto, Gatti (2010) esclarece-nos que foi no final da década de 1960 que ocorreu a implementação dos Programas de Pós-Graduação, mestrados e doutorados, com base na intensificação dos programas de formação no exterior e reabsorção dessa política, que acelerou o desenvolvimento da área de pesquisa no país. Assim, o foco estava na produção e na formação de quadros para as universidades.

Nesse contexto, centros de pesquisas foram fechados e os investimentos passaram a ser destinados aos Programas de Pós-Graduação das Instituições de Ensino Superior. Na década de 1970, identificamos sua consolidação pela ampliação das temáticas de estudo e aprimoramento metodológico em determinadas subáreas. Passou-se, portanto, a adotar métodos mais sofisticados de análise, inserção das abordagens críticas e utilização de seus referenciais teóricos.

Diante do esforço empreendido ao longo dos anos, o grande temor de muitos pesquisadores brasileiros era que, mediante a criação dos Programas Profissionais, os resultados obtidos e conquistados a duras penas fossem comprometidos (André; Príncipe, 2017). Dessa maneira, muitas discussões e

embates foram estabelecidos no contexto da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), levando os pesquisadores a assumir uma posição de resistência em frente à possibilidade de criação dos mestrados e doutorados profissionais na área da educação.

Contudo, apesar de as resistências ainda existirem, podemos identificar avanços significativos no processo de aceitação dos cursos de mestrados e doutorados profissionais em educação. A partir disso, muitas questões estão sendo levantadas, considerando aspectos como: identidade dos programas profissionais; semelhanças e diferenças entre o mestrado e doutorado profissional e o acadêmico; metas comuns e critérios de qualidade entre os cursos etc. Cabe pontuar que todo esse movimento precisa estar articulado à busca por mudanças reais de postura com relação às problemáticas que atravessam o campo educacional atualmente.

Apesar do processo de institucionalização lento e desordenado, os Programas Profissionais (Mestrado/Doutorado) em Educação anunciaram o fortalecimento das relações entre educação básica, mundo acadêmico e setor produtivo. Também se constituíram como espaços de aplicação, geração e avaliação de metodologias capazes de incorporar um novo modo de fazer pesquisa: implicada/engajada.

A pesquisa “engajada” está ancorada na realidade empírica, tendo como fim evidenciar fatos específicos, compreender situações, propor alternativas e buscar soluções, por meio de cuidados metodológicos cabíveis, como discorre Gatti (2014). Trata-se de um modo de fazer pesquisa marcado por um olhar propositivo, diante das inúmeras demandas que cercam a educação básica. Apresenta-se com a finalidade de deixar um legado para o ambiente escolar, promovendo transformações. Assume o professor como produtor do conhecimento, ou seja, um profissional que reflete sobre sua prática e é capaz de promover mudanças em sua ação por meio desse movimento reflexivo.



Embora o foco da presente pesquisa esteja centrado na discussão sobre os Mestrados Profissionais em Educação, convém discutir sobre a relevância dos programas de doutorados profissionais na área, uma vez que são espaços importantes para a formação docente. Conforme exposto, os títulos de mestres e doutores obtidos nos cursos profissionais avaliados pela CAPES, reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologados pelo MEC, terão validade nacional.

Ambos os cursos apresentam como fundamento a capacitação e a qualificação de profissionais para atendimento das demandas do mercado de trabalho e da sociedade, por meio de uma ação transformadora, marcada pela inovação, competência e atenção às demandas presentes nos contextos: nacional, regional e local.

É bem verdade que, conforme destacam Sousa Junior e Verhine (2020, p. 163): “[...] A identidade dos programas profissionais, todavia, encontra-se, ainda, em construção”. Trata-se de programas profissionais de educação que se desenvolveram recentemente, mas estão se constituindo como novas perspectivas para o desenvolvimento teórico e técnico no enfrentamento das demandas que permeiam o contexto dos professores e demais profissionais da educação básica em seu contexto escolar.

Nesse sentido, há uma emergência por mais programas de doutorados profissionais. Atualmente, são apenas três no âmbito da educação. A proposta é que os doutorados profissionais (DP) articulem novos paradigmas na atuação docente, com experiências inovadoras em uma perspectiva autônoma e emancipadora, atendendo, em alto nível, os profissionais atuantes na educação básica, conforme Sousa Júnior e Verhine (2020).

Com a finalidade de preparar os profissionais que atuam na educação básica, os cursos de doutorado profissional apresentam as seguintes atribuições: capacitação e qualificação dos profissionais para o desenvolvimento de uma prática avançada e transformadora; transferência de conhecimento para a sociedade, visando a compreender demandas e arranjos produtivos, tendo como

foco o desenvolvimento; e promoção de articulação integrada da formação profissional. Embora se trate de um curso recente e o processo de consolidação seja longo, parece ser bastante promissor. Assim, a construção e consolidação envolvem tempo e investimento.

## 2.2 O PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGMPE/UFES)

O programa tem sua sede na capital capixaba, Vitória/ES. O curso de Mestrado Profissional em Educação teve início em 2017 e está vinculado ao Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Foi reconhecido pelo Parecer CNE/CES nº 182/2017, aprovado em 05-04-2017 e pela Portaria nº 1359, de 18-12-2018.

Apresenta como missão formar profissionais em efetivo exercício na educação básica e no ensino superior como Mestres em Educação na modalidade profissional, com a finalidade de possibilitar a esses indivíduos condições para problematizar questões relativas à docência, à gestão, às políticas educacionais, aos processos de ensino-aprendizagem e à constituição de escolas inclusivas (UFES, 2021).

A intenção expressa consiste em promover avanços científicos, tecnológicos, educacionais, culturais e sociais, a partir da socialização de conhecimentos e inovações por meio de dissertações, produtos educacionais e artigos científicos produzidos no programa. O PPGMPE conta com duas linhas de pesquisa: a) Docência e Gestão de Processos Educativos; b) Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar. Tais linhas surgiram das demandas apresentadas pelas Secretarias de Educação do Estado do Espírito Santo e por professores e técnicos da UFES.

Essas demandas também estavam articuladas às produções científicas e com os projetos de pesquisa dos professores do Centro de Educação interessados em atuar no curso. A linha de Docência e Gestão de Processos Educativos, apresenta os seguintes objetivos:

a) gestão e avaliação de processos educativos; b) currículos, docência e avaliação da aprendizagem e dos processos de gestão; c) processos de ensino e aprendizagem na educação básica e no ensino superior; d) docência na educação básica e as especificidades do ensino nas áreas de História, Geografia, Arte e Educação, Educação Física e Educação em Ciências; e) materiais didáticos, mediação tecnológica e ferramentas teórico-metodológicas na prática educativa (UFES, 2021, p.3).

Esse movimento é importante no processo de valorização dos profissionais da educação. Representa também uma ação em torno da formação continuada de modo a promover avanços na educação básica capixaba. Trata-se de ações que poderão reverberar em avanços de planos de carreira, aumento salarial e ampliação das oportunidades de trabalho.

Quanto à linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar, ela apresenta como eixos a produção de conhecimentos sobre as temáticas:

[...] a) inclusão escolar e diversidade: análise de políticas, ações e programas oficiais; b) articulações entre os movimentos sociais com a educação do campo, educação ambiental, educação especial, alfabetização e linguagem; c) Educação e relações étnico-raciais; d) Trabalho docente e formação dos profissionais da educação básica para atuar numa perspectiva inclusiva; e) Práticas educativas e diversidade (UFES, 2021, p.4).

Visando a cumprir os objetivos estabelecidos, o PPGMPE organizou suas atividades didáticas em aulas presenciais quinzenais, nos turnos matutinos e vespertinos, às segundas e terças-feiras. Contudo, convém salientar que as atividades não estão restritas apenas a esses dois dias, tendo em vista que os mestrandos precisam realizar uma série de atividades propostas para além dos dias citados.

Os mestrandos são envolvidos em atividades relativas ao cumprimento dos créditos estabelecidos, obtenção de orientação, participação em grupos de estudo e pesquisa. Cabe salientar sobre a importância do programa para a formação continuada de profissionais dos 78 municípios do Estado do Espírito Santo. Nesse sentido, todos esses aspectos estruturais foram pensados para atender às particularidades que permeiam o processo.

Dentre os pontos importantes do PPGMPE, buscando contribuir com uma sociedade mais inclusiva, destaca-se a comunicação com as Secretarias de Educação (Estadual e Municipal). Ao analisarmos o Relatório<sup>5</sup> de Dados Enviados do Coleta, verificamos que esse documento expõe que os professores têm participado da composição de equipes de trabalho de vários cursos oferecidos pela UFES. Essas ações são importantes para ampliação do acesso docente à formação continuada.

Um aspecto interessante diz respeito ao modo como o currículo do programa foi pensado, visando à articulação entre as linhas de pesquisas, os interesses do estudo dos professores que integram o colegiado de curso, a composição de grupos de trabalho e o diálogo com demandas que perpassam a formação apresentadas pelas Secretarias de Educação.

Assim, a estruturação curricular do PPGMPE foi organizada com o propósito de promover a valorização dos professores e demais profissionais da educação, proporcionar a formação continuada, de modo a oportunizar um conjunto de conhecimentos que conduzam à reflexão e teorização do próprio trabalho docente.

Logo, a matriz curricular está organizada em quatro módulos, distribuídos em quatro semestres de integralização do curso. Assim, exige-se que cada estudante cumpra 28 créditos, excluídos o produto educacional e a dissertação que computam três créditos. Quanto à organização do Módulo I, destacamos os seguintes aspectos apresentados no Relatório de Dados Enviados do Coleta (UFES, 2021, p. 4):

Módulo I – 1º semestre (150h – 10 créditos) – Comum a todos os mestrandos. Este módulo é constituído por: 03 Disciplinas obrigatórias que focalizam temas amplos da Educação, com carga horária específica para essa atividade. São elas: a) Metodologia da Pesquisa em Educação (30 horas – 02 créditos). b) Políticas públicas e gestão educacional (30 horas – 02 créditos). c) Ensino e aprendizagem e práticas inclusivas (30 horas – 02 créditos).

---

<sup>5</sup> Documento enviado para Plataforma Sucupira para apresentação de dados do PPGMPE.

Para além dessas disciplinas, são organizados: Grupo Integrador (GI) e Estudos Individuais (EI). O Grupo Integrador é coordenado por três professores que ofertam disciplinas no Módulo I do curso, visando a discutir temáticas relacionadas com as disciplinas elencadas. A organização se estabelece do seguinte modo:

Ciclos de Debates (15h): constituem-se de encontros presenciais periódicos nos quais a prática dos mestrandos é problematizada/discutida à luz dos temas abordados nas disciplinas; · Rede Tecnológica (10h): caracteriza-se pela utilização de ambientes virtuais de comunicação e aprendizagem colaborativa, dando suporte e continuidade às discussões realizadas nas demais atividades; · Palestras (5h): constituem o momento de compartilhamento e aprofundamento de temas de interesse do grupo com a participação de profissionais especialistas convidados, integrantes ou não do Programa (UFES, 2021, p. 5).

Sobre o Módulo II (2º semestre), ele é constituído por 120 horas – 8 créditos. É composto por duas disciplinas obrigatórias por linha de pesquisa (cada uma com 30h). Duas articuladas à linha “Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar” e duas relativas à linha “Docência e Gestão dos Processos Educativos”. São elas:

Linha: Docência e Gestão e Processos Educativos a) Currículo e prática docente na educação básica (30 horas – 02 créditos). b) Docência na educação básica (30 horas – 02 créditos). Linha: Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar a) Diversidade e diferença em educação (30 horas – 02 créditos). b) Práticas educativas e inclusão escolar (30 horas – 02 créditos). Além dessas disciplinas, são desenvolvidas as atividades: a) Grupo Integrador II (30h – 02 créditos), específicas para cada linha de pesquisa (UFES, 2021, p. 05).

É conveniente pontuar que as disciplinas obrigatórias ofertadas nas linhas de pesquisa estarão vinculadas ao Grupo Integrador II, com o objetivo de debater temas pertinentes à educação. No terceiro semestre, o Módulo III é constituído por 120h e por oito créditos. É composto por: Disciplinas Optativas (30h-2 créditos), Seminários de Pesquisa (30h-2 créditos); Estudos Individuais III (15h-1 crédito); Exame de Qualificação (45h – 3 créditos). A fim de cumprir os 28 créditos previstos, os estudantes precisam somar dois créditos (30 horas) por meio de participação em eventos na área de educação com apresentação de trabalho I. No Módulo IV, 4º semestre (45h – 3 créditos), os créditos são direcionados à finalização da dissertação e desenvolvimento do Produto

Educacional. Trata-se de uma etapa marcada pela ênfase no encerramento da pesquisa.

Mediante as questões expostas, podemos dizer que os programas profissionais em educação desempenham um papel vital na capacitação de profissionais da educação, na melhoria da qualidade da educação básica. Oferecem uma oportunidade valiosa para professores e outros profissionais da educação fortalecerem seu trabalho e ampliar seus conhecimentos. Isso resulta em um corpo docente mais qualificado, capaz de fornecer uma educação de qualidade para todos os alunos.

Nesse contexto, o Programa de Mestrado Profissional em Educação da UFES desempenha um papel crucial na formação continuada dos professores no Espírito Santo, capacitando-os e contribuindo para o fortalecimento de sistemas mais inclusivos. Isso tem um impacto direto na qualidade da educação básica e, conseqüentemente, na materialização dos princípios legislativos que norteiam a Educação Especial.

O programa promove aos professores do Estado do Espírito Santo mais uma oportunidade de aprimorar as práticas pedagógicas em diferentes áreas de atuação. Por meio dele os professores podem ampliar suas concepções, o que se traduz na melhoria da qualidade do ensino nas escolas locais.

### **3 REVISÃO DE LITERATURA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM PROGRAMAS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO**

Neste capítulo de revisão de literatura, discutiremos a formação continuada de professores em programas profissionais nas regiões brasileiras, considerando: a) as concepções de educação especial, formação continuada e inclusão; b) contribuições dessas pesquisas para a área da educação especial no contexto da educação básica.

Inicialmente buscamos investigações com propostas similares a nossa – realização de síntese das pesquisas produzidas, considerando a relação entre a formação continuada de professores na área da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva nos programas profissionais – contudo não encontramos estudos dessa natureza. Sendo assim, realizamos um mapeamento e selecionamos pesquisas considerando os seguintes descritores: formação continuada, educação especial, inclusão escolar e mestrados e doutorados profissionais em educação.

Escolhemos as pesquisas desenvolvidas nas regiões: Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Os trabalhos selecionados discutem a formação continuada, levando em conta a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, com a finalidade de considerar as concepções de educação especial, formação continuada, inclusão, desafios e as contribuições dessas pesquisas para promover avanços na educação básica. A intenção foi partir primeiro do todo para depois atentarmos para uma de suas partes no processo de análise dos dados posteriormente.

Os estudos foram selecionados a partir dos repositórios das universidades federais que possuem programas profissionais em educação, tendo em vista linhas de pesquisa e estudos que contemplam esses descritores. Nesse processo de seleção, encontramos 13 trabalhos e, para melhor apresentação, elaboramos o Quadro 1.

Ressaltamos que as IES são importantes no processo de ampliação da formação docente nas diferentes áreas do conhecimento. Os Programas Profissionais em Educação estão se constituindo como espaços bastante relevantes para o fortalecimento de escolas inclusivas, isto é, responsáveis por promover não apenas o acesso, mas também uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

**Quadro 1 – Revisão de Literatura**

REGIÃO	INSTITUIÇÃO	TEMA	AUTOR	DATA
SUL	UFSM	Grupo de pais: um dispositivo potencializador da escolarização de alunos com autismo	ALMEIDA, D.D.	2022
		A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: o artefato digital como possibilidade de desenvolvimento da identidade e da cultura da pessoa surda gaúcha	CORDERO, B.F.	2022
		O processo de Inclusão na Educação Infantil: estudo de uma escola do município de Cachoeira do Sul / RS	MACHADO, R.A.	2022
SUDESTE	UFMG	O trabalho de professoras com deficiência visual: uma análise político-social da inclusão profissional na rede regular de ensino de Belo Horizonte	ARAÚJO, N. R de.	2020
	UFJF	A infrequência escolar no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais: desafios e possibilidades	LIMA, A. G	2020
	UFJF	Educação Inclusiva e os Desafios da Relação Entre a Escola e a Família: a experiência da Rede Municipal de São Luís	LOPES, C.B.	2021
NORTE	UNIR	DO CONCEBER AO AGIR: os desafios na efetivação de práticas pedagógicas inclusivas no ensino profissional técnico e tecnológico	SOUZA, A.C. S. L.M.	2019
		Práticas Pedagógicas dos Professores de Educação Física e os Desafios da Inclusão de Estudantes Público-alvo da Educação Especial: uma proposta de inclusão	SANTOS, R. C.	2019
NORDESTE	UFRN	Processo formativo docente no ensino-aprendizagem de conceitos estatísticos a estudantes surdos numa perspectiva inclusiva	CABRAL, A. C.	2022
		Uso de vídeos na formação docente continuada para a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual	NASCIMENTO, H.C.C.	2022
CENTRO - OESTE	UNB	Olhar de Discentes com TEA e de Seus Docentes sobre o Processo de Inclusão na UNB	BANDEIRA, L. L.	2022
		Práticas Pedagógicas das Salas de Recursos de Altas Habilidades / Superdotação do Distrito Federal Segundo a Teoria de Joseph Renzulli	GOMES, dos S. K.V.	2020
		Superdotação, Talento e Autorregulação da Aprendizagem: Estudo de Caso no Contexto Da Pandemia de COVID-19	SILVA, F.M.	2022
Total de Estudos				13

Fonte: Produzido pela pesquisadora (2023).



Por meio do mapeamento das instituições e dos endereços eletrônicos disponibilizados na Plataforma Sucupira, selecionamos na Região Sul a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); na Região Sudeste a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); na Região Norte a Universidade Federal de Rondônia (UNIR). No Nordeste a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e no Centro-Oeste a Universidade de Brasília (UNB).

Conforme demonstrado no quadro, os trabalhos estão situados no recorte temporal de 2019-2022, dado o fato de os próprios programas profissionais serem novos e em virtude da necessidade de estudos que articulem a formação continuada no contexto da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Convém destacar que há programas profissionais voltados para área de ensino, contudo, em nosso processo de seleção, optamos pela área da educação. Com essas considerações, salientamos que a revisão foi estruturada por região, tendo em vista que, desse modo, organizaríamos melhor a discussão.

A intencionalidade de escolher estudos dessas regiões foi apresentar uma perspectiva mais ampliada sobre a formação continuada de professores na perspectiva da Educação Especial e da inclusão escolar, tendo como foco a identificação das lacunas, desafios e possibilidades que auxiliariam no desenvolvimento do trabalho. Por uma questão de organização e clareza para o leitor, a revisão de literatura encontra-se estruturada a partir de cada região.

Em relação aos critérios de exclusão, desconsideramos os estudos concentrados na área de ensino e os de IES estaduais e municipais, tendo em vista que a UFES é uma IES instituição de ensino superior federal. Optamos por priorizar os estudos desenvolvidos nessas instituições, tendo em vista o maior número de produções acadêmicas nelas concentrado.

Considerando que os MPEs estão se constituindo como espaços importantes para o desenvolvimento de sujeitos críticos, reflexivos, analistas simbólicos da realidade e implementadores de mudanças que convirjam para uma educação básica de qualidade (André, 2017), apoiamo-nos em estudos desenvolvidos nesse espaço.

Dessa forma, compreendemos que são espaços potentes e que muito contribuem para realização pessoal e profissional dos educadores, além de colaborar para o fortalecimento da educação especial e inclusão escolar a partir do estabelecimento de novos modos de pensar a educação.

### 3.1 REGIÃO SUDESTE

A Região Sudeste do Brasil é a segunda menor em extensão territorial, mas é a mais populosa e desenvolvida do país. É composta pelos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo. De acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, a região possui uma população de aproximadamente 84,8 milhões de habitantes, o que representa cerca de 42% da população total do país.

É responsável por 56% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro. Considerada a região mais rica e desenvolvida do país. De acordo com dados do IBGE de 2019, o PIB da região foi de R\$ 3,9 trilhões. No que corresponde à educação, apesar dos desafios enfrentados, segundo dados do IBGE de 2020, a taxa de analfabetismo na Região Sudeste é de 3,9%, a segunda menor do país, atrás apenas da Região Sul. Sua taxa de escolarização é de 98,4% para crianças entre 6 e 14 anos e de 87,3% para jovens entre 15 e 17 anos, conforme indicativos de 2020.

Os dados do Censo da Educação Superior de 2019 apresentam que a Região Sudeste concentra a maioria das matrículas no ensino superior do país, com mais de 5,5 milhões de estudantes matriculados em instituições públicas e privadas. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), trata-se da região que mais investe em educação no Brasil. Aplicou, um investimento per capita, R\$ 4.387 em 2018.

Os estudos selecionados no contexto dessa região demonstram que há muitos desafios que perpassam os sistemas de ensino. A ampliação da matrícula é importante, porém o número de vagas oferecidas não é suficiente. Não basta um alto investimento, faz-se necessário um modelo de gestão que saiba gerir bem

os recursos, para que todos tenham acesso à escola e à garantia de condições de ensino e aprendizagem que favoreçam a educação pública, gratuita e de qualidade.

Sendo assim, no processo de revisão dos estudos desenvolvidos na região, direcionamos o olhar para a compreensão do modo como a formação continuada de professores na área da Educação Especial, em um viés inclusivo, é concebido nesse contexto, bem como para os desafios na relação família e escola, o atendimento educacional especializado (AEE), sua relevância na inclusão dos alunos PAEE e a prática pedagógica dos professores (Lopes, 2021; Lima, 2020; Araújo, 2020).

Os estudos de Lopes (2022) e Santos (2022) demonstram que o êxito da Educação Especial também está associado à formação e atuação docente na educação básica como eixo importante para o estabelecimento de sistemas de ensino mais inclusivos. Portanto, o investimento na qualificação docente é considerado necessário para a efetivação de práticas pedagógicas capazes de promover o ensino e a aprendizagem dos alunos público-alvo (PAEE).

Posto isso, evidenciamos que, por meio da formação inicial e continuada, o professor irá adquirir novos conhecimentos, trocas de experiências profissionais, momentos de diálogo e reflexão sobre desafios, possibilidades e diferentes modos de pensar a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Segundo Nóvoa (2017), é papel das universidades cuidar da formação de professores, de forma a propiciar um novo lugar institucional. O caminho para o estabelecimento das mudanças necessárias parecer se iniciar por esse ponto.

Assim, os estudos evidenciam que o investimento na formação docente é uma ação necessária para o fortalecimento do trabalho desenvolvido com os alunos público-alvo da Educação Especial nos sistemas de ensino. Essa necessidade aparece justificada na forma de lidar com demandas (metodologias diferenciadas e uso de tecnologias assistivas), lacunas no processo de formação, insegurança e desconhecimento de temas que envolvem o ensino e aprendizagem dos alunos.

Todos nós já temos consciência dessas questões, contudo, concordamos com Nóvoa (2019, p. 10), quando afirma que “[...] este diagnóstico só tem sentido se for acompanhado por gestos, por iniciativas de mudança, pela coragem da ação”.

É recorrente entre os estudos a compreensão de que os professores participantes de tais pesquisas, mesmo depois da conclusão dos cursos de licenciaturas, permanecem desconhecendo as particularidades das deficiências e especificidades que se interpõem no desenvolvimento do trabalho docente. Afirmam que não receberam orientações específicas sobre os modos de aprender ou ensinar e desenvolver práticas pedagógicas pertinentes para promover a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

Ainda sobre a questão da promoção do ensino e aprendizagem, os estudos revisados revelam que a presença dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola ainda é considerada (por alguns docentes) como fator complicador e desafiante. Esses professores não se sentem capazes de desenvolver um trabalho que atenda às demandas apresentadas pelos alunos supracitados.

Diante disso, não podemos desconsiderar essas tensões sinalizadas, uma vez que permitem que identifiquemos ou não certas mudanças e pressupostos que continuam permeando ações e práticas. Para além disso, precisamos de iniciativas que auxiliem na mudança de ação. Parece-nos necessário o estabelecimento de propostas de formação continuada e instituições focadas em pensar novas perspectivas de formação, não em uma visão de fazer para os professores, mas com eles.

Por qual motivo esse pressuposto deve ser considerado? Os estudos de Santos (2019), Lima (2020), e Lopes (2021) demonstram que as lacunas deixadas no processo de formação inicial e a ausência de formação continuada impactam o trabalho docente gerando percepções de despreparo e insegurança. Desse modo, os estudos expõem a necessidade de pesquisas que discutam a formação

continuada de professores e sua relação com a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar de alunos público-alvo dessa modalidade de ensino.

Uma questão comum em todos os trabalhos foi a necessidade de aproximação entre os professores regentes e especialistas<sup>6</sup>. Em virtude das inseguranças para ensinar aos alunos público-alvo da Educação Especial, há uma transferência de responsabilidade entre os profissionais. Portanto, faz-se necessário o estabelecimento de cooperação entre esses profissionais.

Sobre essa questão, Nóvoa (1991) pontua que a formação de professores deverá envolver três pilares importantes: o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), profissional (produzir a profissão docente) e o organizacional (relativo à escola). Nesse sentido, precisamos direcionar o olhar para tensões vividas pelos próprios professores, tendo em vista o seu protagonismo no sucesso educacional dos alunos.

Por vezes, direcionamos o olhar para a realidade dos alunos, mas não podemos desconsiderar e encarar as dificuldades enfrentadas pelos professores que trabalham nos diversos sistemas de ensino. A qualificação é importante para a materialização do direito à educação, permanência dos alunos na escola e, sobretudo, obtenção de sucesso escolar, mas também é importante dar novo sentido à vida do professor e ao modo como ele desenvolve o seu trabalho.

Estudos indicam que a escola inclusiva vai além da simples matrícula dos alunos e das questões formais e burocráticas. Ela exige uma mudança de paradigma, que envolve uma consideração da diversidade. Não que se refira às concepções identificadas nos estudos, mas a Educação Especial é apresentada como uma área de ensino que abrange todos os níveis e outras modalidades, com o propósito de garantir o acesso e a permanência dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas.

---

<sup>6</sup> Os professores especialistas apresentam especialização específica na Educação Especial.

Embora muitos professores se sintam desafiados e inseguros, como demonstram as pesquisas, ao mesmo tempo, compreendem que esses alunos são sujeitos de direitos e devem estar na escola. A questão não se resume mais a saber se os alunos devem ou não estar na escola, mas sim como desenvolver um trabalho eficaz com esses estudantes.

É interessante notar que, mesmo diante das dificuldades e entraves políticos e institucionais, novas possibilidades estão emergindo. Há muitos profissionais que, apesar dos desafios, estão transcendendo a descrença e o apriorismo. A Educação Especial também foi concebida em alguns estudos como uma proposta pedagógica, cuja finalidade é assegurar recursos e serviços educacionais, organizados para garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos em todos os níveis, etapas e modalidades.

Quanto à inclusão escolar, os trabalhos discutem que há entraves que impedem que a política se concretize, efetivamente, no dia a dia das escolas. Uma delas parece ser a falta de uma formação especializada adequada aos professores do ensino regular para receber, em salas de aula, com alunos com problemas de indisciplina e dificuldade de aprendizagem.

Consideramos que, para que a política da Educação Especial e uma perspectiva inclusiva se efetive, é necessário investir na formação continuada de professores, pois a escola é um ambiente favorável à inclusão. Dessa forma, a inclusão de pessoas com deficiências deverá ser compreendida a partir de mais de um aspecto, por exemplo, o social, o escolar e o trabalhista. Incluir de maneira efetiva aparece em alguns estudos como criação de condições de participação ativa.

Assim, há necessidade de ações conjuntas para que a inclusão dos alunos público-alvo da educação possa ocorrer e atender às demandas desse público. Em outras palavras, é necessário promover um processo educacional que possibilite o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho. Logo, os estudos de Lopes (2021) e Santos (2022) apontam a necessidade de mudança

nas práticas pedagógicas para efetivação da inclusão escolar dos alunos com deficiências. A mudança das práticas aparece associada à necessidade de investimento na formação continuada.

Nesse sentido, a formação dos profissionais pelos sistemas de ensino protagoniza uma educação inclusiva, por isso precisa ir além do domínio de habilidades exigidas para o exercício do magistério. Os estudos discorrem sobre uma perspectiva de formação continuada mais ampla, capaz de contemplar o vivido, pensar propostas para lidar com os desafios do cotidiano e partilhar os sucessos com os demais profissionais que estão trilhando a caminhada.

Portanto, a temática da formação continuada aparece nos trabalhos como meio de garantir o sucesso educacional dos alunos e a escola é vista como um ambiente formador, pois apresenta pessoas com realidades diversificadas, marcadas por sentimentos e objetivos distintos. A escola é um ambiente rico e diverso, caracterizado por troca de experiências e concepções.

Nessa perspectiva, investir na formação continuada de professores é fundamental para propiciar o desenvolvimento de metodologias potentes à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. É importante para promover mudanças de mentalidade e ampliar as perspectivas e exposição ao conhecimento.

Sobre essa questão, Nóvoa (2019) destaca que se faz necessário reunir pessoas comprometidas com o futuro da profissão docente. Sendo assim, apropriamo-nos dessa fala para dizer que é necessário reunir aqueles que estão comprometidos com a educação especial em uma perspectiva inclusiva, orientando-os, acolhendo em seus impasses, vulnerabilidades, pois são eles que poderão promover a renovação e as mudanças necessárias para o estabelecimento da Educação Especial que almejamos.

Destacamos que os programas profissionais em educação poderão se constituir como espaços oportunos para o estabelecimento de uma formação continuada comprometida com os princípios da Educação Especial em uma perspectiva

inclusiva, por meio da pesquisa engajada que emerge de problemáticas que perpassam o trabalho docente e a escola, de maneira que o professor ascenda de sujeito de pesquisa ao lugar de pesquisador da própria prática.

Alguns docentes consideram a formação inicial deficitária. Há professores que disseram que nunca participaram de cursos de formação continuada. Essas parecem ser as maiores dificuldades encontradas pelos educadores pesquisados. São poucos os cursos disponibilizados pelo município e nem todos os professores podem ter acesso a eles. As oportunidades de especialização são escassas e não atendem a todos os docentes.

O sucesso escolar aparece relacionado com a capacidade de os profissionais da educação ressignificarem sua prática, sobretudo, a partir da dialogia com seus alunos. O professor é responsável por mediar o conhecimento, ajudar e possibilitar aos alunos contato com o mundo. Assim, os cursos de formação devem trabalhar com concepções mais amplas, pensando em uma formação para a atuação integral.

Sobre os desafios que atravessam o processo, foram destacados: ausência de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva para os docentes; necessidade de um diálogo colaborativo entre os professores regentes e especialistas; desconhecimento sobre documentos e relatórios; ausência de sistematização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI); ampliação e implementação de políticas públicas em nível municipal para o fortalecimento das ações na área da Educação Especial; organização de encontros pedagógicos para pensar em práticas mais inclusivas; fortalecimento da parceria entre família e escola.

Por fim, concordamos com Magalhães (2013, p. 36) que diz que “[...] a formação em Educação Especial é um desafio anterior ao paradigma da Educação Inclusiva”. Diante disso, a inserção teórica é importante nesse processo para que os profissionais tenham condições de rever suas próprias concepções e, de outro lado, a consideração das vivências reais, concretas.



### 3.2 REGIÃO NORTE

A Região Norte do Brasil é composta pelos seguintes Estados: Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. A extensão territorial e a diversidade cultural geram desafios e particularidades nesses Estados, além da presença das populações indígenas. Segundo dados do INEP, em 2019, o índice de analfabetismo da região era de 8,5%, enquanto a média era de 6,6%. Além disso, a taxa de conclusão do ensino médio era de 56,2%, enquanto a nacional era de 68,0%. Embora os índices educacionais da região tenham apresentado melhoras, ainda são considerados abaixo da média.

Para enfrentar esses desafios, os governos estaduais e municipais têm implementado políticas públicas para melhorar a qualidade da educação na região. Entre as ações, destacam-se: construção de novas escolas e ampliação do número de vagas para atender à demanda; capacitação e formação continuada de professores considerando as necessidades específicas da região, incentivo à permanência dos alunos na escola; educação indígena; e utilização de tecnologias educacionais para melhorar o processo de ensino e a aprendizagem, como aulas virtuais, plataformas online e aplicativos.

A região conta com universidades e institutos de pesquisa que têm contribuído para o seu desenvolvimento e o do país. Mesmo diante de desafios, a Região Norte tem se destacado na oferta de ensino superior e de pesquisas nas áreas de ciências da natureza e tecnologia. A Educação Especial, neste contexto, tem enfrentado desafios para garantir o acesso e a qualidade da educação para pessoas com deficiências. A região apresenta particularidades e diversidades culturais que demandam atenção e políticas específicas para garantir o atendimento à educação de todos.

No que diz respeito a cada região, convém destacar que no contexto, as pesquisas analisadas (Souza, 2019; Santos, 2019) evidenciaram que:

- a) os desejos e necessidades dos próprios alunos nem sempre são contemplados;

- b) ainda perdura uma concepção de que o fato de inserir o aluno para “socialização” já é suficiente e um ato de inclusão;
- c) ausência de parceria efetiva entre a família e a escola, professor regente e especialista;
- d) desconhecimento docente sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- e) necessidade de mais investimentos em políticas públicas no âmbito da formação de professores na área da Educação Especial e inclusão escolar.

Entretanto, esses mesmos estudos demonstram que muitas ações já estão ocorrendo para o fortalecimento de novas concepções e promoção do desenvolvimento de escolas inclusivas, preocupadas em garantir não apenas o acesso, mas também a permanência dos alunos na escola, bem como seu desenvolvimento e aprendizagem.

Os produtos desenvolvidos pelos próprios programas profissionais, dentre os quais destacamos: *e-books*, propostas de formação continuada, livros, oficinas, dentre outros, estão acessíveis aos professores, de maneira a apresentar inúmeras possibilidades e caminhos para o desenvolvimento do trabalho com os alunos.

Os estudos dispõem que a consolidação do processo de escolarização dos alunos PAEE está intimamente associado a práticas educativas inclusivas. Assim, o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem estão relacionados com a formação docente. O processo de formação continuada no âmbito da educação especial não se efetiva de modo satisfatório. O que ocorre, muitas vezes, são palestras que, na concepção desses professores, pouco contribuem com as demandas do cotidiano.

Consideramos que as questões apresentadas pelos professores pesquisados sejam cabíveis, contudo, hoje o acesso a uma infinidade de recursos é imenso. Ao pesquisar nos sites dos programas profissionais em educação das instituições federais, por exemplo, é possível encontrar pesquisas sobre diversos

temas, bem como os produtos desenvolvidos. Esse movimento de estudo individual e pesquisa poderá ampliar a visão desses professores e auxiliar o trabalho docente.

Alguns professores (sujeitos de pesquisa desses estudos) alegaram pouco conhecimento teórico; dúvidas na escolha de metodologias que melhor atendam aos alunos e dificuldade quanto ao uso das tecnologias responsáveis por ampliar a acessibilidade e potencializar o ensino.

A intenção é expor que, apesar dos desafios, muitos esforços estão sendo empreendidos em nível municipal, estadual e federal, visando a ampliar a inclusão dos alunos como, planejamentos coletivos entre professores regentes e especialistas e também adaptações e flexibilização curricular, quando necessário. É relevante assinalar que muitos professores estão investindo mais na sua própria formação.

As pesquisas sinalizam a necessidade de mudanças de concepções por parte de alguns professores que atuam na educação básica, tendo em vista o desenvolvimento de trabalhos que contemplem com atenção a diversidade e a diferença. Nesse sentido, convém apontar que a dificuldade está associada ao desconhecimento teórico, à insegurança e à própria necessidade de ressignificar o seu trabalho, por meio de novas vivências e experiências.

Diante disso, a formação continuada é concebida como uma ferramenta fundamental. Não por se tratar de um meio capaz de solucionar todos os problemas que envolvem o cotidiano escolar, mas como possibilidade de buscar novos caminhos, recursos e modos de enxergar os desafios com os quais os professores se deparam constantemente.

Diante do que foi considerado, Nóvoa (2019) nos apresenta um aspecto importante: não é possível aprender a profissão docente sem a presença, apoio e colaboração de outros professores. O processo formativo não é solitário. Compreender a complexidade dessa profissão, em suas dimensões teóricas, experienciais, culturais, políticas e ideológicas, requer um movimento conjunto.

Os estudos também demonstraram que, por intermédio das intervenções realizadas em escolas da educação básica e por meio do acesso aos produtos, como oficinas, propostas de formações continuadas, *e-books* e seminários, os docentes foram capazes de contribuir com melhorias em aspectos que envolvem o seu trabalho: planejamento e desenvolvimento das aulas; adaptação dos conteúdos; desenvolvimento de recursos de ensino e aprendizagem; e elaboração de propostas de atividades trabalhadas com os alunos. Embora sejam mudanças simples, promovem um avanço significativo.

Segundo Souza (2019), um problema sério no contexto da Região Norte é a permanência dos alunos nos sistemas de ensino, pois os índices de evasão e de repetência de alunos público-alvo da Educação Especial são altos. Portanto, ainda é preciso assegurar o direito à escolarização e à efetivação de políticas públicas para os estudantes que residem nas cidades e também nas comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas.

O estudo discute sobre a relevância das instituições formadoras para propagação do conhecimento teórico, estabelecimento de discussões sobre questões essenciais à Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, sobretudo no desenvolvimento de formações continuadas para fortalecimento da formação docente.

A abordagem de disciplinas sobre Educação Especial e inclusão, no contexto da formação inicial e continuada, influencia a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas, bem como a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. Logo, os estudos apontam a necessidade de investir em planejamentos coletivos e no fomento de editais que associem a pesquisa e a extensão, melhorando o diálogo entre os professores.

Na perspectiva de Santos (2019), é possível identificar avanços significativos na oferta da Educação Especial, contudo há fatores que permanecem dificultando esse processo, dentre os quais podem ser citados: falta de materiais e recursos financeiros; dificuldade de acessibilidade; número excessivo de alunos por turma; e necessidade de mais momentos de formação continuada para os

professores e demais profissionais envolvidos no processo de escolarização desses alunos.

Evidenciamos que os docentes têm receio de incluir os alunos apoiados pela Educação Especial, quando matriculados em suas turmas, pois afirmam que os conhecimentos adquiridos na formação inicial são insuficientes. Assim, percebemos não apenas “lacunas” no processo de formação, mas também a necessidade de mudança de mentalidade e das concepções que atravessam a vida docente.

Muitas questões que permeiam a vida dos professores dificultam seu desenvolvimento. Não desconsideramos esses aspectos, como longas jornadas de trabalho, baixa remuneração, desvalorização, desgaste por passar horas no trânsito no processo de deslocamento até os locais de trabalho e outros percalços. Entretanto, apontamos a necessidade de deixar de focar nos aspectos negativos e voltar a atenção para as possibilidades, estabelecendo parcerias com os colegas, buscando diferentes meios e recursos diante de muitas alternativas.

O estudo de Santos (2019) apresenta que as próprias propostas de produtos educacionais nos programas profissionais estão contribuindo na implementação de estratégias de ensino e mudanças de concepções dos professores que atuam nas redes. Os trabalhos de Souza (2019) e Santos (2019) mostram que há uma confusão em relação aos conceitos sobre termos importantes para a Educação Especial. A inclusão é concebida, por alguns professores que fizeram parte das pesquisas, como um fenômeno, mas ao mesmo tempo, ressaltam a ausência de mecanismos sociais para a inserção e a realização de práticas para que as pessoas com deficiências se tornem autônomas e independentes. Nesse contexto, a inclusão é um conceito que contribui para a construção de uma nova concepção de sociedade. A inclusão também aparece como sinônimo de integração.

Alguns professores ainda não compreenderam a importância da inclusão, assim justificam suas práticas citando a falta de estruturação, de investimentos, de materiais pedagógicos/esportivos, de formação continuada e ainda nos resquícios limitadores da formação inicial. Existem aqueles profissionais que dizem compreender a necessidade de a lei ser cumprida, no entanto alguns não mostram estímulo para isso.

Quanto à formação continuada, os estudos sinalizam que nem sempre ela contempla as necessidades reais do cotidiano, porque partem de uma perspectiva do fazer para e não do fazer com o auxílio dos professores. Por isso, na perspectiva dos participantes da pesquisa, em muitos casos, o que há é um momento de reflexão pouco efetivo para auxiliar em questões desafiadoras, como alfabetização, desenvolvimento da oralidade, interação com os pares e adaptação à rotina.

Sobre os aspectos salientados, a formação continuada não poderá estar restrita ao mero treinamento profissional, precisará contemplar as relações entre trabalho docente e os demais elementos que interferem no desenvolvimento profissional do professor. À vista dessas questões pontuadas, Nóvoa (2019) nos ajuda a perceber a necessidade de contemplar o quanto a dimensão profissional, ou melhor, como a própria profissão interfere no processo. A formação teórica é indispensável, mas precisa ser permeada por vivências no cotidiano da escola, por convergência e colaboração. Não deverá se constituir de uma forma verticalizada, mas horizontal.

Assim, o modo de pensar e agir dos professores não deve ser desconsiderado, no que corresponde à ampliação e ao aprofundamento de mudanças. Algumas características sociais e culturais não devem ser desconsideradas: baixa autoestima, despreparo profissional em face aos problemas enfrentados, amplas jornadas de trabalho, dentre outros aspectos. Nesse sentido, os professores desejam propostas de formação continuada que lidem com os desafios vividos e que os ajudem a pensar em novas possibilidades de desenvolver o trabalho docente.

Conforme exposto por Nóvoa (2019), não podemos desconsiderar que a disposição pessoal, a interposição profissional, a composição pedagógica, a recomposição investigativa e a exposição pública são elementos cruciais que envolvem o processo de formação. Esses pilares auxiliam na resolução ou compreensão de dilemas que somos chamados a resolver ou emitir respostas, havendo uma exigência quanto a um modelo de formação que nos permita, de certo modo, estarmos à altura das nossas responsabilidades.

### 3.3 REGIÃO SUL

A Região Sul do Brasil é composta por três Estados: Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. A educação, na região, apresenta bons índices, com destaque para a qualidade do ensino fundamental e médio e para a presença de universidades e centros de pesquisa. Segundo dados do INEP, em 2019, a taxa de analfabetismo na região era de 3,1%, enquanto a média nacional era de 6,6%. Além disso, o percentual de conclusão do ensino médio era de 75,6%, enquanto a média nacional era de 68,0%.

Nesta região, os estudos selecionados (Almeida, 2021; Machado, 2022) compreendem o processo de inclusão como uma realidade comum nas escolas, fruto de um movimento de luta pelos direitos dos sujeitos público-alvo da Educação Especial. Esse processo não envolve apenas a matrícula e a socialização com os pares; precisa ir muito além. É necessário equiparar oportunidades para que o direito de aprender seja garantido (Machado, 2022).

No que corresponde à concepção de inclusão, as pesquisas indicam que os processos de inclusão escolar precisam respeitar e valorizar as individualidades dos alunos, proporcionar condições para o desenvolvimento integral e a participação efetiva na construção do conhecimento. Nesse sentido, os sistemas de ensino devem buscar caminhos para se reorganizarem de modo a atender a todos os alunos, garantido acesso, permanência e êxito no processo de escolarização (Machado, 2022).

Os estudos da região apontam que, embora considere a escola como um universo social rico e capaz de promover descobertas, trocas, interações e aprendizagens diversas, faz-se necessário um movimento intencional com todos esses alunos, tendo como finalidade novas aprendizagens e o desenvolvimento, dentro das possibilidades de cada estudante. Isto é, garantir condições de aprendizagem. Essa ação implica a organização dos espaços e tempos, recursos pedagógicos, gestão e, sobretudo, formação docente.

Os estudos sinalizam que, para a efetivação de escolas inclusivas é necessário considerar currículos propostos, práticas pedagógicas, adaptações curriculares (quando necessário) e reorganização das propostas pedagógica para atender aos alunos. Quanto à Educação Especial, os estudos apresentam que é claro, no meio docente, que se trata de uma modalidade da educação escolar que atravessa todos os níveis.

Na concepção dos participantes das pesquisas que compõem o movimento de revisão de literatura da Região Sul, foi indicado que a inclusão é compreendida como um direito de a criança frequentar a escola regular, entretanto convém problematizar que parece partir de uma perspectiva de integração como se o simples fato de frequentar a escola se constituísse como suficiente. Ainda se faz necessário discutir a necessidade de possibilitar a esses alunos melhores condições para promover a aprendizagem e o desenvolvimento.

Um aspecto relevante diz respeito ao fato de os professores destacarem a importância da inclusão. Muitos estão buscando caminhos alternativos para que os seus alunos avancem e participem ativamente da dinâmica da sala de aula. Ainda há profissionais que possuem uma concepção de inclusão como processo difícil e desafiante que demanda esforço hercúleo.

Em suas narrativas, muitos professores também expressam insegurança e despreparo para trabalhar com os alunos PAEE. Para além do sentimento exposto de insegurança, é destacada a afetividade. Os estudos demonstram que há docentes que, ao se sentirem desafiados, buscaram possibilidades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, sendo movidos pela afetividade.



A formação continuada consta como imprescindível para o desenvolvimento de novas concepções e estabelecimento de práticas inclusivas. Aparece como uma estratégia para um novo modo de ver e compreender o trabalho docente no âmbito da Educação Especial e para o estabelecimento de práticas que contemplem as potencialidades dos alunos.

É necessário portanto, romper com a visão reducionista pautada apenas na “falta” e impossibilidades dos sujeitos. É preciso ampliar as percepções de modo que esses alunos sejam considerados capazes de aprender. Nesse sentido, a formação continuada apresenta um papel importante para o estabelecimento de novas concepções, a partir da ampliação da visão de mundo dos docentes.

No que corresponde aos desafios encontrados pelos professores, podemos destacar os mais recorrentes nos estudos:

- a) dificuldade de planejar e desenvolver práticas pedagógicas, que acolham o aluno público-alvo da Educação Especial;
- b) falta de conhecimentos a respeito do tema, considerando o fato de os professores relataram que gostariam que a escola promovesse formações continuadas sobre o processo inclusivo;
- c) aceitação e parceria com a família, porque muitas famílias não cumprem suas responsabilidades e querem terceirizá-las, deixando essa tarefa a cargo da escola e os professores.

Muitos questionamentos e dúvidas cercam os professores, deixando-os fragilizados, inseguros e, muitas vezes, duvidando do seu trabalho e capacidade para lidar com esses alunos. É pertinente salientar que a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos PAEE não são responsabilidade apenas do professor regente, mas de todos os profissionais da educação. Envolvem os esforços de muitos pares: gestão escolar; professor da sala regular; professor de Educação Especial; famílias; profissionais externos; Secretaria Municipal de Educação; dentre outros.

Os estudos destacam que a educação é concebida como prática social humanizadora e intencional, cuja finalidade é a transmissão da cultura construída pela humanidade. Logo, a inclusão é vista como uma conquista social importante. A apropriação da cultura é imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo humano.

Durante a pandemia, os desafios aumentaram muito, devido à ausência física dos alunos na escola. O uso de recursos tecnológicos promoveu a readequação, amenizando os impactos, contudo a presença física é fundamental. Sendo assim, houve perdas significativas no processo de aprendizagem, desenvolvimento e interação do estudante.

Alguns problemas são destacados pelos estudos como: falta de preparo na formação inicial; dificuldade no estabelecimento de parcerias com os professores especialistas; falta de adequações de materiais, conteúdos e processos pedagógicos; e insegurança para avaliar a aprendizagem dos alunos.

Por fim, os participantes responderam acerca da importância da educação inclusiva na formação inicial e destacaram poucas experiências, como terem vivenciado apenas uma disciplina ou uma atividade. Outro ponto evidenciado foi quanto à diversidade dos alunos com deficiências, justificando, mais uma vez, a necessidade de haver uma melhor formação e qualificação nos cursos de graduação para que haja melhor atendimento aos alunos em situação de inclusão.

### 3.4 REGIÃO NORDESTE

A Região Nordeste é uma das mais populosas e, historicamente, é a mais negligenciada do Brasil. É constituída por uma diversidade cultural e econômica que influencia diretamente a educação na região. Apesar dos desafios, muitos avanços significativos podem ser notados.

Esses avanços estão relacionados com algumas iniciativas, dentre as quais destacamos: programas de distribuição e transferência de renda para famílias; ampliação ao acesso à educação infantil; expansão do ensino técnico e profissionalizante; e acesso à educação superior. Nos últimos anos, a Região Nordeste tem investido em políticas de inclusão social e educacional, o que tem contribuído para a redução das desigualdades no acesso à educação e na melhoria da qualidade do ensino.

Apesar dos avanços citados, o sistema educacional desta região ainda enfrenta desafios como: baixa qualidade do ensino; infraestrutura inadequada (falta de saneamento básico); desigualdade entre os diferentes Estados e municípios; necessidade de maior investimento na formação de professores, sobretudo para garantir a inclusão dos alunos PAEE.

De acordo com dados do IBGE de 2020, a taxa de analfabetismo na Região Nordeste é de 11,6%, a mais alta do país. Ainda que tenha havido redução significativa nos últimos anos, o índice é preocupante. Segundo informações do Ministério da Educação (MEC) de 2019, o IDEB desta região é de 4,7 para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e de 3,8 para os anos finais (6º ao 9º ano), abaixo da média nacional.

Segundo dados do IBGE de 2020, a taxa de escolarização na região é de 96,3% para crianças entre 6 e 14 anos e de 74,1% para jovens entre 15 e 17 anos, abaixo da média nacional. Os dados do INEP de 2018 destacam que se trata da segunda região que mais aplica verba em educação no país, com um investimento per capita de R\$ 3.689,00 ficando atrás apenas da Região Sudeste. No entanto, esse valor ainda é considerado baixo quando comparado com os índices de desenvolvimento social e econômico da região.

Conforme dados do Censo da Educação Superior de 2019, a Região Nordeste concentra cerca de 2,5 milhões de estudantes matriculados em instituições públicas e privadas de ensino superior, o que representa 18% do total de matrículas no país. Sobre esse aspecto, convém destacar que os programas profissionais visam à formação de educadores para atuarem em diferentes

áreas, como ensino, pesquisa, gestão e avaliação, com foco na melhoria da qualidade da educação brasileira e na formação em diferentes áreas da educação profissional e tecnológica, como docência, gestão e pesquisa.

Nos estudos selecionados, Nascimento (2022) e Cabral (2022) discutiram sobre o processo formativo docente no ensino e aprendizagem em uma perspectiva inclusiva e sobre a formação continuada e alfabetização de estudantes com deficiência intelectual. Parece haver um consenso sobre a importância e a necessidade da formação continuada, a partir de propostas que contemplem as demandas do cotidiano escolar. Os professores desejam aprimorar o trabalho com esses alunos e contribuir para solucionar demandas que perpassam o processo de inclusão, de modo a assegurar educação de qualidade para todos (Cabral, 2022; Nascimento, 2022).

A educação inclusiva é apresentada nos estudos como um paradigma educacional ancorado na concepção de direitos humanos, envolvendo igualdade e diferença como valores indissociáveis, conforme discorre a política nacional (Brasil, 2008). Uma escola inclusiva é apontada, nesses trabalhos de Cabral (2022) e Nascimento (2022), como a que cumpre o seu papel, promove a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos em todas as suas dimensões (social, cultural, afetivas e emocionais).

A formação docente passa por mudanças e envolve: reflexão, articulação entre teoria e prática e consideração do cotidiano. Há crítica aos modelos de formação continuada que não interagem com a realidade dos professores. Apesar de desafios relacionados com o desenvolvimento de práticas que contemplem as reais necessidades dos alunos, também é possível notar esforço, por parte dos docentes, para incluir os alunos e promover educação de qualidade.

O estudo de Cabral (2022) destaca que há lacunas deixadas pelo processo de formação inicial, portanto a formação continuada é concebida como meio necessário para sanar essas fragilidades. A formação docente interfere no progresso dos alunos, público-alvo da Educação Especial ou não. Ainda no estudo, podemos observar que a formação continuada com foco na Educação

Especial, em uma perspectiva inclusiva, constitui-se como um grande desafio na região.

Sendo assim, é necessário pensar em novas possibilidades para atender às necessidades dos professores. Não podemos esquecer que há uma parcela significativa que trabalha em escolas na zona rural e outros possuem longos turnos de trabalho em diferentes escolas e, embora tenham disposição para promover a inclusão, carecem de formação.

Nesse sentido, é preciso destacar a relevância dos produtos finais desenvolvidos pelos programas profissionais em educação. Eles estão se constituindo como recursos importantes para os professores e os alunos. Com a finalidade de exemplificar essa relevância, convém destacar alguns itens:

- a) desenvolvimento de sequências didáticas para trabalhar Matemática com alunos surdos;
- b) elaboração de objeto de aprendizagem acessível em Libras, com o objetivo de promover o letramento estatístico, bem como incluir e adequar o currículo para os alunos;
- c) uso de vídeos como ferramentas para formação continuada;
- d) materiais educacionais com fins instrucionais, com o objetivo de promover discussão sobre planejamento e trabalho colaborativo na Educação Especial com a finalidade de assegurar a inclusão escolar;
- e) livros digitais para utilização na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- f) Guia de Práticas e Técnicas para Tutoria Inclusiva.

Esses produtos educacionais têm grande importância para a área da educação, pois contribuem para o desenvolvimento de novos conhecimentos e para a melhoria da qualidade da educação. Além disso, eles podem ser utilizados como referência para a elaboração de políticas públicas e para a implementação de práticas educacionais, bem como para o fortalecimento do trabalho desenvolvido no âmbito da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

### 3.5 REGIÃO CENTRO-OESTE

A Região Centro-Oeste do Brasil é composta pelos Estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal. Seguem alguns dados educacionais dessa região, com base no último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010: taxa de alfabetização: 90,5%; taxa de escolarização de 6 a 14 anos de 98,6%; e taxa de escolarização de 15 a 17 anos de 76,7%.

É conhecida pela sua agropecuária e pelo extrativismo mineral. Além disso, possui importantes centros urbanos, como Brasília, a capital federal, e Goiânia, a capital de Goiás. É rica em recursos naturais e conta com importantes reservas ambientais, como o Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros (em Goiás) e o Parque Nacional do Pantanal (em Mato Grosso do Sul e Mato Grosso).

Tendo em vista que a educação é atravessada pela realidade social e cultural, todos esses fatores geram implicações nos processos de escolarização dos alunos. Na Região Centro-Oeste, o IDEB varia entre os Estados e municípios, mas, em geral, é considerado dentro da média nacional.

Trazendo a discussão para a área da Educação Especial, apesar dos avanços, ainda existem desafios a serem enfrentados. Dentre os identificados no processo de leitura dos estudos desenvolvidos na região (Gomes, 2020; Bandeira, 2020; Silva, 2022), foram salientados dos seguintes: falta de profissionais especializados, ausência de acessibilidade às escolas; e resistência de algumas famílias em matricular seus filhos em escolas públicas.

A inclusão é concebida como uma conquista social e um direito humano associada à oferta de igualdade de condições e oportunidades para todos os sujeitos. Trata-se de uma construção social marcada por avanços e retrocessos (Gomes, 2020; Silva, 2022; Bandeira, 2020).

No entanto, não podemos desconsiderar a função social da escola que é justamente promover a aquisição do conhecimento clássico, perene, desenvolvido ao longo da história de humanidade, tendo como finalidade o aperfeiçoamento humano de um modo pleno. No campo legislativo, avanços e conquistas foram obtidos, assim como a percepção dos profissionais que atuam nas escolas está sendo alargada, contudo é necessário melhorar as condições de ensino na promoção da aprendizagem oferecidas aos estudantes PAEE.

As pesquisas consultadas no contexto da Região Centro-Oeste apresentam que o sistema educacional precisa se atualizar. O período de pandemia confirmou isso. Dentre os desafios que atravessam o processo de inclusão nas redes de ensino, foram destacados os seguintes: desconhecimento das particularidades que envolvem os alunos PAEE; necessidade de formação docente; melhorias nas condições de ensino, evitando salas de aulas com quantidade excessiva de alunos; mais recursos materiais, dentre outros.

A formação continuada aparece como necessária. Nesse sentido cabe à universidade fomentar cursos para qualificação dos profissionais por meio de um viés inclusivo. Segundo Bandeira (2020), as universidades são fundamentais para o desenvolvimento de propostas de formação que contemplem as demandas relativas aos sistemas de ensino e aos seus professores.

A formação continuada se constitui como um fator importante para o estabelecimento de concepções amplas e inclusivas, propiciando a realização de um trabalho docente potente, capaz de contemplar as necessidades dos alunos. Essa formação poderá estabelecer reflexão, diálogos e parcerias, de modo que os professores partilhem experiências e práticas.

O que se pode concluir, a partir das leituras realizadas em trabalhos desenvolvidos em diferentes regiões e nos programas de profissionais em educação, é que as experiências estão promovendo resultados nas variadas redes de ensino, embora seja necessário ampliar a oferta para que mais professores tenham acesso e se sintam seguros no desenvolvimento do trabalho com os alunos PAEE.

#### **4 ABORDAGEM TEÓRICA: A FORMAÇÃO DOCENTE E OS RUMOS DA ESCOLA**

António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa nasceu em Valença do Minho, em 12 de dezembro de 1954, Portugal. É doutor em Ciências da Educação e História Moderna e Contemporânea. Estudou o ensino básico em escolas públicas portuguesas e, posteriormente, cursou Ciências da Educação na Universidade de Genebra (1982), onde também concluiu o doutoramento (1986) sobre processo de profissionalização de professores em Portugal. Tornou-se catedrático da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Em 2006, elegeu-se reitor dessa universidade.

Também fez doutorado em História, pela Universidade de Paris IV (Sorbonne), discorreu sobre o modelo escolar adotado no Sudoeste europeu, principalmente na França, na Espanha e em Portugal (Boto, 2018). Recebeu o título de doutor *honoris causa* pelas Universidades do Algarve (2015), Brasília e pela Federal do Rio de Janeiro (2017). Ocupa um lugar de destaque no campo das políticas educativas, especialmente no contexto da União Europeia. É reputado como conhecedor do repertório da área da educação, tendo reconhecimento internacional, especialmente na Europa e nas Américas do Norte e do Sul.

É considerado uma voz fundamental no debate educacional contemporâneo, abordando aspectos acerca da organização histórica e da atualidade do moderno modelo escolar (Boto, 2018). No que se refere à sua trajetória profissional, teve importância considerável na criação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, nos anos de 1989 e 1990. Assumiu a presidência do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (1999 - 2001). Durante o governo do ex-presidente Jorge Sampaio (1996-1999), foi consultor de educação em Portugal.

Em 2000 e 2003, foi presidente do International Standing Conference for the History of Education (ISCHE). Em nome de sua destacável carreira e influência na educação portuguesa, a Universidade de Coimbra conferiu-lhe o prêmio Notável Carreira e Trabalho no campo da educação, no ano de 2014, conforme



entrevista concedida a Boto (2018). Atualmente, é embaixador de Portugal na UNESCO, nomeado pelo primeiro-ministro e pelo presidente da República Portuguesa.

É conhecido por suas pesquisas nas áreas de História da Educação, Políticas Educacionais e Formação de Professores. É autor de diversos livros e artigos acadêmicos sobre esses temas, membro da Academia Portuguesa de História desde 2014 e da Academia Brasileira de Educação desde 2019. O pesquisador também recebeu diversos prêmios e honrarias ao longo de sua carreira, como a Ordem da Instrução Pública, concedida pelo governo português em 1999, e a Ordem do Mérito Cultural, pelo governo brasileiro em 2014.

Reconhecido como uma referência internacional na área da educação, já atuou como professor visitante em diversas universidades ao redor do mundo, incluindo a Universidade de Columbia nos Estados Unidos, a Universidade de São Paulo no Brasil e a Universidade de Buenos Aires na Argentina. Além disso, foi presidente da Associação Internacional de História da Educação entre 2014 e 2018.

O teórico tem estabelecido diálogo internacional entre pesquisadores e profissionais da educação vários países, incluindo o Brasil. Esse diálogo tem contribuído para a troca de experiências e ideias entre diferentes contextos educacionais, enriquecendo o debate sobre a educação no cenário brasileiro. Tem se dedicado a analisar as políticas educacionais em diversos países, incluindo o Brasil. Suas reflexões têm sido importantes para a compreensão dos desafios e das possibilidades da educação brasileira, bem como para o desenvolvimento de políticas mais efetivas. Também é conhecido por sua reflexão crítica sobre a formação de professores e a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos docentes.

#### 4.1 A FORMAÇÃO DOCENTE E SUA RELEVÂNCIA NA TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA

Tomando como referência a perspectiva teórica de Nóvoa (2019), a ação de se tornar professor conduz a refletir sobre as dimensões pessoais e coletivas do professorado. Considera que é possível aprender a profissão docente a partir do apoio e colaboração de outros professores. Suas orientações não envolvem somente questões práticas ou processos de preparação técnica ou aplicada, mas também a compreensão e a complexidade do trabalho, a partir das dimensões teóricas, experienciais, políticas, simbólicas e ideológicas.

Nesse sentido, compreender a implementação entre formação e o desenvolvimento profissional é central para o estabelecimento de propostas de formação capazes de lidar com os desafios atuais que perpassam a educação básica. Para tanto, não é suficiente apresentar apenas domínio didático e técnicas sofisticadas; faz-se necessário articular os saberes com a realidade em circunstâncias concretas.

Diante disso, um dos aspectos centrais que circunda o tema formação docente deverá ser a compreensão de que o processo de profissionalização não se dá de modo solitário. Segundo Nóvoa (2019, p. 10), “Precisamos dos outros para nos tornarmos professores”. É necessário destacar essa dimensão coletiva, sobretudo diante das novas sugestões de formação inicial de professores que se estabelecem de modo solitário, por meio de propostas aligeiradas.

Diante do foi exposto, partilhamos da concepção de que a formação docente deverá contemplar a articulação entre universidade, características da profissão docente e escolas que compõem as redes de ensino. Esses aspectos deverão envolver a formação inicial e continuada. Assim, concordamos com Nóvoa (2019), quando argumenta que muitas vezes não há um movimento de integração entre universidade e escola, porque parece que se atribui à universidade o conhecimento cultural, científico e intelectual.

Perante as questões pontuadas, conforme a perspectiva teórica de Nóvoa (1991, 1992, 2017, 2019, 2022), consideramos que tais proposições são pertinentes para repensarmos a educação do século XXI, os novos rumos da escola, bem como a importância de investimentos na formação docente, sobretudo a formação continuada. O teórico considera, em sua abordagem, um conjunto de dimensões (antropológicas, históricas psicológicas e sociológicas), articuladas ao contexto profissional dos professores e às áreas pessoal e profissional.

Nesse tempo marcado pela necessidade de mudanças, o que nos convoca a estarmos aptos a educar as novas gerações, é fundamental desenvolver um processo crítico sobre a docência. De acordo com Nóvoa (2022), a escola, como todo sistema humano, apresenta seus limites, logo um dos primeiros aspectos diz respeito a minimizar as expectativas com relação ao modelo escolar atual.

Outro ponto se refere à responsabilidade docente, pois, tendenciosamente, coloca-se um jugo pesado sobre os ombros dos professores, como se eles fossem capazes de resolver todos os problemas do sistema escolar. Nessa perspectiva, apesar de a escola apresentar uma contribuição importante para o desenvolvimento da sociedade, principalmente na formação das novas gerações, ela não pode abranger todos os aspectos que envolvem a formação humana. A escola não pode tudo.

Assim, é necessário abandonar a mentalidade ingênua de que será possível resolver todos os problemas sociais por meio da ação desenvolvida no espaço educativo. Posto isso, consideramos importante o professor pensar e repensar sua história de vida, fazer um movimento de análise sobre si mesmo para compreender os limites da própria ação e do modo de ser professor. É necessário pontuar que cada professor é único, apresenta uma identidade própria e uma maneira de desenvolver seu ofício.

Para além de conhecer esses limites, também é importante identificar as possibilidades, pois, embora a escola não seja capaz de resolver todos os problemas, é possível fazer muito pela sociedade. Contudo, convém deixar de lado o otimismo excessivo para abraçar a modéstia. Ou seja, é com modéstia

que devemos educar nossos alunos, exercer nossa profissão e contribuir para formar as novas gerações. Todos esses aspectos estão relacionados com a profissionalização docente, ou seja, com o modo de conduzir o trabalho escolar.

Segundo Nóvoa (1991), quando não somos capazes de pensar sobre a própria experiência, tornamo-nos reféns dos conhecimentos produzidos fora da nossa profissão. Embora tais conhecimentos tenham o seu nível de importância, eles não podem substituir os saberes construídos pelos professores sobre seu próprio trabalho e sua própria profissão. Trata-se de um processo marcado pelo conhecer com os outros pelas dimensões: coletiva, pois ninguém educa sozinho, depois a partir de um viés colaborativo e da cooperação. Nessa concepção teórica, a educação do futuro também envolve ensinar a condição humana.

Assim, é necessário desenvolver uma pedagogia com humanidade. Educar o humano é uma tarefa que promove o bem. Estamos lidando com crianças humanas, com sonhos, dificuldades, desafios e possibilidades. É preciso compreendê-las como pessoas, com suas contradições e dificuldades, porque, com essa percepção, podemos compreender o outro.

O diálogo é uma via muito importante e, obviamente, esse processo envolve riscos, regras, vivências e convivências com os outros. Implica uma construção seletiva, a partir do que cremos, não cremos, desejamos partilhar ou não. Nesse sentido, a pedagogia dialógica não envolve compartilhar tudo sobre nós, mas construir uma relação com os outros.

Portanto, precisamos aprender a viver com os outros, tomando como princípio o respeito de regras que são necessárias para uma boa convivência, a partir de uma construção democrática. Nesse sentido, a escola deve ser um lugar de democracia e de humanidade. Nóvoa (2022) defende um modelo de educação que corresponde ao ensino da identidade terrena, o desenvolvimento de uma consciência planetária.

Considera importante desenvolver um currículo da inteligência do mundo, a partir da consciência de que somos uma comunidade, apesar das diferenças que temos. Diante disso, precisamos construir uma educação que contemple as questões da humanidade (sustentabilidade, agricultura, questões climáticas, econômicas etc.). Os demais saberes são importantes para o desenvolvimento dessa consciência planetária. Nisso consiste a verdadeira inteligência, ou seja, a capacidade de interligar os conhecimentos para compreensão do mundo.

Nesse sentido, se nosso local hoje é o mundo, precisamos desenvolver uma consciência planetária. Também é necessário dispor de um conjunto de saberes que auxiliem a enfrentar as incertezas. Por isso o trabalho docente deve ser organizado a partir da criação. O professor, todos os dias, busca novas respostas para os problemas atuais. O compromisso docente deverá ser com a educação de todos. Não envolve uma retórica, mas uma prática. Refere-se a um compromisso concreto, com uma escola onde todas as crianças aprendam.

É necessário que as crianças vejam um sentido na própria escola. Logo, é preciso considerar todas as questões que envolvem o cotidiano dos alunos, ou seja, traçar um diagnóstico da realidade, entretanto não para nos servir como justificativa para não fazermos eticamente nosso trabalho. Educamos pelo conhecimento de nós mesmos, dos outros e das coisas.

No que envolve a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, precisamos encarar essas realidades de modo contextualizado, discutir os aspectos relativos à inclusão em suas diferentes dimensões, tendo como finalidade repensar ações, métodos e a visão dessa modalidade da educação, considerando as demandas do século XXI.

O teórico tem razão. Precisamos nos apropriar de um conjunto de conhecimentos que colaborem para o enfrentamento das dificuldades e incertezas que atravessam a sociedade atual. Os sistemas educacionais carecem de um novo modelo de organização para melhor atender a todos os alunos, contudo esse movimento está sendo modificado aos poucos.

Ainda identificamos, no contexto escolar, propostas distantes do que se almeja para a inclusão efetiva dos alunos PAEE, contudo também é possível identificar que políticas públicas estão sendo ressignificadas, possibilidades de implementação estão emergindo nas diferentes redes, professores estão investindo na sua própria formação, o debate sobre a necessidade de diferentes modos de avaliação, planejamento e flexibilização do currículo está em pauta nas discussões, como discorrem Victor, Drago e Pantaleão (2013).

Percebemos que, como propõe Nóvoa (1991), na tentativa de repensar a própria existência e responder às demandas que atravessam o processo de escolarização desses sujeitos, há um movimento potente que envolve não apenas a produção acadêmica, mas também se constitui como uma ação pontual nas diferentes redes a partir do diálogo com gestores e técnicos das Secretarias Municipais e Estaduais para repensar a formação de professores, suas trajetórias, a relação entre os professores e a Educação Especial, a aprendizagem dos alunos, as práticas pedagógicas, o AEE, os currículos e tantos outros aspectos que compõem essa área do conhecimento.

Todas essas ações estão marcadas por um compromisso concreto com a aprendizagem de todos os alunos presentes nos sistemas de ensino. Ou seja, como afirma Nóvoa (2022), trata-se de um compromisso ético que deverá ser com a educação de todos os sujeitos.

#### 4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA E O ESTABELECIMENTO DE NOVAS CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO

Os professores apresentam um papel central no desenvolvimento do trabalho escolar. São responsáveis por ensinar disciplinas, organização da sala de aula, condução dos processos de sistematização e planejamento etc. O modelo escolar se mantém e se consolida por meio da ação docente, conforme discute Nóvoa (2019).

Concordamos que, embora a escola pareça perdida, alheia às circunstâncias do tempo, toda mudança só se efetivará pela ação docente. A formação, que é um elemento central nesse processo de modificação, ocorrerá ao longo da vida; não é um processo acabado, estanque. Nesse sentido, Nóvoa (2019, p. 6) afirma: “Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”.

É pela interação com os outros pares, pelas trocas de vivências e experiências, saberes e aprendizagens que nossas concepções são ampliadas ou até mesmo modificadas e esse processo é marcado pela reflexão e problematização das tensões que atravessam o cotidiano e envolvem o trabalho docente. A formação continuada dos profissionais, sobretudo dos professores, é um elemento capaz de auxiliar no desenvolvimento das inúmeras demandas e atribuições.

Nóvoa (2019) nos mostra que a formação docente deverá ser resultado de uma reflexão partilhada, de maneira que seja possível compreender melhor o trabalho do professor. Trazendo essa relação para a Educação Especial, essa reflexão partilhada dará ao professor elementos para discutir sua prática, compreender o seu contexto social e cultural e seus reflexos no dia a dia.

O teórico nos ajuda a entender sobre a necessidade de mudança. A disposição para criação de um novo ambiente educativo, marcado por uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento. Logo, também se faz necessário ocorrer uma mudança na formação de professores com a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente. Diante disso, Nóvoa (2019, p. 23) aponta:

A formação de professores deve criar as condições para uma renovação, recomposição do trabalho pedagógico, nos planos individual e coletivo. Para isso, é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente. O que me interessa não são os estudos feitos ‘fora’ da profissão, mas a maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa. O que me interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola.

Ora, somos chamados a atenção para um modelo de formação que contemple de uma maneira sistemática o próprio trabalho, partindo da compreensão de que as mudanças que desejamos no âmbito da Educação Especial e inclusão escolar serão promovidas não de um modo solitário, mas com a colaboração de muitos outros profissionais.

Sendo assim, compreendemos que os Programas Profissionais em Educação apresentam um papel muito importante nesse processo de renovação, recomposição e reflexão sobre as dimensões individuais e coletivas que atravessam a vida docente. Logo, constituem-se como espaços importantes para promover a formação docente por meio das problemáticas que emergem do próprio contexto. A formação continuada poderá ser vista como meio de atenuar os conflitos e contradições, pensando em caminhos alternativos.

O modelo difundido a partir do século XIX não atende às demandas da atualidade. Nesse sentido, tal modelo passa por uma mudança de forma, um processo de metamorfose. No campo da Biologia, a metamorfose se constitui como mudança considerável a que estão sujeitos alguns animais na passagem à fase adulta. Assim, a metáfora utilizada expressa a ideia de mudança da forma ou da estrutura do sistema escolar. Nessa perspectiva, o futuro da escola já se encontra em vigência pelo mundo. A crise na educação mundial apenas confirma a necessidade de renovação e adoção de práticas que atendam às necessidades do futuro.

Entretanto, notamos um excesso de discursos e uma pobreza de práticas. Essa crise reverbera no retrocesso nas políticas, na estagnação das instituições universitárias de formação de professores. Contudo, é importante destacar o papel fundamental dos educadores. Com sua transformação no modelo de escola vigente pelo seu conhecimento próprio e sua experiência profissional, será possível avançar no processo de metamorfose da escola.

No que corresponde à Educação Especial, os sujeitos que apresentavam algum tipo de deficiência só tiveram seus direitos garantidos a partir das últimas décadas – mais precisamente dos anos 90. O direito à educação em escolas



comuns foi reflexo de uma movimentação mundial em torno de uma educação para todos, a partir da Declaração de Salamanca (1998) e Jontien na Tailândia. Contudo, essa mudança encontrou escolas despreparadas, principalmente nos aspectos de pensar, planejar e executar o trabalho docente (Ferreira, 2013). Nesse sentido, essa “pobreza” de práticas é reflexo de um modelo escolar que sempre esteve desarticulado das reais necessidades dos alunos.

É pertinente considerar que não se trata de desprezar ou culpar os professores pelos problemas relativos à escolarização dos sujeitos no contexto da educação básica, mas de apresentar que essas questões estão ligadas a um processo histórico. São reflexos de um passado não muito distante. Para isso, Nóvoa (2022) esclarece sobre a necessidade de construirmos colaboração e pontes, dentro e fora da profissão, na escola e na sociedade. Precisamos apresentar uma proposta transformadora, a começar pelas múltiplas realidades e experiências já existentes em todo o mundo, promovendo, assim, um processo de metamorfose.

Ora, coloca-se em uma pauta o modelo escolar que já se encontra obsoleto. Refere-se a um molde pensado para atender às demandas do século XIX. A sociedade do século XXI carece de um padrão capaz de promover a aprendizagem, mas também auxilie na construção de uma vida comum. Assim, Nóvoa (2022) expõe que a escola precisa de coragem, da metamorfose para promover um processo de transformação da sua forma.

Embora o cenário seja de incerteza e requeira profundas mudanças na educação, parece que esse modelo de escola encontra-se com seus dias contados. Portanto, é necessário discutir novas iniciativas, experiências e possibilidades educacionais. Não se trata de conceber a formação de professores como “salvação” para todos os problemas educacionais, mas como um dos eixos importantes para lidar com eles.

Assim, ser professor, nessa perspectiva teórica, envolve conquistar uma posição no seio da profissão, ser capaz de pensar e discutir problemáticas que permeiam o meio educacional, de modo a saber intervir, apontar possibilidades. Conforme apontado por Nóvoa (2019, p. 26):

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa.

Diante disso, a formação é fundamental para construir as concepções docentes, não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico. Envolve a compreensão do coletivo, da própria responsabilidade e das transformações geradas pela ação docente.

#### 4.3 A PROFISSÃO DOCENTE

Vivemos tempos marcados pela incerteza e profundas mudanças na educação. A escola, tal como se organizou desde meados do século XIX, não atende às demandas da atualidade. Logo, surgem iniciativas e experiências que abrem novas possibilidades educativas.

Segundo Nóvoa (2017), a escola pública apresenta um papel muito importante na construção da democracia. Outro aspecto significativo é que a profissão docente não se esgota no espaço profissional, perpassa para o espaço público pela vida social e impacta a construção do comum. Assim, reconhecer aspectos estruturais da própria profissão também é fundamental no processo de desenvolvimento profissional. O autor destaca:

O eixo de qualquer formação profissional é o contato com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares. Esta afirmação, simples, tem grandes consequências na forma de organizar os programas de formação de professores (Nóvoa, 2017, p.17).

Diante disso, percebemos que colaboração é um elemento muito importante para o desenvolvimento das potencialidades com o intuito de promover a aprendizagem. É nas suas qualidades democráticas que se definem os percursos formativos. Nessa perspectiva, compreendemos que o espaço universitário é decisivo e insubstituível, mas tem de se completar com o trabalho no seio de comunidades profissionais docentes. A profissão docente passa por um processo de evolução, de uma matriz individual para outra coletiva.

Uma questão interessante que não podemos perder de vista diz respeito à necessidade de preparo para lidar com incertezas e imprevisibilidade. Segundo Nóvoa (2017), o trabalho docente é perpassado por questões inesperadas. Constantemente o professor é convocado a lidar com muitos desafios que requererão uma sólida formação.

Para Nóvoa (2019), a valorização dos professores e de seu papel nas dinâmicas de pesquisa é fundamental. Não está limitado a vê-los apenas como colaboradores das pesquisas universitárias, mas como sujeitos que também podem teorizar e discutir sobre várias problemáticas que perpassam o trabalho. Nesse sentido, é interessante refletir sobre a seguinte questão:

Não se trata de colocar uma nota de rodapé nos nossos escritos agradecendo a colaboração dos professores que aceitaram responder aos nossos inquéritos e às nossas entrevistas. Trata-se de reconhecer a sua autoridade própria enquanto autores, enquanto pesquisadores. Trata-se de compreender que é neles que reside o potencial para a construção do terceiro género de conhecimento (Nóvoa, 2019, p. 205).

Assim, a presença e a experiência do professor não podem ser desconsideradas. Embora a profissão docente ainda seja desvalorizada, não podemos contribuir para essa desvalorização. O professor, no contexto da sala de aula, é alguém importante e também apresenta uma função relevante para o desenvolvimento da sociedade. Em face ao exposto, a partir dessas experiências, será necessário encontrar novos caminhos para o desenvolvimento de propostas de formação que correspondam aos desafios atuais.

Sendo assim, concordamos com Nóvoa (2019), quando diz que a formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e no fortalecimento da profissão docente. Não será possível estabelecer uma boa formação de professores se a própria profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Entretanto, não pode existir uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas.

Dessa forma, faz-se necessário que as universidades construam um lugar de articulação com as redes escolares, visando a reforçar os processos de formação docente. É necessário afirmar os saberes dos professores e a formação continuada é essencial para dar sentido às vivências e experiências.

Articulando a discussão com os desafios e inseguranças enfrentados pelo professor em seu processo de ensino aos alunos público-alvo da educação especial, pelo acesso a esse ambiente institucional de formação, da parceria colaborativa com outros sujeitos e de uma proposta de formação continuada que contemple suas vivências e experiências, esse profissional terá a possibilidade de olhar para suas circunstâncias de um novo modo.

Nesse sentido, dialogamos com autores que se debruçam sobre questões que envolvem a educação especial para ampliar a discussão e promover reflexões necessárias relativas ao tema. Diante disso, as contribuições de Baptista (2013), Jesus (2009), Vieira (2013), Mendes (2002), Caetano e Gomes (2016) foram essenciais para a compreensão das implicações das concepções no processo de escolarização dos alunos PAEE, da necessidade de ir para além dos desafios e focar as possibilidades, a relevância e necessidade da formação continuada e tantos outros aspectos estruturantes.

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos norteadores do estudo. Discutiremos os aspectos relacionados com a organização e sistematização do estudo e a descrição detalhada dos procedimentos de pesquisa e de análise dos dados. Ao discutir sobre pesquisa, não podemos perder de vista que estamos nos referindo a uma investigação sistemática, crítica ou autocrítica, com a finalidade de contribuir como o avanço do conhecimento, segundo apresentam Moreira e Caleffe (2008).

A ação de investigar um fenômeno exige um conjunto de princípios, orientações e procedimentos, avaliação em termos de critérios de validade, confiabilidade e representatividade. Nesse sentido, o método assume um papel essencial, em razão de corresponder a um caminho para se alcançar determinado fim. Assim, o método científico pode ser definido como um conjunto de técnicas e procedimentos intelectuais adotados para alcançar conhecimento (Gil, 1987). Logo, há uma diversidade de métodos determinados pelo objeto investigado, bem como pelas proposições a descobrir.

A questão é que o homem, ao longo da história da humanidade, espanta-se com a realidade. Esse espanto o impulsiona a querer conhecer o mundo e a desenvolver sistemas que possibilitem compreender a natureza das coisas. No campo educacional, não é diferente. Há questões que inquietam e despertam o interesse dos pesquisadores da educação. Por isso, ao discutir sobre a importância do método, convém considerar aspectos que atravessam as pesquisas em educação no Brasil e, para isso, recorreremos à abordagem feita por Gatti (2010).

Segundo a autora, cabe dizer que as pesquisas no campo educacional estiveram restritas a poucas iniciativas, até meados do século XX. Sua expansão, de acordo com Gatti (2010), é recente. Havia profissionais com ampla formação cultural, mas que não tinham interesse e nem formação específica para investigação empírica. Logo, tais atuações estavam associadas às questões de natureza filosófica, sociológica e reflexões gerais. Para mais, durante muito

tempo, as políticas de financiamento não privilegiaram as áreas sociais e humanas e, em particular, a educação.

Portanto, a tradição em pesquisa foi se formando de modo lento, com apoio financeiro precário e dispendioso de um conjunto de pessoas que mergulharam a fundo na construção do conhecimento, por meio de investigações consistentes e sólidas, com continuidade teórica e prática, porém com problemas de pouca fundamentação teórica na abordagem das bases metodológicas. Para Gatti (2010), as teorias passaram a ser utilizadas de modo descontextualizado.

À vista disso, não desconsideramos que a pesquisa em educação envolve “ [...] trabalhar com algo relativo a seres humanos, ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida” (Gatti, 2010, p. 12). Por isso, notamos que não é possível uma abordagem estritamente experimental com controle total dos fatores de situação, tal como ocorre na Química, Física ou Biologia, por exemplo.

Diante da complexidade discutida, percebemos que a pesquisa educacional apresenta uma vasta diversidade de questões, de diferentes conotações relacionadas complexamente com o desenvolvimento de pessoas e da sociedade. Abrange questões de ordem filosófica, sociológica, psicológica, política, biológica, administrativa etc.

Assim, a educação é um campo do conhecimento e área profissional que deve se preocupar em produzir conhecimentos que auxiliem na resolução de questões que atravessam o cotidiano escolar. O conhecimento produzido deverá ser tomado para o desenvolvimento de um agir intencional, conforme salienta Gatti (2010).

A pesquisa também pode ser concebida como “ [...] um cerco em torno de um problema”. Considerar as questões que já foram tomadas como objeto de estudo e reflexão poderá ser um movimento importante para a compreensão do emaranhado de tensões que atravessam a educação.

## 5.1 PESQUISA QUALITATIVA

Diante desse “emaranhado” de questões que atravessam a educação, emergiu o interesse de empreender esforços para responder aos objetivos elencados a partir da pesquisa qualitativa, pois, conforme Moreira e Caleffe (2008, p. 73), essa opção metodológica: “[...] explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”.

Os pesquisadores que adotam esse caminho metodológico estão interessados em qualificar por intermédio dos olhos dos participantes, ao invés de quantificar pelos olhos do observador. Esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador capturar a riqueza da vida das pessoas, mostrar como enfrentam e prosperam nesse ambiente, acompanhar as respostas dadas pelos indivíduos em tempo real, por meio de uma conversa amigável sobre um assunto.

Esse tipo de abordagem poderá combinar diferentes procedimentos, como observação e entrevista. Mesmo não sendo adequada para a determinação da causa dos fenômenos, poderá contribuir para identificar os “porquês” que estão atrás dos dados estatísticos, construir hipóteses testáveis e desenvolver teorias, como dispõe Gil (2021).

Nesse sentido, o autor diz que parece razoável admitir que a pesquisa qualitativa – em contraste com a quantitativa – lida com dados não numéricos. Enfatiza qualidades de entidades e processos que não são apresentados em termos de intensidade, frequência ou quantidade. Destaca a natureza socialmente construída da realidade e o relacionamento íntimo entre o pesquisador e o que é estudado, bem como restrições situacionais que moldam a investigação. Portanto, esse pesquisador precisará apresentar mais competências do que o pesquisador quantitativo.

Segundo Lakatos (2009), essa abordagem envolve a análise e interpretação de aspectos mais profundos, visando a descrever a complexidade do comportamento humano e ainda fornecer uma análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento.

A pesquisa qualitativa requer o contato com pessoas diferentes em conhecimentos e hábitos. Assim, a habilidade para estabelecer e manter esses contatos é fundamental para a coleta das informações requeridas, o que demanda observações e entrevistas. Além disso, permanência prolongada em campo, flexibilidade nos processos de coleta e análise dos dados, sensibilidade para selecionar e acessar os informantes, capacidade para observar e escrever, tolerância, empatia e uso de linguagem alternativa, como destaca Gil (2021).

## 5.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Considerando os objetivos traçados, tomamos como delineamento da pesquisa o cunho bibliográfico, pois trata-se de um trabalho desenvolvido exclusivamente a partir de material já existente, constituído principalmente por obras científicas (Gil, 1987). Nessa perspectiva, a pesquisa bibliográfica permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos mais amplas do que aquela que ele poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

Concordamos com Souza, Oliveira e Alves (2021) ao considerarem que a pesquisa bibliográfica é importante desde o início de uma pesquisa científica, pois, por meio dela, começamos a agir para conhecer o assunto a ser pesquisado, isto é, o pesquisador deve fazer uma consulta a obras já publicadas sobre o assunto pesquisado, investigando as conclusões e verificando se ainda é interessante desenvolver o trabalho sobre esse determinado assunto. Isso envolve o levantamento das obras publicadas e estudo com o objetivo de analisar os trabalhos e cooperar com a produção do conhecimento.

## 5.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS ESTUDOS DO PPGMPE

Inicialmente, realizamos o mapeamento dos trabalhos – consulta à página do PPGMPE, na aba dissertações e produtos que aloja todas as produções. Trata-se de material de acesso público, portanto não foi necessário solicitar autorização para acesso e utilização das dissertações e produtos. Conforme



orientam Moreira e Caleffe (2008), seguimos os seguintes procedimentos descritos:

**Leitura do material mapeado** – Após a localização das dissertações do PPGMPE, passamos à leitura. Embora, a leitura de todos os estudos tenha sido realizada na íntegra, adotamos um caráter seletivo com a intencionalidade de reter o essencial para o desenvolvimento da pesquisa.

**Elaboração de fichamentos** – Os pontos mais importantes pinçados das dissertações foram organizados em fichas que continham: objetivos, palavras-chave, resumo de parágrafos etc. Todas as fichas foram organizadas em pastas, contendo: nome do autor, título do trabalho, objetivos, referencial teórico, metodologia e principais resultados.

**Conclusões** – A partir da análise dos dados, serão apresentadas as conclusões, tomando como referência cada um dos objetivos delineados e o problema de pesquisa apresentado.

**Análise de dados** – A partir dos levantamentos realizados nas dissertações, pinçamos os seguintes eixos: concepções sobre Educação Especial, inclusão e formação continuada, contribuições do estudos desenvolvidos e desafios e possibilidades na área da Educação Especial.

Selecionamos 29 estudos no âmbito do PPGMPE que versam sobre o tema formação continuada no âmbito da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva para desenvolvimento da análise de dados. Os critérios considerados no processo de seleção das pesquisas foram os seguintes:

- a) mapeamento dos estudos desenvolvidos na linha de Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar;
- b) análise das produções dos professores do programa que se dedicam as questões que perpassam o campo da Educação Especial;

- c) seleção de estudos que abrangiam os seguintes descritores: formação continuada, inclusão escolar, Educação Especial e mestrados profissionais em educação.

Em resumo, realizamos uma cuidadosa seleção das fontes bibliográficas que eram relevantes para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Durante esse processo, aplicamos critérios específicos, como o ano de publicação, a qualidade da pesquisa e a pertinência ao tópico, a fim de garantir a seleção das fontes mais apropriadas. Essa etapa foi fundamental para estabelecer uma base sólida de informações a serem exploradas.

Em seguida, procedemos à leitura crítica das fontes selecionadas. Conforme avançávamos na análise, organizávamos os dados em fichamentos detalhados, bem como em quadros. Essa abordagem nos permitiu identificar e registrar as lacunas, tendências, congruências e conexões que emergiram das fontes. Ao utilizar fichamentos e quadros, ganhamos uma visão clara e estruturada do conteúdo, facilitando a análise posterior.

Por fim, buscamos estabelecer conexões e relações entre os diferentes estudos e abordagens teóricas encontrados na revisão de literatura. Isso envolveu a análise crítica das informações sob a luz dos referenciais teóricos adotados em nossa pesquisa, como nos orienta Richardson (1999).

## 6 ANÁLISE DE DADOS: PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Os estudos do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação / UFES têm contribuído de forma significativa para abordar questões relacionadas com a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, colaborando com a formação continuada de professores que atuam em municípios capixabas.

Outros trabalhos também abordaram de um modo direto temas, como a atuação de gestores escolares e sua articulação nas políticas públicas educacionais, que são fundamentais para a escolarização dos alunos, a formação continuada dos professores e obtenção de recursos públicos. Além disso, houve uma problematização dos processos e dos discursos sobre a medicalização da educação e patologização das infâncias e da diferença no cotidiano de escolas públicas, dentre outras abordagens.

O fato é que todas as pesquisas contribuíram com o avanço na produção do conhecimento no campo da educação, sobretudo na Educação Especial em uma perspectiva inclusiva – área do conhecimento sobre a qual nos debruçamos nesta pesquisa –, colaborando na formação continuada de seus profissionais para atuação na educação básica, não apenas no contexto local, mas também para além dele. Discutiremos essas contribuições à luz da abordagem teórica de Nóvoa (1991, 1992, 2017, 2019, 2022) e de autores da área da Educação Especial, como Magalhães (2013), Jesus (2009), Baptista (2013), Mendes (2002), dentre outros pesquisadores.

Os estudos têm como objetivo contribuir com a formação de professores e técnicos que trabalham nos sistemas de ensino, aumentando o nível de capacitação de profissionais que desempenham papel fundamental para o estabelecimento de sistemas de ensino inclusivos. Concordamos com Nóvoa (2020), quanto à necessidade de reorganizar os espaços-tempos escolares, estabelecendo novos ambientes coletivos de aprendizagem. Nesse contexto, a formação continuada surge como um elemento importante no processo de transformação da escola.

## 6.1 CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA

A concepção está relacionada com a habilidade de compreender, perceber e até mesmo criar algo. Portanto, considerar a concepção dos professores sobre esses itens é importante para entender os impactos da inclusão escolar nos sistemas de ensino e investigar como a Educação Especial é configurada nesses espaços. É amplamente reconhecido que a relação humana entre aluno e professor desempenha um papel fundamental no processo educativo, conforme destacado por Nóvoa (2020). Portanto, é relevante considerar que as concepções atuam como “substratos” nos quais essas relações se desenvolvem.

As pesquisas demonstram que os professores têm uma compreensão clara da Educação Especial como uma modalidade de ensino que abrange etapas, níveis e outras modalidades. Parece existir um consenso de que garantir apenas o acesso à escola não é suficiente; é necessário promover a matrícula, permanência e condições de aprendizagem e desenvolvimento (Leivore, 2020; Vargas, 2021; Berger, 2021).

De modo geral, identificamos que a concepção de Educação Especial aparece associada a um conjunto de princípios, abordagens e práticas pedagógicas destinadas a atender às necessidades de alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A Educação Especial tem como objetivo garantir a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

Os estudos também revelam que a Educação Especial ainda sofre ataques. Há tentativas de remover os alunos das escolas regulares, com argumentos de que eles causam interferências e de que as escolas não estão preparadas para acolhê-los (Corona, 2021). Esse cenário não é novo. Ao estudar a história da Educação Especial, identificamos um ambiente marcado por avanços e retrocessos.

Contudo, é necessário ampliar a discussão e o acesso ao conhecimento, de modo que todos os profissionais tenham oportunidade de expandir suas concepções. Dessa forma, não ficarão limitados aos desafios, mas também poderão explorar as possibilidades de avanços e melhoras. Como destacou Nóvoa (2020), a inclusão é uma das marcas centrais no processo de metamorfose da escola.

No trabalho de Queiroz (2021), a Educação Especial também é definida como um processo educacional baseado em uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados de forma institucional para apoiar, complementar e suplementar. Seu principal objetivo é garantir o processo de escolarização de alunos, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades, independentemente das necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Nesta perspectiva, a Educação Especial encontra fundamentos na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que estabelece a educação como um direito de todos, assegurando o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Portanto, a lei determina a necessidade de igualdade de condições de acesso e permanência no ambiente escolar. Diante da necessidade de promover mudanças para efetivar esse direito público subjetivo, a formação inicial e continuada dos professores assume uma relevância ainda maior, como salientado por Nóvoa (2022).

Essa modalidade também é considerada como um meio para garantir a inclusão escolar de alunos, orientando os sistemas de ensino a assegurar o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizado e continuidade nos níveis mais elevados de ensino. Além disso, a transversalidade da modalidade de Educação Especial é assegurada desde a educação infantil até a educação superior.

Em outros trabalhos, os professores e profissionais da educação que participaram das pesquisas compreendem a modalidade como um conjunto de recursos educacionais e estratégias de apoio disponíveis para todos os alunos, oferecendo diversas alternativas de atendimento. Em termos gerais, eles veem

a Educação Especial como parte integrante do sistema educacional brasileiro em todos os níveis e modalidades de ensino, considerando-a um direito fundamental para uma sociedade mais justa (Silva, 2019; Estevam, 2019; Buss, 2021; Oliveira, 2022).

Nesse sentido, consideramos que existe uma urgência em ações que contribuam para mudar as concepções dos professores e dos programas responsáveis por sua formação, como enfatizado por Nóvoa (2020). É necessário reorganizar o espaço de formação de professores por meio de cinco movimentos delineados pelo teórico: disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e exposição pública.

Segundo Queiroz (2021), há um novo paradigma presente na atualidade, ressignificando conceitos, repensando ideias, modificando o senso comum, abrindo novas possibilidades de pesquisas. Silva (2019, p. 51) dispõe que o momento é delicado e envolve a luta de todos pela Educação Especial, pela garantia dos direitos conquistados:

É a partir do direito à educação que sustentamos nossa defesa da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, o que pressupõe a garantia da escolarização e de aprendizagem das pessoas PAEE em salas de aula comuns. Desse modo, enfatizamos nossa defesa pela política de Educação Especial ainda em vigor, com o intuito de resistir aos retrocessos políticos e educacionais aos quais o país vem sendo submetido.

Nem sempre os ambientes e contextos colaboram ou facilitam o trabalho docente. Nóvoa (2019) discute esse aspecto. Diante dos desafios existentes, como os que foram apontados por Silva (2019), o teórico defende a criação de um novo lugar institucional, interno e externo, com o objetivo de desenvolver uma política integrada de formação de professores, articulando a universidade à cidade, bem como escolas da educação básica, de modo a favorecer o surgimento de espaços formadores, constituindo novas práticas, olhares e questionamento sobre a realidade.

Segundo a autora supracitada, a Educação Especial é concebida como uma modalidade de ensino voltada para a garantia de acesso, permanência na escola e aprendizagem de um grupo específico de sujeitos que, historicamente, foram excluídos e marginalizados. E embora a educação especial tenha uma estreita relação com a educação inclusiva, não se deve perder de vista as particularidades dos seus sujeitos e a defesa dos direitos dessa parcela da população.

Sobre essa relação estreita, convém destacar que, conforme Mendes (2002) a educação inclusiva está associada à abertura da escola para todas as minorias. Está mais ligada à questão da diversidade, enquanto a Educação Especial está relacionada com diferenças individuais dos sujeitos público-alvo. Para Silva (2019), os profissionais da escola apresentam um entendimento próximo aos contidos nos documentos legais.

Em seu trabalho, ela ainda destaca que a modalidade também é concebida como uma prestação de serviços com uso de recursos pedagógicos favorecedores dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos que carecem de intervenções pedagógicas diferenciadas. A pesquisadora apresenta que ainda se nota uma visão segregacionista. O aspecto individualizado é muito preconizado, de modo que, em muitos casos, o desejo é que o aluno PAEE tenha o atendimento exclusivamente do professor de Educação Especial.

A Educação Especial também é concebida como um meio de prestar auxílio assistencial. Ainda perdura uma visão clínico-assistencialista quanto aos processos de ensino e aprendizagem. Silva (2019, p.129) chama a atenção para uma outra questão mencionada abaixo:

Aparentemente, a perspectiva da integração escolar, embora superada nas legislações e na literatura acadêmica pertinente, ainda persiste e sustenta discursos na escola. De todo modo, os profissionais da escola têm ciência quanto ao direito de acesso, permanência e aprendizagem dos alunos PAEE em escolas comuns e, como apresentado em falas anteriores, concebem a Educação Especial como uma intervenção pedagógica voltada para alunos cujas diferenças exijam um olhar e um trabalho diferenciado.

Isto é, embora a integração escolar esteja aparentemente superada no ambiente legislativo e na literatura acadêmica, não se pode negar a predominância desses discursos na escola. Apesar de uma compreensão, ou ciência quanto ao direito dos alunos público-alvo da Educação Especial, faz-se necessário assumir outra postura diante disso.

Soares (2020) discorre sobre a importância de compreender a educação especial como complementar à educação escolar e seu papel colaborativo na construção de uma nova lógica de ensino e aprendizagem para formação humana. Assim, o desafio se torna constituir novas culturas escolares para os profissionais da educação desenvolverem, de modo articulado, o direito de o aluno público-alvo ter suas singularidades respeitadas.

Sobre esses aspectos, Magalhães (2013) destaca que o acesso de grupos que, historicamente, foram deixados à margem do sistema escolar, carrega desafios que confrontam o professor e sua prática cotidiana. Diante disso, Soares (2020) ainda expõe sobre a necessidade de incorporar os trabalhos da Educação Especial na proposta pedagógica da escola e promover investimentos na formação dos professores para que eles tenham melhores condições de lidar com a diferença humana em sala de aula.

Apesar de tudo, os espaços escolares têm desenvolvido esforços para se aproximar da perspectiva da Educação Especial, basta pensar nas garantias das políticas para acesso e de permanência, salas de recursos multifuncionais, recursos tecnológicos e didáticos, políticas de formação continuada de professores, dentre outras, considerando que a materialização do direito de formação continuada para os professores ainda se coloca como um desafio para as Secretarias de Educação (Soares, 2020, p. 49).

Assim, reconhece-se a Educação Especial como modalidade de ensino, como encaminhamento para a inclusão dos alunos nas classes comuns e área do conhecimento que versa sobre a oferta do atendimento educacional especializado. Nesse sentido, destacamos a relevância de essa modalidade contar com professores do ensino regular capacitados e docentes especializados em Educação Especial para apoio necessário à inclusão dos alunos PAEE.



Quanto à questão da inclusão, os trabalhos discorrem que envolve um contexto rico e cheio de possibilidades, no qual há consciência de que a aprendizagem se estabelece por meio do contato com o outro, embora o que se identifica hoje é um conjunto de atividades repetitivas, infantilizadas e descoladas da realidade dos alunos.

As experiências de convivência são importantes, contudo os alunos precisam ter acesso a um conjunto de saberes que colaborem com o processo de desenvolvimento humano e, para que isso ocorra, é indispensável a formação docente. A inclusão também é apresentada como:

[...] uma imersão por completo no ambiente escolar. É atribuir a todos um espaço onde possam ser vistos, ouvidos e amparados em suas dificuldades. A inclusão precisa proporcionar a todos o direito de aprender com equidade, com estratégias pedagógicas que diminuam as lacunas do conhecimento entre os(as) alunos(as), longe de padronizações engendradas nas relações entre aluno(a)-professor(a)-aluno(a) (Lima, 2021, p. 47).

Nessa perspectiva, incluir não se refere apenas a oferecer mobilidade. Deverá abranger todos sem distinção. Não se trata, exclusivamente, de pessoas com deficiências, mas de todos que, porventura, são alvos de exclusão. A escola deverá ser o lugar de aprendizagem de todos os sujeitos, portanto é importante que os estudantes acessem os conhecimentos dentro de uma perspectiva não homogeneizante.

A inclusão é identificada quando a criança está diante de um contexto marcado por possibilidades. Busca um ambiente rico, no qual ela se relacione com os seus pares. Um ambiente variado promove a aprendizagem e desenvolvimento, porque os processos de inclusão não podem ser resumidos na convivência entre pares. É necessário buscar caminhos alternativos e recursos para quebrar barreiras atitudinais e curriculares visando à efetivação dos processos de ensino e aprendizagem.

A inclusão escolar também foi concebida como proposta de construção de uma escola que aposta na educabilidade de todos os sujeitos e concebe a heterogeneidade como um dos princípios norteadores. Visualizar a Educação Especial sob a perspectiva da inclusão escolar envolve pensar nas diferenças, alteridade e respeito à identidade dos outros, conforme discorre Silva (2019). Nesse sentido, a pesquisadora apresenta a seguinte consideração sobre inclusão:

[...] pensamos que a inclusão como uma abordagem de princípios à educação pode contribuir com a Educação Especial na perspectiva que defendemos, ou seja, da inclusão escolar. Em outras palavras, acreditamos que a inclusão escolar deve ser tomada como um princípio ou um conjunto de princípios para a educação (Silva, 2019, p. 37).

A inclusão escolar é vista como um princípio que deverá sustentar as políticas de Educação Especial, concebida, conforme apresentada na Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar (Brasil, 2008). Segundo Buss (2021), apesar do avanço histórico dos marcos legais no campo da inclusão, é possível identificar que, nas escolas ainda vigoram barreiras pedagógicas e estruturais, tendo como base o modelo padronizado de normalidade.

Em face ao exposto, notamos que, apesar de muitos profissionais da escola terem a concepção de que a educação é um direito de todos e que é dever da escola atender aos estudantes com ou sem deficiência, há barreiras e impedimentos humanos que são manifestos todos por intermédio de discursos e posturas desses profissionais.

Keffer (2020) discorre sobre a necessidade de novas ações e métodos pedagógicos para oportunizar que a inclusão aconteça de modo satisfatório. Destaca sobre a necessidade de ações pedagógicas intencionais para oportunizar o acesso das pessoas cegas aos conhecimentos produzidos historicamente. Portanto, a inclusão é concebida como meio de promover a difusão do conhecimento histórico e cultural da humanidade a todos os sujeitos.

Em seu estudo, Soares (2020) esclarece que a educação inclusiva é concebida como meio para conduzir a escola a se organizar de modo a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem a todos os alunos, inclusive aos sujeitos público-alvo da Educação Especial. Entretanto, requer um esforço coletivo na materialização de oportunidades educativas para a aprendizagem de todos aqueles que fazem parte da escola.

Quanto à formação de professores, aparece nas pesquisas como um elemento necessário e importante para a efetivação de sistemas de ensino inclusivos. As pesquisas demonstram que o investimento na formação dos professores da educação básica é relevante para romper com os discursos de despreparo em relação ao conhecimento curricular e didático necessário ao trabalho docente.

Dentro desse aspecto, Nóvoa (2020) considera que a formação docente implica um elevadíssimo domínio teórico, requer autonomia, conhecimento do próprio campo profissional, cooperação entre os profissionais envolvidos no processo educativo, considerando que o trabalho docente apresenta duas dimensões: a primeira individual e a segunda coletiva.

Trata-se de um dos desafios para o usufruto do direito à educação dos alunos público-alvo da Educação Especial no contexto da educação básica, conforme discute Corona (2021). As condições de trabalho docente (com destaque os investimentos na formação continuada) se colocam como uma das premissas a serem pensadas para a inclusão dos alunos.

Segundo Corona (2020), os frágeis processos de formação inicial e continuada de professores que atuam no ensino médio se colocam como barreiras para o usufruto do direito à educação para os alunos público-alvo da Educação Especial nessa etapa da educação básica.

A formação continuada é vista como relevante para a inclusão escolar, podendo contribuir com a configuração de novas práticas. Alguns estudos apresentam uma proposta de formação continuada crítico-reflexiva como meio para a

construção de novas práticas capazes de favorecer a aprendizagem de todos, considerando a escola um espaço-tempo privilegiado para formação docente (Silva, 2019; Vieira, 2020).

Nesse mesmo entendimento, Queiroz (2021) discorre que a formação de profissionais da educação, principalmente dos professores, é um elemento essencial para a construção de uma escola inclusiva e democrática, mesmo diante dos inúmeros desafios para uma educação de/e para todos. Um dos modos indicados para pensarmos a formação continuada de professores, tomando como fundamento a perspectiva crítica, envolve a aproximação entre teoria e prática.

Segundo Vieira (2020), a concepção da racionalidade técnica é a que mais predomina nos modelos de formações marcadas pelo viés tecnicista e descontextualizado com a realidade da escola e de seus profissionais. Nesse sentido, a atividade profissional é vista como uma solução instrumental para os problemas, sendo suficiente apenas a aplicação de uma teoria científica ou técnica, negando a possibilidade de reflexão.

Os trabalhos de Vieira (2020), Silva (2019), Soave (2021), Queiroz (2021) e Brito (2021), fundamentados em uma perspectiva crítica de formação docente, demonstram que o intelectual precisa ser um agente transformador, por isso enfatizam a autorreflexão como um caminho necessário a ser percorrido nas propostas de formação. Partem do entendimento de que o trabalho docente exige a compreensão e reflexão sobre a diversidade, bem como a conscientização do papel do professor como agente de transformação social.

Desse modo, a formação continuada é concebida como possibilidade que colabora com a constituição de uma escola pública de qualidade. Entendemos que o profissional está em processo contínuo de formação e nunca estará totalmente formado. Logo, a formação continuada deverá ser encarada como compromisso coletivo e emancipatório (Nóvoa, 2019).

Diante do exposto, é oportuno apresentar um questionamento feito por Nóvoa (2019, p. 204) quando diz “[...] Quando falamos de formação de professores, há uma pergunta decisiva: qual é o conhecimento relevante e pertinente para formar um professor, e a quem pertence?”. O teórico chama a atenção para o conhecimento docente e a necessidade de superar a dicotomia entre conhecimento científico e pedagógico.

Segundo Brito (2021), ainda vigora uma concepção de formação continuada pautada em programas (ou pacotes de formação), marcada por currículos predefinidos, desconsiderando o contexto e os conhecimentos dos envolvidos, tendendo a priorizar o conteúdo, perdendo de vista a transformação da prática social.

Os trabalhos, de maneira geral, consideram a formação continuada como um eixo central para abrir novas possibilidades e caminhos para a renovação, reflexão, diálogo, parceria e fortalecimento do trabalho docente, bem como para a construção de práticas que promovam a aprendizagem de todos. Portanto, por meio desse enfoque, professores e profissionais da educação são convidados a refletir sobre como lidar com as diferenças, identificar desafios e explorar possibilidades de ensinar, de modo que os estudantes se apropriem dos conhecimentos necessários para alcançar a igualdade de condições.

## 6.2 DESAFIOS QUE PERPASSAM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A percepção dos desafios que envolvem a formação de professores a partir das pesquisas desenvolvidas no PPGMPE/UFES é importante, uma vez que, a partir dessas sinalizações, políticas públicas poderão surgir ou ser implementadas, visando ao fortalecimento da Educação Especial e à inclusão escolar. Mudanças poderão ser realizadas nos diferentes contextos e novos caminhos traçados, de modo que o trabalho docente seja potencializado por meio da ampliação e propagação do conhecimento produzido na universidade.

Identificamos que os estudos realizados contemplam demandas que emergiram das vivências e experiências que constituem o trabalho docente em alguns municípios capixabas. Estamos diante de pesquisadores que buscaram compreender e analisar criticamente questões complexas que atravessam a formação continuada de professores, tendo como objetivo o fortalecimento da inclusão dos alunos PAEE.

Diante disso, tomaram a realidade empírica como ponto de partida e de chegada, com o desejo de compreender melhor as situações, propor ações e expor reflexões acerca de problematizações identificadas nos diferentes municípios do Espírito Santo, dentre os quais destacamos: Vitória, Vila Velha, Viana, Serra, Guarapari, Santa Maria de Jetibá, São Gabriel da Palha, Castelo, Colatina, São Francisco, São Mateus e Domingos Martins.

Movidos por suas inquietações, os estudos descrevem que a maioria dos pesquisadores que buscou o Curso de Mestrado Profissional em Educação viu (na pesquisa) um eixo para tomar a prática como objeto de reflexão e como um modo de mergulhar no cotidiano da escola – espaço-tempo que os constitui – recriando sentidos, construindo conhecimentos e propondo meios para superação dos desafios que perpassam a educação básica.

Neste tópico, trataremos especificamente dos desafios da formação continuada de professores, tendo em vista a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva no período de 2017- 2022 por intermédio das pesquisas realizadas no PPGMPE/UFES.

Ao analisar os dados, identificamos vozes que ecoam, buscando discutir questões que perpassam a Educação Especial em uma visão inclusiva, em frente a uma postura investigativa, cuja intencionalidade é marcada pela necessidade de propor novas possibilidades, traçar novas rotas e indicar caminhos possíveis para garantia do acesso e aprendizagem dos estudantes apoiados pela Educação Especial.

Diante disso, identificamos disposição e interposição profissional para transformação da escola em um espaço rico em aprendizagens por meio de composições pedagógicas intencionais com uma base teórica consistente, tomando, como ferramenta, a recomposição investigativa e a interposição profissional para lidar com embates do percurso. Consequentemente, a coragem para exposição pública da experiência para renovação não apenas das próprias práticas, mas também de outros profissionais, como proposto por Nóvoa (2017).

Sabemos que, apesar dos avanços obtidos na área da Educação Especial, sobretudo no que diz respeito à legislação, percebemos que muitos cotidianos escolares estão distantes dos princípios inclusivos. Victor, Drago e Pantaleão (2013) apontam a utilização de medidas paliativas e superficiais que não abrangem a educação de todos os alunos, carecendo-se, assim, (res)significar as políticas públicas educacionais em contexto micro e macro.

Portanto, defendemos a formação continuada de professores, a partir da imersão na pesquisa, de modo que esses profissionais consigam localizar, reconhecer, identificar e agregar valor ao seu trabalho docente. Esse movimento resulta no estabelecimento de posturas ativas diante da realidade e, assim, a pesquisa se estabelece de maneira engajada para que o conhecimento seja socializado.

Tomando como objeto de análise os estudos considerados no processo de pesquisa, discutiremos três categorias sinalizadas pela maioria dos trabalhos: pouco investimento na formação continuada; propostas formativas desalinhadas às necessidades e às realidades dos professores e possibilidade de acesso a todos os profissionais envolvidos na educação especial e inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. Percebemos que essas três categorias são centrais, uma vez que outros desafios estão associados a elas. Diante disso, discutiremos as tensões apresentadas e os seus desdobramentos no cotidiano escolar.

### **6.2.1 Pouco Investimento na Formação Continuada de Professores**

Os estudos analisados sinalizam que a ausência ou diminuição dos investimentos na formação docente geram implicações na qualidade da educação. Reverberam em dificuldades para a articulação dos serviços prestados aos alunos e para a realização de planejamentos coletivos, colaboração entre professores regentes, especialistas e demais profissionais da educação.

Chamamos a atenção para o fato de que problematizar a realidade, ir em busca de dados e referências para explicar questões intrigantes e, posteriormente, tratar tais dados e referências e ainda expressar seus achados não é uma tarefa simples, como discorre Gatti (2017).

Há consenso, conforme foi apresentado, sobre a importância das formações continuadas no âmbito da educação especial em uma perspectiva inclusiva para modificações de concepções, quebra de paradigmas, possibilidade de construção de conhecimento com outros profissionais, estabelecimento de novas práticas inclusivas, dentre outros aspectos que serão delineados posteriormente. Posto isso, o investimento e o fomento de políticas públicas sobre o tema são tidos como essenciais para o avanço da Educação Especial (Ghidini, 2020; Kaniski, 2022).

Os estudos de Oliveira (2019), Duarte (2020), Scaramussa (2021), Will (2021), Vargas (2021), Berger (2021), Corona (2021) e Coutinho (2021) apresentam a necessidade de ampliação dos investimentos em torno da formação continuada na área da Educação Especial, considerando que muitos avanços poderão ser obtidos por intermédio do acesso a formações de professores que estejam firmadas em propostas coerentes aos pressupostos da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

A ausência de formação continuada ou os poucos investimentos para os professores têm gerado implicações negativas para os alunos no sistema educacional como um todo. Em se tratando da Educação Especial, os trabalhos



chamam a atenção para os seguintes problemas associados a esse desafio: práticas pedagógicas centradas em avaliações positivistas e de larga escala, desconsiderando as singularidades dos alunos; dificuldades de colaboração entre professores regentes e especialistas; e resolução de problemas a partir de um processo colaborativo; dicotomia entre teoria e prática; e dificuldade nos processos de planejamento e avaliação dos alunos PAEE.

Podemos notar que esses desafios estão associados à formação docente, tanto em nível inicial, quanto continuada. Constatamos também a ausência de um viés crítico-reflexivo capaz de pensar com os docentes ferramentas para um trabalho autônomo, livre e criativo, como propõe Nóvoa (1991). Diante desta realidade, muitos professores se sentem inseguros e incapazes de ensinar aos alunos com algum tipo de deficiência, transtorno globais de desenvolvimento ou até mesmo com altas habilidades/superdotação.

Há muitos questionamentos apontados pelos professores participantes das pesquisas. Não desconsideramos cada problema sinalizado, contudo não podemos perder de vista que, conforme apresenta Nóvoa (1991), a formação docente também requer investimento pessoal. Essa percepção permite buscar espaços de interação, auxílio em outras dimensões pessoais e profissionais, de modo a encontrar sentido que mova a identidade profissional. Convém salientar que, para além de um investimento pessoal, trata-se de um dever do Estado o oferecimento e ampliação de políticas públicas para formação continuada de seus professores.

Diante disso, os estudos discorrem sobre a necessidade de oferta e aumento de cursos de formação continuada. Apontam para algo maior que a acumulação de certificados, conhecimentos e técnicas, defendendo um processo que oportunize reflexão crítica contínua e reconstrução dos saberes e fazeres que atravessam o cotidiano.

Assim, o estudo de Corona (2021, p. 36) sublinha que “[...] os investimentos na formação de professores se colocam como necessários, pois esses investimentos significam também investimentos na formação dos alunos e no

direito deles a aprender”. Não podemos perder isso de vista, pois a ausência ou poucos investimentos na formação de professores comprometem o direito à aprendizagem.

Além do mais, o estudo sublinha que os investimentos colaboram para ampliação da capacidade de reflexão, produção de conhecimentos sobre estratégias e caminhos alternativos para potencializar o processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa desenvolvida por Corona (2021, p. 44) expõe:

A matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio tem evidenciado a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada dos profissionais da Educação, reconhecendo, as unidades de ensino, o quanto tais políticas podem fortalecer os saberes-fazeres docentes e as práticas pedagógicas mediadas com os estudantes.

Portanto, os investimentos na formação docente são considerados essenciais por contribuir para o cumprimento da responsabilidade da escola, que é oportunizar a todos os alunos o acesso ao conhecimento historicamente produzido. Os alunos público-alvo da Educação Especial, fazem parte do cotidiano escolar e precisam ter garantido não apenas o acesso à escola, mas também sua aprendizagem. Para que os alunos aprendam e se desenvolvam, é necessário investir na formação dos professores e demais profissionais participantes do processo.

Segundo Corona (2021), o investimento na formação continuada amplia a percepção docente sobre a importância da permanência desses alunos na escola, do direito à matrícula para que possam aprender e se desenvolver com os demais alunos, uma vez que há profissionais que apresentam concepções equivocadas e que não conseguem perceber a relevância da educação desses sujeitos, pois a visão ainda é marcada por um viés de incapacidade.

A pesquisa de Vargas (2021) também discorre sobre a necessidade de ampliação dos investimentos na formação continuada dos professores, tendo em vista o atendimento à diversidade e o fato de o ensino se dar de modo precário.

Por isso a formação continuada é considerada um dos pilares para o estabelecimento de escolas inclusivas.

O estudo de Scaramussa (2021) apresenta que a formação continuada de professores para a Educação Especial é fortalecida e mudanças nas práticas poderão ser provocadas. A autora discorre sobre esses desafios e também aponta ações pontuais que estão sendo realizadas para enfrentar tais dificuldades.

Nesse sentido, os investimentos na formação profissional dos profissionais da educação são necessários, contudo podemos destacar, por exemplo, no município de Vitória/ES, o trabalho de Oliveira (2022), que apresenta os investimentos na formação dos profissionais visando a práticas pedagógicas inclusivas para que os docentes assumam uma postura conectada as necessidades, desejos e possibilidades dos sujeitos inseridos na escola. Diretrizes curriculares estão sendo implementadas ou criadas, considerando os princípios que fundamentam a democratização dos processos educativos. Em seu estudo, Oliveira (2022, p. 52) afirma:

Em consulta aos documentos da rede municipal de Vitória, em relação à formação continuada de professores, destacamos o princípio do reconhecimento da diferença como aspecto peculiar do ser humano e as ações e serviços que sustentam os serviços da educação especial na educação infantil e ensino fundamental (incluindo a Educação de Jovens e Adultos).

Em face ao exposto, percebemos que há o reconhecimento da necessidade de oferta de formação continuada a todos os profissionais das unidades de ensino (pedagogos, coordenadores, professoras especializadas, da sala de aula comum e demais profissionais que trabalham na rede).

Segundo Oliveira (2022), mudanças significativas ocorreram no município visando à inclusão dos alunos no ensino comum, conforme sinalizaram os registros documentais. O direito dos alunos público-alvo da Educação Especial está sendo fortalecido por meio dos movimentos realizados, dentre os quais a formação continuada, com isso destacada com uma das ações importantes.

Ainda sobre ações desenvolvidas em torno da formação continuada para superação da ausência ou poucos investimentos em torno da Educação Especial em inclusão, é pertinente destacar que, na concepção de Buss (2021, p. 45), “[...] é o espaço formativo que pode permitir a criação coletiva, partilhando conhecimentos capazes de transformar e impactar o contexto escolar e os próprios profissionais educacionais”.

Esse é o momento propício para reflexão sobre a relação entre docência e Educação Especial, práticas curriculares e inclusão, conhecimentos produzidos em Educação Especial, políticas públicas e necessidades dos sujeitos apoiados pela Educação Especial.

Visando a confirmar esse pressuposto, é pertinente destacar os desdobramentos gerados por intermédio das ações de formação continuada em Santa Maria de Jetibá/ES, tomando como base essa relação com a universidade e os fundamentos da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Para isso destacaremos o estudo realizado por Buss (2021). Segundo exposto pela pesquisadora, a trajetória teve início em 2010, com a pesquisa “Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: implicações para a formação continuada de gestores públicos de Educação Especial”, desenvolvida por pesquisadores da UFES.

No ano de 2013, ocorreu o desdobramento em outra pesquisa denominada: “Processos de Formação Continuada de profissionais desencadeados pela gestão de Educação Especial: a região Sul do Estado do Espírito Santo” e, desde então, a parceria tem contribuído para a consolidação da educação especial no município.

Diante disso, como fruto do trabalho, surge, em 2015, o Projeto de Formação Continuada em Serviço em Educação Especial. Em seguida, a proposta são as seguintes: Formação Continuada em Serviço Pedagogos SECEDU (2016); Formação de Profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá (2017); Formação Continuada de Educação Especial de Profissionais

SECEDU (2018); Grupo de Estudos de Supervisores e Coordenadores – (SECEDU); Formação Continuada de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de Profissionais da Educação (2019); e Formação Continuada para professores da Rede Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá: Inovações Pedagógicas: novos tempos, novas práticas (2020). O estudo de Buss (2021, p. 101) salienta o seguinte:

Verificamos nos documentos legais, relatórios e projetos para formação continuada, processos pensados e implementados visando não somente aos professores de Educação Especial, mas todos os profissionais da Educação e colaboradores, com visão inovadora calcada na qualidade de ensino como possibilidade de 'construção e produção de conhecimentos a partir da interação entre os sujeitos que fazem parte do contexto escolar', o que nos leva a apoiar essa prática como forte aliada na inclusão escolar dos alunos com deficiência e consequente escolarização.

Assim, notamos que, no município de Santa Maria de Jetibá, há políticas de formação continuada para os profissionais da educação e um empenho em torno do acesso e permanência dos alunos com deficiências nas salas comuns de ensino. Nesse sentido, confirma-se a relevância dos investimentos na formação continuada e seus reflexos no fortalecimento da Educação Especial.

Os trabalhos de Scaramussa (2021) e Will (2021) destacam que, na avaliação dos participantes da pesquisa, ainda é necessário o fortalecimento de políticas públicas em torno da formação continuada, no tocante à educação especial em uma perspectiva inclusiva no município de São Gabriel da Palha/ES. Verificaram, em entrevistas e grupos focais, a insatisfação dos professores em virtude das ausências dessas formações. Em sua pesquisa, Will (2021, p. 103) salienta que, durante o processo de investigação:

Os diálogos das entrevistas mostraram que os participantes pensam que a educação especial no município ainda tem muito a progredir, várias questões sobre a educação especial/inclusiva ainda precisam ser analisadas e construídas. Observamos também a importância da comunicação entre professores e alunos como estratégia para conhecer as potencialidades desse estudante.

Diante das colocações, a pesquisadora afirma que a formação continuada é fundamental para a desconstrução de concepções equivocadas e para obtenção de avanços no que tange a problemáticas elencadas pelos professores no processo de pesquisa. As questões trazidas por Scaramussa (2021) e Will (2021) nos levam a refletir que podemos ficar fechados nas fronteiras do imediato. Há muitas contradições que envolvem a educação, contudo não podemos nos fechar em uma visão limitada, restrita, excludente.

Berger (2021) apresenta que, no município de Vila Velha/ES, a proposta de formação continuada é realizada com os professores da sala de aula do ensino comum, os docentes do atendimento colaborativo, os pedagogos e o diretor. A proposta considera os princípios norteadores da política de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

O estudo de Oliveira (2022) apresenta que investimentos estão sendo empreendidos no município de Vila Velha/ES para o fortalecimento da formação permanente dos profissionais da educação, tomando como referência ações reflexivas e articuladas com as diretrizes curriculares municipais e os estudos sobre a diversidade. São elementos imprescindíveis para favorecer mudanças no cenário educacional e social. No entanto, mais investimentos ainda são necessários para a democratização do ensino aos alunos público-alvo da educação especial.

Diante desse aspecto, Buss (2021) chama a atenção para outro desafio que precisa ser rompido: os investimento na formação não apenas dos professores, mas também de todos os profissionais que estão envolvidos com a educação dos alunos PAEE. É necessário promover o reconhecimento dos processos formativos com vista ao desenvolvimento profissional e humano, com colaboração, troca, experiência e o envolvimento coletivo, por meio da reflexão da própria prática, de modo que iniciativas sejam tomadas para o enfrentamento dos desafios que envolvem a atividade profissional. Assim, o estudo destaca a necessidade de mais investimentos na formação daqueles que atuam em contexto.

### **6.2.2 Dicotomia entre Teoria e Prática nas Propostas dos Cursos de Formação Continuada**

A teoria é responsável por fornecer aos professores bases de conhecimentos sobre os mais variados temas que são os pilares da educação, envolvendo os processos de aprendizagem, as teorias do desenvolvimento humano, os princípios pedagógicos e as variadas abordagens educacionais. Podem servir como fundamento para práticas, planejamento, avaliação e tomadas de decisões dos professores. Em vista disso, Nóvoa (2017, p.8) considera que se torna “[...] imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente”.

A relação teoria e prática é alvo de discussões nas pesquisas em educação. Segundo Esteban e Zaccur (2008), a prática sinaliza questões e a teoria ajuda a apreender tais sinalizações. Interpretando-as, podemos propor alternativas que se transformam em novas práticas. Com isso, vão se constituindo como ponto de partida para novas indagações e convergindo para a ampliação do conhecimento de que se dispõe.

A prática poderá se constituir como ponto de partida, pois por meio dela, questões, possibilidades, soluções e desafios são delineados. Como destacado por Esteban e Zaccur (2008, p. 21): “[...] a prática esboça os caminhos a percorrer”, contudo a teoria fundamenta essas ações, de modo que ambos os eixos são importantes e estruturantes para o trabalho docente, porque a prática é mediada pela teoria.

Na visão de Baptista (2013), as dimensões teóricas e práticas emergem como ponto nodal, pois evocam suposições de uma didática decorrente das singularidades dos alunos com deficiências, rompem com premissas e podem produzir reflexões que dão vida à Educação Especial e fortalecem o trabalho docente. As contribuições deixadas pelos teóricos subsidiam o discurso pedagógico, implementam ideias e fortalecem ações.

Diante da importância da relação teoria e prática, os estudos expõem que se trata de uma área sensível. Há discursos recorrentes entre os professores participantes das pesquisas de que lhes falta domínio teórico sobre a Educação Especial no campo da legislação e das especificidades que envolvem os processos de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE, além do desconhecimento sobre aspectos relativos ao currículo, avaliação e planejamento.

Segundo Berger (2021), muitas práticas diversificadas poderiam ser desenvolvidas com os alunos de forma coletiva e colaborativa entre professores do ensino regular e de Educação Especial para promover a inclusão de modo mais potente. Trata-se de uma estratégia pedagógica para ampliação dos processos de ensino e aprendizagem, contudo, para que essas ações ocorram, a dimensão teórica é importante.

Berger (2021, p.54) ainda discute que concepções equivocadas fazem com que os educadores considerem que “[...] esses saberes se colocam como dicotômicos, isto é, contrários um ao outro, o que termina por estabelecer distância entre a academia e os professores”. A questão levantada é que a ausência de conhecimentos teóricos consistentes torna as práticas incipientes, ou seja, pouco contribuem para o desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial. Ainda sobre a relação entre teoria e prática, Silva (2019, p.29) tece a seguinte consideração:

Ao reconhecer a dialética entre teoria e prática, entre concepção e ação e entre conhecimento e interesse, esse teórico contesta a ideia de neutralidade científica, alertando que a produção de conhecimentos está intrinsecamente ligada às necessidades, ou seja, aos interesses humanos de diferentes ordens. Assim, o interesse por detrás de um determinado conhecimento pode atender a interesses de cunho técnico, prático ou emancipatório, sendo esse último o interesse que mobiliza os estudos do autor e os nossos.

Para tanto, a autora chama a atenção para a necessidade de superação da dicotomização entre teoria e prática presente no trabalho docente. Essa percepção instrumental de formação que segrega teoria e prática se faz presente



nos discursos dos professores que relatam despreparo para lidar com tensões da inclusão escolar.

Diante disso, Silva (2019) considera que a formação continuada deverá ser concebida de maneira crítica, envolvendo a assunção da dialética entre teoria e prática, com princípio básico. Essa relação é indissociável e essa percepção poderá auxiliar os professores para que assumam uma postura ativa, reconhecendo-se como sujeitos ativos nos processos de ensinar e aprender.

Partilhando de um entendimento similar, Leivore (2020) considera que uma nova cultura poderá ser elaborada de maneira a contribuir com a transformação da sociedade, por intermédio da articulação entre a teoria e prática. Diante disso, o estudo identificou que essa ligação poderá produzir uma leitura ampliada da realidade na qual a escola está inserida, a fim de produzir questionamentos e transformar a ação docente, criando movimentos de resistências aos interesses que estão desalinhados com a proposta da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, o processo de escolarização dos estudantes com deficiência envolve práticas emancipatórias e respeito à valorização da diversidade. Essa percepção está associada às bases teóricas adotadas para fundamentar o trabalho docente. Contudo, para que isso se concretize, Buss (2021) afirma que é preciso superar concepções esvaziadas e difundidas em formações. Trata-se de perspectivas redutoras e contrárias à realidade, o que resulta na fragilização da produção de saberes autônomos e específicos ao trabalho docente.

Oliveira (2022) também chama a atenção para o fato de que não deverá ocorrer supervalorização da teoria em detrimento da prática, uma vez que elas são indissociáveis, pois se cruzam e colaboram para o movimento de reflexão-ação-reflexão. Ambas potencializam os saberes e fazeres dos professores, portanto é fundamental a importância de tal entrelaçamento ser evidenciado em propostas de formações continuadas de professores para atuação na Educação Especial, visando a oportunizar o fortalecimento da inclusão.

Outro aspecto significativo considerado por Oliveira (2022), no contexto de discussão sobre necessidade de articulação entre teoria e prática, diz respeito à possibilidade de promover novos olhares e busca por novas experiências. Vejamos suas considerações:

Com esta pesquisa, notamos que a dinâmica oferece ao professor novos olhares à sua prática pedagógica, sobretudo quando associa teoria e prática, buscando novas experiências e novos caminhos para o fazer docente. Sabemos que é necessário propor mudanças nas organizações escolares, com uma articulação entre os profissionais da educação, tendo os professores de sala comum e professores especializados atuando de forma colaborativa e respeitando as singularidades dos alunos com deficiência intelectual na garantia do seu direito de aprender. Nesse contexto, ressaltamos a importância da formação continuada de professores para fomentar práticas pedagógicas inclusivas (Oliveira, 2022, p. 141).

Nóvoa (1992) nos ajuda a ampliar o debate de modo a perceber que a formação não ocorre com o aumento do número de cursos realizados ou da apropriação de técnicas, mas por meio da capacidade de reflexão sobre os modos como o trabalho está sendo realizado, considerando que, ao longo do processo, haverá avanços e recuos entre o saber e o conhecimento. Assim, o teórico versa sobre o fato de que os espaços de formação deverão se constituir em espaços de partilha, troca e colaboração profissional.

Em face ao exposto, articulamos a discussão de que os pressupostos da inclusão escolar são necessários para definição da ação educativa e articulação dos diferentes profissionais, favorecendo a aposta na educabilidade dos sujeitos (Vieira, 2013).

Ainda sobre essa questão, Estevam (2019) destaca que, embora teoria e prática sejam temas presentes nos debates do meio acadêmico, a educação está sem movimento e vivemos em um período marcado por mudanças sociais. Sobre esse aspecto, Nóvoa (1990) afirma que a formação de professores passa pela mobilização de vários saberes, dentre eles, o da prática reflexiva e da teoria especializada.

Trata-se de preparar os docentes para que a prática possa ser questionada pela teoria para fortalecer o trabalho desenvolvido com os alunos. Ao promover essa articulação, o diálogo é potencializado de modo que a prática sinalizará questões e a teoria ajudará na compreensão e interpretação delas, com a finalidade de novas práticas e caminhos para tornar o contexto escolar mais rico.

Na Educação Especial a relação entre teoria e prática poderá promover um novo olhar em relação aos alunos público-alvo da Educação Especial. Um olhar de aposta marcada por estratégias, tendo como eixo práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão escolar, como afirma Vieira (2013).

Ainda discutindo sobre esses aspectos, Soave (2021) ressalta que a superação de desafios começa pelo estabelecimento de propostas de formação que vislumbrem o trabalho docente, mediante a indissociabilidade entre teoria e prática, considerando a conjuntura política, social, cultural e organizacional que envolve a profissão e o fazer pedagógico.

Então, romper com a concepção de professor como mero “executor de currículos” e passivo diante de políticas públicas prescritas e finalizadas é um dos desafios articulados à dicotomia entre teoria e prática. É necessário oferecer suporte teórico aos professores para que eles se posicionem de modo ativo, como alguém que reelabora, reinterpreta e reflete sobre os desafios encarados, conforme destaca Soave (2021). Para isso, é necessário compreender essa relação dialética, como salienta Silva (2019, p. 28):

Ao reconhecer a dialética entre teoria e prática, entre concepção e ação e entre conhecimento e interesse, esse teórico contesta a ideia de neutralidade científica, alertando que a produção de conhecimentos está intrinsecamente ligada às necessidades, ou seja, aos interesses humanos de diferentes ordens. Assim, o interesse por detrás de um determinado conhecimento pode atender a interesses de cunho técnico, prático ou emancipatório, sendo esse último o interesse que mobiliza os estudos do autor e os nossos.

Assim, cada professor precisa firmar sua posição como tal, assumindo uma postura ativa, engajada e consciente. Outro aspecto que convém considerar é que se torna “[...] imprescindível construir sínteses e alternativas que nos permitam escapar a dicotomias”, como alerta Nóvoa (2019, p. 207).

A superação dessa dicotomia se dá justamente pela via da formação, por intermédio da utilização dos espaços discursivos, nos quais as falas, dúvidas, dificuldades, vivências e experiências sejam consideradas, conforme considera Vieira (2020). Partimos do pressuposto de que os avanços na área da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva estão ligados à colaboração entre os sujeitos envolvidos no processo.

### **6.2.3 Formação Continuada dos Profissionais Envolvidos na Educação Especial e Inclusão Escolar**

Com base no que foi apresentado ao longo dos estudos delineados, torna-se evidente o quão relevante é a formação continuada para proporcionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas e o enfrentamento dos desafios que envolvem a Educação Especial. Isso engloba o desenvolvimento de estratégias de ensino diferenciadas, comunicação e a compreensão das necessidades individuais dos alunos, entre outros aspectos.

Um dos pontos destacados nos estudos é que, dada a importância da formação continuada, ela não deve ficar restrita apenas aos professores. Embora eles sejam os "protagonistas" nos processos de ensino e aprendizagem, esse trabalho não ocorre de modo isolado, mas sim em colaboração com outros sujeitos, como evidencia Nóvoa (2017, 2019, 2022).

Esse movimento é crucial para o reconhecimento e a valorização da diversidade, de modo que a inclusão permeie todos os espaços e momentos da escola, estendendo-se para além de suas fronteiras. Uma questão de relevância envolve a colaboração entre os pares, a sincronia nas ações e a consistência no trabalho.

As pesquisas apontam que o trabalho em torno da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva deve ser colaborativo. Por intermédio do compartilhamento de experiências e da discussão das demandas, torna-se possível aprender uns com os outros, trocar ideias e encontrar soluções conjuntas para os desafios enfrentados no cotidiano. Nesse sentido, os objetivos propostos podem ser alcançados graças ao esforço, preparo e comprometimento coletivo.

Ampliar a formação para todos os profissionais é, sem dúvida, um desafio. No entanto, é uma estratégia que representa um novo caminho em direção à renovação e inovação, por meio da reflexão, parceria e ação coletiva. O objetivo é construir trabalhos fundamentados nos princípios da Educação Especial, no entanto, como observa Buss (2021), não basta apenas promover a formação de todos os servidores que compõem a escola, sendo necessário repensar os princípios que orientam as propostas formativas.

Nesse sentido, o espaço formativo deve ser projetado para promover a criação coletiva de conhecimentos, levando em consideração os diversos saberes e experiências que se desenvolvem no cotidiano escolar, bem como as preocupações, inseguranças e incertezas que afetam esses profissionais (Buss, 2021). Portanto, o desafio reside em promover propostas de formação continuada que levem à reflexão das próprias práticas, por meio de olhares que fortaleçam as ações de todos os membros da escola.

Embora seja um desafio promover a participação e o envolvimento dos professores, profissionais da educação e colaboradores nos processos formativos coletivos, trata-se de uma ação importante e necessária. Podemos tomar como base o questionamento feito por Nóvoa (2017, p. 8): “[...] como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?”. Parafraseando, podemos discutir: como um profissional no cotidiano da escola pode ser, sentir, agir, conhecer e intervir de forma a contribuir com os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE)?

Oliveira (2021) destaca que, ao consultar os documentos da Rede Municipal de Vitória sobre a formação continuada de professores, foi considerada a oferta da referida política a todos os profissionais das unidades de ensino, incluindo pedagogos, coordenadores, professores especializados, da sala de aula comum e demais profissionais que atuam nas unidades de ensino.

Apesar das dificuldades na concretização das ações propostas, trata-se de um movimento crucial com o objetivo de promover a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas municipais. Nesse sentido, Vargas (2021) explora os momentos constitutivos para a formação de profissionais atuantes na Secretaria Municipal de Educação de Castelo/ES, com o propósito de questionar a incorporação de cuidadores nas redes de apoio à escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial. Isso levanta questões sobre as implicações nos processos de ensino-aprendizagem nas escolas comuns.

A pesquisa realizada destaca a necessidade de uma política de formação continuada não apenas para o grupo gestor, mas também para os profissionais das escolas. A formação dos cuidadores é fundamental, desde que contribua para o entendimento de suas funções, conforme previsto na legislação vigente. Em seu trabalho, Vargas (2021) destaca a necessidade de uma política de formação continuada, tanto para o grupo gestor quanto para os profissionais das escolas.

É enfatizado que a formação dos cuidadores é importante, desde que contribua para o entendimento de suas funções, conforme previsto na legislação vigente. Outro aspecto considerado é a formação continuada da equipe gestora. Trata-se de uma ação crucial, uma vez que esses gestores têm a responsabilidade de impulsionar políticas públicas e promover a formação continuada dos demais profissionais.

O estudo realizado por Vieira (2020) aborda os movimentos formativos e políticos na gestão de Educação Especial no Estado do Espírito Santo. Considera os gestores públicos de Educação Especial das Secretarias

Municipais de Ensino do Espírito Santo como participantes nos processos de compreensão e transformação da realidade por meio da colaboração.

É fundamental trazer a discussão a pesquisa, pois seu objetivo foi colaborar, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, com a trajetória formativa de um grupo de gestores públicos de Educação Especial do Estado do Espírito Santo. O estudo se baseou na perspectiva da racionalidade comunicativa e analisou a trajetória de um grupo de estudo-reflexão, buscando identificar elementos teóricos e metodológicos que têm contribuído para a formação desses gestores.

Quando nos referimos aos gestores, é importante esclarecer que falamos daqueles que ocupam o cargo de coordenadores dos setores de Educação Especial, fazendo parte da equipe técnico-pedagógica das Secretarias de Educação. O estudo de Vieira (2020) revela que a pesquisa é uma ferramenta para promover a autorreflexão e a colaboração na construção de processos formativos que contribuem para a formação da identidade do gestor e para o desenvolvimento de sua autonomia.

Ampliando a discussão sobre a importância da formação dos gestores, a pesquisa conduzida por Vieira (2020) ressalta que, ao longo da trajetória formativa proposta, muitos gestores passaram a compreender gradualmente que a gestão pública é permeada por questões políticas, administrativas, financeiras, entre outras. Isso demanda desses profissionais apropriação do conhecimento, capacidade de argumentação, posicionamento e constante atualização.

A compreensão mais profunda dos desafios da gestão pública ressalta a relevância da formação contínua dos gestores, uma vez que os prepara para enfrentar e superar as complexas demandas que surgem em suas funções. Essa formação não apenas enriquece seus conhecimentos, mas também os capacita para tomar decisões consistentes e promover políticas educacionais. Desse modo, muitos profissionais foram se constituindo gestores no decorrer do próprio processo de formação continuada, na medida em que avançavam na compreensão de suas atribuições.

Ainda compete discorrer que os estudos de Silva (2019), Soave (2021), Brito (2021) e Queiroz (2021) apresentam, de modo direto ou indireto, a relevância da formação dos gestores para garantia do acesso e permanência dos alunos PAEE, considerando o gestor de Educação Especial como profissional responsável por promover políticas públicas que garantam a formação dos demais profissionais.

Outro aspecto destacado sobre a importância da formação continuada para todos os profissionais da educação está relacionado com a desconstrução de práticas desmedicalizantes, conforme apresentam pesquisas de Oliveira (2019), Duarte (2020), Coutinho (2021) e Corona (2021). Esses estudos evidenciam que existe um processo de patologização da infância e medicalização da vida para justificar a não aprendizagem dos alunos de modo geral, sobretudo, os sujeitos da Educação Especial. Nesse sentido, os investimentos na formação continuada dos profissionais da educação se configuram como uma ação necessária para o fortalecimento do direito de aprender.

### 6.3 CONTRIBUIÇÕES QUE EMERGEM DAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO PPGMPE/UFES

O Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) se destaca pela presença de professores e outros profissionais que atuam em diversos municípios do Estado. Eles participam do programa com o objetivo de aprimorar suas práticas, contribuir para avanços na educação básica e no ensino superior, valorizar sua profissão e colaborar na construção do conhecimento necessário para enfrentar os desafios desse campo. Além disso, reconhecem as oportunidades para desenvolver um trabalho significativo.

Vale ressaltar que, neste estudo em particular, concentramos nossa atenção nas pesquisas da linha "Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar", com enfoque nos estudos relacionadas com a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Essa linha de pesquisa é composta por professores doutores que possuem conhecimento nessa área e estão envolvidos na discussão e no



fortalecimento desse campo. Trata-se de uma abordagem que permite que o programa se concentre nas questões fundamentais relacionadas com a inclusão e a diversidade na educação, trazendo contributo para a melhoria da qualidade da educação em diversos municípios do Espírito Santo.

É pertinente destacar que, no PPGMPE, a abordagem engajada desempenha um papel central. Nesse contexto, o pesquisador avalia criticamente sua própria prática com o objetivo de aprimorá-la, buscando estratégias e meios para lidar com questões que surgem em seu cotidiano profissional. Dessa forma, o pesquisador não é apenas um usuário da pesquisa, um técnico eficiente; ele se torna um agente ativo na produção de conhecimento, refletindo sobre sua prática e propondo mudanças.

Essa abordagem engajada reflete a importância de uma pesquisa que não se limita a observar e descrever a realidade, mas busca transformá-la de maneira construtiva. Como destacado por Ribeiro (2006) e Gatti (2014), o pesquisador assume o papel de um agente de mudança, utilizando sua pesquisa como ferramenta para aprimorar a própria prática e, por consequência, contribuir para melhorias na área educacional de forma mais ampla.

É notável, ao longo da análise das pesquisas, o esforço de diversos professores-pesquisadores que são impulsionados pelo desejo de impactar positivamente os currículos, promover o desenvolvimento de práticas educacionais mais eficazes e contribuir para a formulação e implementação de políticas públicas educacionais abrangentes. Esses esforços abarcam uma ampla gama de questões associadas à Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

A pesquisa científica e a reflexão crítica desempenham o papel fundamental nesse processo, servindo como base para a elaboração de propostas e estratégias de melhorias. Diante dos desafios que a educação enfrenta na atualidade, é crucial que os profissionais da área demonstrem capacidade de criar, implementar e sugerir ações que contribuam para o desenvolvimento da educação básica em seus diversos contextos, como enfatizado por Gatti (2014).

Com base no que foi discutido, fica evidente a importância dos programas de profissionais em educação na formação continuada para promover uma compreensão das questões educacionais, incorporando princípios éticos, políticos e estéticos. Essa formação é fundamental para garantir o direito de todos à educação de qualidade.

De acordo com as ideias de Nóvoa (2017), identificamos que esses programas profissionais podem se tornar espaços institucionais que integram vivências e experiências da vida profissional dos participantes, enriquecendo o ambiente de formação com práticas alinhadas ao cotidiano escolar, o que contribui para a construção de conhecimentos contextualizados, que podem ser aplicados nas instituições de ensino.

### **6.3.1 Formação Continuada pela via da Autorreflexão Colaborativo-Crítica**

Dentre as várias contribuições que surgem a partir dos estudos, neste momento inicial, destacamos as ações desenvolvidas em torno da formação continuada, conforme evidenciado pelas dissertações de mestrado de Soave (2021), Silva (2019), Vieira (2020), Brito (2021) e Queiroz (2021). Essas dissertações foram resultado da pesquisa conduzida pelo GRUFOPEES-UFES, como parte da parceria estabelecida entre o grupo de pesquisa e alguns municípios capixabas.

Essas pesquisas abordam uma variedade de temas, incluindo movimentos formativos e políticos de gestão em Educação Especial no Espírito Santo, formação continuada de gestores públicos por meio de grupos de estudo-reflexão, inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação, uso de tecnologias, formação continuada e pesquisa-ação crítica, bem como a autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para a formação continuada.

Os estudos propostos envolveram grupos de estudo-reflexão virtuais, a partir de encontros do Grupo de Estudo-Reflexão Gestão de Educação Especial do Espírito Santo, da criação do canal no *YouTube*, da produção e organização dos vídeos, das transmissões ao vivo, da organização colaborativa de um minicurso virtual, da organização e dos encontros virtuais do Grupo de Estudo-Reflexão na

escola. Todo o movimento realizado demonstra a potência dos grupos de estudo-reflexão para promover uma formação pautada na construção coletiva do conhecimento pela via das redes virtuais.

Outro aspecto relevante diz respeito à proposta de formação vivenciada no âmbito da pesquisa, por meio do Grupo de Estudo-Reflexão. Esse enfoque concentra-se em seus fundamentos e nas estratégias coletivamente construídas, como apresentado por Brito (2021). Nesse contexto, a formação continuada é concebida sob uma perspectiva crítica, tendo como ponto de partida as demandas dos participantes, que também são agentes ativos na sua construção.

Vieira (2020) discute a trajetória do Grupo de Estudo-Reflexão sobre Gestão de Educação Especial, destacando a potência da pesquisa, da autorreflexão e da colaboração na construção de processos formativos que contribuem para a constituição da identidade do gestor e para o desenvolvimento de sua autonomia. O autor também ressalta que as reuniões de planejamento e plenárias do Fórum são espaços discursivos sustentados pela fala argumentativa e pelo entendimento mútuo.

O estudo de Silva (2019) enfatiza a importância do estabelecimento de Grupos de Estudo-Reflexão com profissionais da escola que compartilham o interesse pela Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. O grupo se torna um espaço discursivo no qual as próprias práticas podem ser repensadas, desafiando os modelos tradicionais de formação por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Esse estudo oferece um caminho para a transformação de concepções e práticas em prol de uma escola inclusiva.

Todos os estudos apresentados são sustentados pela racionalidade comunicativa de Habermas. Nesse sentido, os trabalhos são fundamentados pela teoria crítico-emancipatória e por seus preceitos essenciais. Assim, diante do referencial teórico-metodológico e epistemológico apresentado, Silva (2019, p.84) tece a seguinte consideração:

Identificamos nos conceitos de racionalidade comunicativa e de agir comunicativo contribuições relevantes para (re)pensarmos e (re)construirmos os modelos de formação de professores, bem como as relações estabelecidas no tocante aos processos de inclusão escolar dos alunos PAEE. Advogamos, assim, por uma formação continuada que, fundamentada na racionalidade comunicativa, considere os diferentes atores-autores envolvidos no processo e valorize seus saberes teórico-práticos. Para tanto, é preciso que os espaços formativos sejam democráticos e constituam-se de modo coletivo e colaborativo. É preciso que tais espaços se sustentem nessa nova racionalidade para, com isso, construir uma prática formativa que se configure numa ação comunicativa.

Portanto, os estudos destacam a importância de desenvolver modelos de formação continuada que considerem a racionalidade comunicativa e envolvam os diversos atores-autores no processo educacional, incorporando saberes teórico-práticos em espaços democráticos. Além disso, esses estudos demonstram as contribuições da pesquisa-ação nos processos vivenciados, especialmente na formação de grupos como estratégia para estudo e reflexão, bem como na elaboração de políticas de Educação Especial nos municípios.

Soave (2021) explica que a teoria crítico-social de Habermas faz uma crítica contundente aos modelos de racionalidade que passaram a prevalecer em todas as esferas da vida. Com o advento da modernidade, o pensamento positivista passou a dominar a produção científica, enquanto técnicas padronizadas foram empregadas na geração de conhecimento. Isso resultou no avanço gradual da tecnocracia sobre os comportamentos das pessoas e, implicitamente, na formação de uma consciência tecnocrática.

Os estudos citados apostam na pesquisa-ação colaborativo-crítica, partindo do entendimento de que compreender a realidade investigada pode contribuir para processos de transformação. Isso é realizado por meio do planejamento, ação, observação e reflexão, conforme destacado por Silva (2019).

Os trabalhos destacam que a abordagem crítica e de autorreflexão está intrinsecamente ligada ao desejo humano de emancipação e à vontade de revelar os processos históricos e condições sociais que distorcem a realidade, com o propósito de se opor a essas distorções. Esse processo de reflexão é compartilhado, daí a denominação “colaborativo-crítica”, pois não emerge de um

único indivíduo, mas ocorre dentro de um contexto social concreto no qual os participantes se envolvem, iluminados pela teoria.

O movimento pela inclusão requer a redescoberta de princípios frequentemente esquecidos ao longo da história, como a valorização de cada indivíduo e de suas diferenças individuais e a possibilidade de aprendizado por meio da cooperação. Nesse contexto, a teoria crítico-emancipatória desempenha um papel relevante, pois, ao recuperar o sentido crítico inerente à razão humana, vislumbra um processo de evolução social baseado em processos comunicativos de aprendizagem, tanto individual quanto coletiva.

Dadas as contribuições apresentadas, é relevante destacar que a educação é um compromisso público coletivo, como exposto por Nóvoa (2019). Esse movimento coletivo é fundamental para o que o teórico chama de “diagnóstico crítico”. Além disso, é essencial para o reforço e a valorização das identidades profissionais, tanto daqueles que estão na formação inicial quanto das que estão na formação continuada. É importante ressaltar que esse movimento discutido nas pesquisas envolve um público amplo, que inclui profissionais já formados ou em processo de formação, familiares, gestores e outros pares.

Seguindo essa perspectiva, Mendes (2002), Magalhães (2009), Vieira (2013) e Caetano e Gomes (2016) discutem de diferentes maneiras, mas partindo de um ponto em comum: a formação de professores requer novas abordagens, um modelo que envolva mudanças de concepções e o rompimento de paradigmas. Isso implica um trabalho coletivo, reflexão sobre a prática e um olhar capaz de considerar não apenas os desafios, mas também as muitas possibilidades que fazem parte desse processo.

### **6.3.2 Fortalecimento das Políticas de Formação Continuada em Municípios do Estado do Espírito Santo**

O desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Especial é de extrema importância para fortalecer a educação básica. A educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento social, econômico e cultural de nosso

país. Acreditamos que a elaboração e implementação das políticas públicas no âmbito da Educação Especial e inclusão escolar são fundamentais para reduzir as desigualdades sociais e econômicas, oferecendo a esses indivíduos novas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

Durante a análise desses estudos, torna-se evidente a complexidade das questões que cercam a garantia da educação para todos os sujeitos. Embora a implementação de políticas públicas de formação continuada seja uma ação importante nesse processo, é fundamental reconhecer que há muitos outros processos e ações que precisam ser cuidadosamente planejados. Nesse contexto, Nóvoa (2017, p. 8) destaca algumas questões relevantes:

[...] obriga-nos também a ligar os diversos momentos da formação com o conjunto da vida profissional docente: como é que se atraem e se recrutam os estudantes para as licenciaturas? Como é que se organiza a formação em permanente vaivém com as realidades escolares? Como é que se entrelaça a formação e a profissão? Como é que se constroem modalidades de residência docente que permitam uma entrada mais acompanhada e segura na profissão? Como é que se integra, no exercício profissional, uma dinâmica de reflexão, de partilha e de inovação durante a qual nos vamos formando em colaboração com os nossos colegas?

Isto é, não se trata de qualquer tipo de formação, desenvolvida de qualquer modo. Essas perguntas nos ajudam a refletir sobre a necessidade e implementação de políticas públicas que levem em consideração as demandas da Educação Especial e inclusão, sob a perspectiva dos indivíduos envolvidos nesse processo.

Portanto, compreendemos que o desenvolvimento de políticas públicas é essencial para uma sociedade mais justa. Nesse contexto, Leivore (2020) destaca que ainda é necessário promover o desenvolvimento de políticas públicas que garantam o direito à educação dos indivíduos público-alvo da Educação Especial, de forma a proporcionar-lhes a oportunidade de ocupar diversos espaços na sociedade.

Por outro lado, identificamos que as pesquisas desenvolvidas apresentam reflexões pertinentes que contribuem significativamente para o fortalecimento da Educação Especial e inclusão, conforme destacado. Portanto, é por meio das políticas públicas que as condições necessárias para o acesso e a permanência na educação podem ser asseguradas, com o reconhecimento da formação docente como parte integrante do processo de inclusão nas escolas.

No que diz respeito ao atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial, Leivore (2020) e Keffer (2020) ressaltam a necessidade dessa estratégia para promover uma educação equitativa para todos. Isso garante que esse público possa se locomover e frequentar as escolas com todas as condições necessárias para que seus direitos de acesso ao conhecimento e à dignidade sejam respeitados, assim como acontece com os demais alunos.

Em sua pesquisa, Corona (2021) aborda a necessidade de políticas públicas que garantam o direito à aprendizagem, reconhecendo a aquisição de conhecimento como fundamental para o desenvolvimento humano. É relevante observar que muitos estudos têm como objetivo analisar e contribuir com esse processo de formulação de políticas, destacando-se as pesquisas de Dobrovoski (2021).

Outro ponto crucial a ser considerado diz respeito à implementação efetiva dessas políticas públicas. Ghidini (2020) chama a atenção para a importância das micropolíticas públicas educacionais, que incluem a valorização do corpo docente e a melhoria das condições de ensino-aprendizagem e de trabalho para os professores. Não podemos ignorar as condições materiais, os baixos salários e as dificuldades que enfrentam para investir no próprio processo formativo.

Nesse íterim, Lacerda (2019, p. 179) destaca: “Compreendemos que as políticas públicas que defendem o direito à educação para todos se constituem por meio da promulgação de leis e de fortes teorias educacionais, porém sabemos da importância da materialização desses processos em políticas em ação”. Ou seja, também se faz necessário lutar pela materialização das políticas públicas existentes.

Os estudos de Soave (2021), Silva (2019), Vieira (2020), Brito (2021) e Queiroz (2021) enfatizam que a pesquisa-ação colaborativo-crítica tem possibilitado a construção de conhecimento em parceria com outros atores e contribuído para a promoção de políticas públicas de formação sob uma perspectiva inclusiva. Essa abordagem também desempenha um papel importante no movimento de emancipação dos gestores municipais de Educação Especial, por meio dos grupos de estudo-reflexão.

Vieira (2020) destaca a relevância dos estudos realizados na elaboração de políticas públicas voltadas para os alunos com deficiência, contribuindo para a articulação, colaboração e fortalecimento da relação entre a universidade e as redes de ensino na luta contra o enfraquecimento das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Soave (2021) enfatiza a necessidade de as formações estarem firmadas de um modo que impulse os profissionais da educação a contemplar a indissociabilidade entre teoria e prática, vislumbrando o trabalho de forma a considerar a conjuntura histórica, política e social. A questão é que esses profissionais estão em exercício da docência, em processos de gestão escolar ou gerindo ações no âmbito das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, ou elaborando políticas públicas educacionais. Sendo assim, as propostas de formação apresentadas precisam oferecer subsídios para a elaboração de novas propostas.

Concordamos que é fundamental adotar modelos de formação que superem a concepção de professores como meros executores de currículos, assim como de gestores que apenas implementam políticas públicas preestabelecidas. Partimos do pressuposto de que esses profissionais são agentes ativos, capazes de ressignificar práticas e políticas, reinterpretá-las e refletir sobre elas. Eles não apenas seguem, mas também podem contribuir para a elaboração e transformação dessas práticas e políticas. Além disso, reconhecem sua capacidade emancipatória e transformadora no contexto de atuação e, por extensão, na sociedade, como destacado por Soave (2021).



É pertinente compreender que as políticas públicas são constitutivas de um projeto de desenvolvimento que integra a política de Estado de uma nação em um determinado momento histórico, como bem esclarece Brito (2021). Quando se trata de políticas públicas, as pesquisas (Silva, 2019; Vieira, 2020; Brito, 2021) reiteram a necessidade de promover a formação continuada dos gestores de maneira a constituir políticas públicas de formação continuada para eles mesmos e para os demais atores de contexto escolar. A contribuição dessas pesquisas consiste na aposta de uma ação/política de formação marcada pela racionalidade crítica.

As pesquisas demonstram que a formação continuada de professores desempenha um papel fundamental na promoção dos avanços necessários na área da Educação Especial e inclusão. Essas contribuições são significativas e abrangentes, beneficiando não apenas os próprios professores, mas também os alunos e o sistema educacional como um todo. Algumas das principais contribuições da formação continuada de professores incluem:

- a) **potencialização da prática pedagógica:** por meio da formação continuada, os professores têm a oportunidade de aprender novas metodologias, estratégias de ensino e tecnologias educacionais que podem aprimorar sua prática pedagógica. Isso permite que eles se tornem mais eficazes na transmissão de conhecimentos e no envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem;
- b) **estabelecimento de novas concepções:** a formação continuada possibilita que os professores se mantenham atualizados em relação aos avanços e mudanças em suas áreas de ensino. Dessa forma, eles podem transmitir informações precisas e relevantes aos alunos, refletindo o conhecimento mais recente em suas disciplinas;
- c) **desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais:** a formação continuada também pode abordar temas relacionados com o desenvolvimento socioemocional dos alunos e a criação de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. Isso ajuda os professores a lidar melhor

com as necessidades e diversidades dos estudantes, criando uma atmosfera de apoio e respeito;

- d) inovação educacional:** pela da formação continuada, os professores são incentivados a experimentar novas abordagens de ensino, estimulando a inovação e a criatividade em suas práticas educacionais. Isso pode resultar em metodologias mais envolventes e eficazes que se adaptam melhor às necessidades dos alunos;
  
- e) redução do desgaste profissional:** o desenvolvimento profissional contínuo pode ajudar a evitar a estagnação e a fadiga do professor, proporcionando uma sensação de crescimento e motivação contínua. Professores engajados em formação têm maior probabilidade de permanecer na profissão e se manterem entusiasmados com o seu trabalho;
  
- f) promoção da liderança educacional:** a formação continuada também pode estimular o desenvolvimento de liderança entre os professores, capacitando-os a assumir papéis de coordenação, orientação de colegas e implementação de mudanças positivas nas escolas;
  
- g) êxito nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE:** quando os professores se capacitam por meio da formação contínua, isso tende a se refletir em um melhor desempenho dos alunos. Professores mais bem preparados e motivados têm mais chances de inspirar e envolver os estudantes, o que pode levar a melhores resultados acadêmicos e de aprendizado.

Em resumo, a formação continuada de professores é uma prática fundamental para aprimorar a qualidade da educação e promover o desenvolvimento dos alunos. Além disso, desempenha um papel essencial na valorização e no crescimento profissional dos próprios educadores. Logo, é crucial que os sistemas educacionais incentivem e proporcionem oportunidades adequadas para que os professores participem de programas de formação continuada ao

longo de suas carreiras. Como salienta Nóvoa (2017), é imperativo estabelecer programas coerentes que promovam o aprimoramento constante da profissão docente.

Perante essas questões, convém considerar que não podemos esquecer que estamos diante de um contexto muito amplo, que exige a percepção do debate em escala internacional. Muitos esforços já foram empreendidos desde a Conferência Mundial de Jomtien na década de 90, depois tivemos a Declaração de Salamanca em 1994 e, desde então, muitas políticas públicas tomaram com princípios as ideias contidas nestes documentos.

Nesse sentido, entendemos que a formação continuada de professores é um eixo muito importante nesse processo de mudanças ou, como afirma Nóvoa (2022): metamorfose da escola. Esse processo de metamorfose implica a criação de novos ambientes educativos, uma diversidade de práticas de cooperação, proximidade nas relações de estudo, pesquisa e conhecimento e a criação de propostas e ambientes de formação docente que prepare os professores para as exigências da atualidade.

Portanto, ao analisar as pesquisas desenvolvidas, fica evidente o esforço para promover movimentos formativos alinhados às demandas dos professores que atuam em diversos municípios, impulsionando mudanças significativas por meio da colaboração com o Programa Profissional em Educação.

Um aspecto muito importante corresponde ao fato de romper com a velha concepção, que demarcou muitas pesquisas, de que os professores são “objetos de investigação”, como alertou Nóvoa (1995). Identificamos que, nessas pesquisas, os professores são concebidos como sujeitos das formações, atores/autores daquilo que o teórico chama de investigação-formação. Traremos alguns trechos dos estudos para confirmar essa percepção. Na compreensão de Corona (2021, p. 149):

Não podemos deixar de mencionar nas dissertações sobre formação docente a relevância do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) para a constituição e formação de professores-pesquisadores. Como foi importante investigar (mais perto) os desafios da formação continuada dos professores e os processos inclusivos dos alunos público-alvo da Educação Especial no IFES-Itapina. O PPGMPE tem possibilitado que profissionais da Educação, em efetivo exercício profissional, principalmente os que residem em municípios fora da região metropolitana do Espírito Santo, ingressem no Curso de Mestrado, compondo, consecutivamente, produção de conhecimentos educacionais e o fomento de saberes-fazeres interligados aos desafios presentes na Educação Básica e Ensino Superior.

A pesquisadora destaca a relevância do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) na superação das resistências atitudinais, arquitetônicas e curriculares, bem como na criação de sistemas educacionais mais inclusivos. Ela enfatiza que o investimento na formação docente desempenha um papel fundamental na abordagem de diversas questões que afetam a sala de aula. Além disso, reconhece a importância de explorar elementos, como a legislação vigente, currículos, práticas pedagógicas, avaliação e redes de apoio aos alunos, pois o desconhecimento desses aspectos pode limitar o trabalho docente.

Silva (2019, p. 27) dispõe que “O ingresso no PPGMPE nos desafiou, então, a mergulhar num processo de pesquisa comprometida com a escola, tendo em vista que ao término desse processo seria preciso apresentar um produto que, de algum modo, contribua com a educação”. Percebemos o mergulho da pesquisadora no campo empírico e sua percepção sobre a constituição como pesquisadora, bem como a relevância da própria pesquisa para escola e a produção do conhecimento. Convém expor outro trecho interessante:

Estar na escola como pesquisadora proporcionou-nos olhar com certo estranhamento para aquilo que já nos era comum. Muitas vezes, no grupo de estudo-reflexão, questionávamos nossas próprias práticas enquanto professora e pedagoga: Por que eu não tinha visto essa possibilidade? Como eu não tinha percebido que determinada aluna, com deficiência intelectual, não era incluída pelos próprios colegas de turma? Será que eu, enquanto pedagoga, estava apoiando suficientemente o trabalho do professor de Educação Especial na escola? Enfim, aprendíamos juntos, pesquisadores da academia e professores pesquisadores de suas práticas (Silva, 2019, p.31).

Em face ao exposto, não desconsideramos que hesitações e dúvidas fazem parte do processo de transformação, como bem expõe Nóvoa (2019). Contudo, a metamorfose da escola só acontecerá com a participação do coletivo, pois é por meio desse movimento que será possível discutir o próprio trabalho e constituir novas práticas pedagógicas capazes de responder aos desafios.

Portanto, percebemos que, no espaço do PPGMPE, há uma parceria entre acadêmicos universitários, grupos de pesquisa, diálogo com a escola, Secretarias de Educação Municipal e Estadual, visando a contribuir significativamente com a formação docente e promover mudanças necessárias para atender às demandas dos sujeitos da Educação Especial, fortalecendo, assim a inclusão escolar.

Para finalizar, Vargas (2021) destaca a importância do PPGMPE para profissionais da educação, sobretudo do Estado do Espírito Santo, pois a organização facilita aos profissionais do interior continuarem seus processos formativos. Essa oportunidade amplia o conhecimento e possibilita o diálogo com a academia, produzindo novos conhecimentos.

### **6.3.3 Elaboração de Produtos Educacionais**

Os produtos educacionais são essenciais em programas de profissionais em educação, pois desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e aplicação do conhecimento prático e aplicado adquirido pelos mestrados durante o curso. Dentre os inúmeros benefícios e indiscutível relevância para auxílio ao trabalho docente, podemos destacar que, por meio desses produtos, os professores poderão perceber a articulação entre a teoria e a prática e sua aplicação em diversas situações educacionais.

Outro aspecto muito interessante corresponde à inovação do trabalho docente, com o uso de produtos que envolvem novas metodologias, diferentes recursos didáticos que podem ampliar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE, propostas de cursos formativos que são ricos em ações que poderão possibilitar avanços na área.

A integração entre teoria e prática é muito importante para o estabelecimento de conexões significativas entre os profissionais, ampliação da percepção sobre as possibilidades e caminhos que poderão ser percorridos em busca dos objetivos traçados. Convém expor que a elaboração desses produtos envolve uma reflexão profunda sobre questões relacionadas com o cotidiano escolar que emergem de uma análise crítica, de um processo de busca e avaliação, visando a contribuir com a comunidade escolar.

As contribuições vão além e auxiliam também toda a comunidade escolar, uma vez que podem ser utilizadas em vários ambientes. Além disso, ajudam muitas famílias a compreenderem melhor os aspectos que permeiam o processo de escolarização dos estudantes e que vão além da escola. Ou seja, não apenas os professores são beneficiados, mas também toda a comunidade escolar, pela disseminação do conhecimento. Por meio do acesso aos saberes produzidos, muitos profissionais podem avançar no enfrentamento dos desafios que permeiam o cotidiano. Diante disso, discutiremos as contribuições dos produtos que, de um modo direto ou indireto, contemplam a formação continuada na área da Educação Especial e inclusão escolar. Apresentaremos, neste primeiro momento, os produtos desenvolvidos no ano de 2019, conforme expõe o quadro a seguir.

Quadro 2 – Produtos Educacionais no Ano de 2019

<b>PRODUTOS EDUCACIONAIS ENVOLVENDO A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO – 2019</b>		
Maria Amélia Barcellos Fraga	O método Fenomenológico de Pesquisa e o Professor do Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades / Superdotação: desvelando vivências a partir de uma formação continuada	16-09-2019
Mariana Karoline Dias Coelho Estevam	Atuação do pedagogo na perspectiva da inclusão escolar: a articulação entre o professor do atendimento educacional especializado e o da sala de aula comum	13-09-2019
Fernanda Nunes da Silva	A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada: perspectivas para inclusão escolar	11-09-2019
Lara Regina Cassani Lacerda	Educação de surdos no âmbito da SRE de Nova Venêcia/ES: a formação de professores em foco	13-08-2019
<b>TOTAL</b>		<b>04</b>

Fonte: Pesquisadora (2023)

O produto desenvolvido por Fraga (2019) corresponde a videoaulas de curta duração, postadas no canal do Grupo de Pesquisa em Fenomenologia da Educação (GPEFE) na plataforma *Youtube*, acerca das contribuições da Fenomenologia para a área de AH/SD. A relevância desse produto está associada ao fato de esse ambiente de aprendizado ser dinâmico, capaz de atender as diferentes formas e alcançar muitas pessoas, sendo possível também que elas tenham acesso ao conhecimento e à informação sem a necessidade de estar sentado em frente a um computador ou em uma sala de aula. Assim, as pessoas podem acessar o conhecimento durante um tempo livre, nos transportes coletivos, com dispositivos *mobile*, pensados para aplicativos de celulares e *tablets*, como discute Fraga (2019).

Esses conteúdos audiovisuais produzidos nas videoaulas podem ser considerados como suportes no desenvolvimento de aulas e como formações de livre acesso para aqueles que se interessam pelas temáticas elencadas. Assim, foram desenvolvidas cinco videoaulas, com tempo estimado entre cinco e seis minutos cada uma, totalizando uma média de trinta minutos de vídeoaulas.

Segundo exposto por Fraga (2019), no processo de experiência de implementação das diretrizes municipais nas AH/SD, na Rede Municipal de Ensino de Vitória, foi identificada pelos professores especializados e autores desse campo do conhecimento a necessidade de discussão sobre aspectos multidimensionais que envolvem os alunos com AH/SD. Portanto, o produto foi produzido com a intencionalidade de suprir uma demanda apresentada pela rede.

O produto desenvolvido por Estevam (2019) consistiu na construção de uma formação em serviço, reunindo um grupo pertencente a uma determinada escola com a intenção de promover espaço de reflexão sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, coadunando com a proposta do próprio mestrado profissional. O ponto de partida foi a observação da realidade, de modo que os professores pudessem registrar e problematizar suas dúvidas e anseios, de maneira a estabelecer uma partilha de experiências de êxito para auxílio mútuo.

De modo similar, Silva (2019) também apresentou uma proposta de formação baseado em estudo-reflexão para desenvolvimento em escolas, Secretarias de Educação e outros espaços institucionais. O objetivo foi a instituição de processos formativos com apontamentos para estimular o desenvolvimento de diferentes processos de formação continuada de professores e outros profissionais da educação, tomando como base as demandas e interesses desse público.

É interessante destacar que os profissionais de educação atuam em escolas públicas, Secretarias Municipais de Educação, de modo que as formações continuadas eram desenvolvidas nas próprias escolas (em dias previstos no calendário escolar), em formações organizadas pelos órgãos centrais e disponibilizadas aos professores em momentos de planejamento.

Uma das contribuições desse produto desenvolvido diz respeito à apresentação de uma alternativa, nova possibilidade para romper com modelos tradicionais de formações, em espaços de diálogos, troca e aprendizagem mútuas estabelecidas por meio dos grupos de estudo-reflexão. Convém expor que o envolvimento e participação ativa dos sujeitos são indispensáveis, como discute Silva (2019).

É interessante destacar as contribuições da proposta desenvolvida por Lacerda (2019), considerando as necessidades formativas expostas pelos profissionais da educação que atuam em escolas e na própria Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia/ES, no contexto da escolarização dos surdos nas escolas comuns.

O produto educacional compõe ligações entre a educação de surdos, a formação docente e a escola inclusiva, apontando novos possíveis para o estabelecimento de olhares prospectivos relacionados com a defesa de uma escola para todos e a importância da formação continuada para os professores com ênfase no processo de inclusão do aluno surdo.



Identificamos que o produto desenvolvido coaduna com o fortalecimento do direito à educação de surdos, ampliação do conhecimento sobre eixos que embasam o processo de inclusão e ampliam as concepções desses profissionais, provocando os olhares sobre a Educação Especial e as necessidades dos seus sujeitos e também a reflexão sobre maneiras de articulação entre os profissionais da escola e a organização do ambiente escolar para superação dos desafios existentes (Mendes, 2002).

Diante das pontuações acerca dos produtos que versam sobre a formação continuada em uma perspectiva inclusiva, podemos considerar que, de um modo direto ou indireto, corroboram o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas pelo acesso a novos saberes e vivências e experiências coletivas. Queremos apresentar os produtos desenvolvidos no ano de 2020, diferentes dos de 2019 – marcados por propostas de formações que partiram das demandas que emergiram durante o processo de pesquisa. Agora estamos diante de materiais que poderão constituir essas formações, como *e-book*, vídeos e folder informativo. Trata-se de um movimento muito interessante.

Quadro 3 – Produtos Educacionais no Ano de 2020

<b>PRODUTOS EDUCACIONAIS ENVOLVENDO A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO– 2020</b>		
Islene da Silva Vieira	E-book: “Gestão de Educação Especial: movimentos formativos e políticos”	18-12-2020
Beatriz Pombo Spinassé Duarte	Vídeo: problematizando a medicalização das infâncias	05-10-2020
Rosemar Santos Soares	Folder informativo: compreendendo a deficiência intelectual	27-08-2020
Jannaina Calixto de Lima	Diário de uma contadora de histórias: um estudo fenomenológico existencial	03-08-2020
Sabrina Selvatici Gomes Ghidini	Atendimento educacional especializado como ação pedagógica em educação especial: movimentos constituídos com a escola	25-08-2020
Patrícia Teixeira Moschen Lievore	Gestão escolar e deficiência visual: uma proposta de formação	23-07-2020
<b>Total</b>		<b>06</b>

Fonte: Pesquisadora (2023).

A produção do *e-book* desenvolvido por Vieira (2020) discorre sobre a trajetória formativa dos gestores de Educação Especial, pertencentes ao GERGEES/GRUFOPEES, os processos de negociação e organização para a constituição do Forgees e as ações disparadas por esse movimento. Assume-se a autorreflexão colaborativo-crítica como pressuposto teórico-metodológico para a condução da investigação.

O produto mostra a contribuição da pesquisa-ação colaborativo-crítica, com a trajetória formativa de um grupo de gestores de Educação Especial do Estado do Espírito Santo, em uma perspectiva da racionalidade comunicativa. Destaca, ainda, a potência do trabalho colaborativo de professores universitários, doutores e doutorandos, mestres e mestrandos, graduandos e profissionais das redes de ensino para desconstrução do modelo tradicional e tecnicista de formação e de quão rica é a aproximação entre a universidade e as redes de ensino, tendo como alvo pesquisar, discutir e refletir sobre demandas do contexto vivido, possibilitando um “formar formando-se”, como destaca Vieira (2020).

Quanto ao folder informativo desenvolvido por Soares (2020), visando a possibilitar a compreensão sobre a deficiência intelectual, o vídeo sobre medicalização da infância proposto por Duarte (2020) e o desenvolvimento do material informativo por Ghidini (2020) propiciam o estabelecimento de reflexões para ampliação das concepções do público leitor, por meio de reflexões teórico-metodológicas e apoio colaborativo aos profissionais da educação.

Houve também uma proposta de formação para gestores escolares acerca da Educação Especial, suas políticas, financiamento, sua relação com a gestão democrática e suas implicações e especificidades de recursos a serem utilizados no processo de escolarização dos alunos com deficiência visual. O produto foi desenvolvido por Leivore (2020). Com essa proposta, os gestores escolares poderão ter uma maior compreensão do financiamento e políticas públicas destinadas aos alunos público-alvo da Educação Especial a fim de entenderem o funcionamento da gestão pública, podendo utilizar melhor esses recursos e, também, exigir os direitos desses alunos.

Diante dos produtos anunciados, convém refletir que esse movimento parece constituir o que Nóvoa (2019) chama de comunidade de formação. Isto é, há um coletivo que busca a definição de espaços de experimentação pedagógica para estabelecimento de novas práticas, criação de novas condições para formação profissional docente, partindo de uma grande abertura e diálogo com a escola e os seus professores, um acolhimento e compromisso com os professores iniciantes.

Nessa perspectiva, percebemos, nas propostas de formação apresentadas ou nos demais produtos que envolvem materiais que poderão ser utilizados em propostas formativas, o esforço para considerar o vaivém das realidades escolares, da dinâmica docente. Esse aspecto é muito relevante, uma vez que a formação e a profissão estão entrelaçadas como considera Nóvoa (2017).

Precisamos pensar nas condições materiais dos professores, em seus modos de vida, na dinâmica profissional para promover um processo de formação continuada coerente com a realidade dos educadores, contemplando todos os pontos salientados até aqui, dos quais se destacam: reflexão, partilha de conhecimento, colaboração e um olhar novo diante da realidade.

Concordamos com o teórico, no sentido de que permanece a necessidade de se pensar a formação de professores a partir da elaboração de programas coerentes de preparação para o exercício da profissão docente. Por vezes, focamos muito os sujeitos público-alvo da Educação Especial. Isso é muito importante, contudo também precisamos considerar a realidade e os desafios docentes, sobretudo em um país no qual a profissão não é valorizada. Os salários são baixos, as condições materiais são precárias em muitas realidades, dificuldades de deslocamento e outros desafios que influenciam no desenvolvimento profissional.

Nóvoa (2017, p.6) também chama a atenção para o seguinte aspecto: “A imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação”. Destacamos a importância da universidade para a constituição não apenas da

formação, mas também do perfil profissional desses sujeitos que estão nesse processo formativo. Os professores precisam ser vistos como profissionais capazes, autônomos e independentes para desenvolver o seu trabalho cotidiano. Dando segmento à discussão sobre os produtos. O Quadro 4 apresenta a relação dos produtos desenvolvidos no ano de 2021 que versam sobre a formação continuada, Educação Especial e inclusão escolar.

Quadro 4 – Produtos Educacionais no Ano de 2021

<b>PRODUTOS EDUCACIONAIS ENVOLVENDO A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR– 2021</b>		
Lucimara Gonçalves Barros Brito	A formação continuada de gestores públicos de educação especial pela via do grupo de estudo-reflexão	30-09-2021
Alana Rangel Barreto Soave	O processo de colaboração na formação continuada dos profissionais da educação de Domingos Martins/ES	28-09-2021
Rafael Carlos Queiroz	O canal do Youtube como possibilidade para a formação continuada	30-07-2021
Leticia Batista Silva Berger	Práticas pedagógicas, tecnologia e o trabalho colaborativo: a inclusão no cotidiano escolar	04-06-2021
Marcelo Dobrowski	Formação continuada de professores na escola: diálogos entre currículo, educação infantil e educação especial	06-05-2021
Maria da Penha Alves Ribeiro Corona	Proposta de formação continuada de professores e a inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino médio	22-04-2021
Paulo Roberto Bellotti Vargas	Formação continuada com a Secretaria Municipal de Educação de Castelo/ES: os cuidadores nas redes de apoio à escolarização de alunos público-alvo da educação especial	15-04-2021
Patrícia Vassoler Scaramussa	Proposta de reflexão das ações pedagógicas: o trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa entre o atendimento educacional especializado e a sala de aula regular	31-03-2021
Joziane Jaske Buss	A formação continuada de professores, profissionais da educação e colaboradores na perspectiva da inclusão escolar	26-03-2021
Francilene dos Santos Will	Guia explicativo sobre a educação especial numa perspectiva inclusiva	17-03-2021
<b>Total</b>		<b>10</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Barros (2021), Soave (2021), Berger (2021), Dobrowski (2021) e Buss (2021) se constituem como propostas de formações que discorrem sobre práticas pedagógicas, fundamentos, políticas públicas, avaliação, planejamento,

currículo e concepções que colaboram com o trabalho docente e dos demais profissionais da educação em diferentes municípios.

O produto desenvolvido por Berger (2021) aponta caminhos para a construção da avaliação crítico-emancipatória. O material conta com um plano de problematização inicial que envolve perguntas sobre o processo de avaliação. Trata-se de uma ferramenta que almeja possibilitar aos pesquisadores e pesquisadoras, educadores e educadoras, formadores e formadoras de professores oportunidade para refletirem criticamente sobre as formas de avaliação adotadas atualmente, de maneira a repensá-las.

Soave (2021) se propôs pela perspectiva crítica de formação continuada de gestores públicos e profissionais da educação, contribuir com o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns, almejando alcançar sistemas educacionais inclusivos para promover a emancipação e transformação social.

A proposta de formação continuada foi construída com os gestores e professores de Educação Especial ante as vivências nos grupos de estudo-reflexão. Sendo assim, uma contribuição concreta do estudo foi a colaboração no processo de formação continuada com profissionais que atuam na Educação Especial em uma perspectiva inclusiva pertencentes à Rede Municipal, com a parceria instituída entre o GRUFOPEES/UFES e a SECEDU de Domingos Martins/ES.

Esse movimento de colaboração é pertinente para que os sujeitos reflitam sobre suas práticas pedagógicas e se disponham a instituir ações para a provocação de mudanças. Concordamos com Nóvoa (2017, 2019, 2020) diz que a colaboração é um elemento essencial no processo formativo.

Diante disso, Berger (2021) apresenta possibilidade de práticas pedagógicas diferenciadas pelo uso da tecnologia. Desenvolveu como produto um site com o título: “Na trilha da Leitura”, que proporciona percursos pedagógicos que respeitam os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, considerando suas

potencialidades. Há atividades que podem ser desenvolvidas de modo individual ou coletivo, com vídeos e vários recursos interessantes.

Dobrowski (2021) contribui com o Curso de Formação – realizado no transcorrer da pesquisa. Esse curso objetivou constituir ações formativas como unidade de ensino do Estado do Espírito Santo, visando a articular currículo escolar e inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial na educação infantil. Trata-se de um produto educacional destinado a todos os interessados (as) pela temática, sobretudo aos profissionais atuantes na educação infantil e na Educação Especial, escolas e sistemas de ensino que se veem desafiados a garantir o direito à educação para todas as crianças e qualificar seus profissionais para que possam potencializar seus saberes-fazeres em contexto com os movimentos cotidianos.

A contribuição está em potencialização dos princípios didático-pedagógicos inclusivos, bem como na transformação dos momentos de reflexões individuais e coletivas em contínuos processos de pesquisa com a prática docente. Esses produtos propõem estratégias e modos alternativos de organizar os tempos e espaços educativos, metodologias que contribuem para a constituição de currículos em diálogo com as experiências vividas com os sujeitos escolares. Ainda promovem reflexões sobre as infâncias e as crianças, considerando esses conceitos no plural, tendo em vista diferentes concepções sobre as crianças e as infâncias.

Dentro dessa discussão sobre as contribuições das propostas de formação continuada, convém destacar que o produto educacional de Corona (2021) constitui-se por meio de uma Proposta de Curso de Capacitação gerada a partir da análise de respostas a um questionário respondido por profissionais da educação em atuação no Instituto Federal de Educação de Itapina/ES.

A unidade escolar oferta o ensino médio com cursos profissionalizantes. Dentre os alunos matriculados, são educandos considerados público-alvo da Educação Especial: alunos com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A grande contribuição está na consideração

de que a inclusão escolar se fortalece pelas políticas de formação continuada de professores. Concordamos com Corona (2021) afirma que esse movimento é imprescindível nesse contexto do ensino médio, acoplando à Educação Tecnológica e Cursos de Ensino Superior: licenciaturas e bacharelados.

A proposta contribui para promover o engajamento dos professores no processo de escolarização dos alunos PAEE, de modo a garantir o acesso, permanência e aprendizado na escola. Também é importante para apresentar novas alternativas pedagógicas aos professores. Sobre essa questão, consideramos que o Programa de Mestrado Profissional em educação apresenta uma relevância muito grande nesse movimento de apresentação de variadas alternativas e modos de desenvolver o trabalho docente. Assim como de Nóvoa (2017), consideramos que se trata de um espaço fundamental para construção de um novo lugar institucional, capaz de trazer o cotidiano docente para dentro das instituições de formação, consolidando a posição de cada professor.

Nesse sentido, também é pertinente destacar o caderno informativo produzido por Vargas (2021), cujo título é “Formação continuada com a Secretaria Municipal de Educação de Castelo/ES: os cuidadores nas redes de apoio à escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial”. Essa proposta de formação envolveu: equipe técnica e pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Castelo/ES com o objetivo de discutir os modos como os cuidadores são incorporados às redes de apoio em Educação Especial e as implicações dessas políticas no ensino e aprendizagem.

Os processos de formação se organizaram por meio de discussões teóricas e análise das políticas de Educação Especial implementadas pela municipalidade, constituindo, assim, três espaços-tempos de formação em contexto: mapeamento das políticas públicas de Educação Especial do município de Castelo/ES, atendimento educacional especializado (AEE); e a atuação dos cuidadores da Educação Especial.

Dentro dessa mesma linha, temos o produto de Scaramussa (2021). O material produzido promove a reflexão e sistematização de ações sobre o trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa entre o AEE e a sala de aula regular.

Discute algumas problemáticas vivenciadas pelos professores e demais profissionais da educação de São Gabriel da Palha/ ES. A proposta de reflexão versa sobre: a definição dos pressupostos da Educação Especial inclusiva; o atendimento educacional especializado, o papel dos professores do AEE e da sala regular; e o trabalho articulado na perspectiva colaborativa. Trata-se de um material muito importante para fomentar a formação continuada do município e para ampliar o conhecimento dos profissionais da educação.

Will (2021) também contribui com o município por meio da pesquisa realizada em uma escola no município de São Gabriel da Palha/ES. Perante os desafios constatados acerca da utilização do diagnóstico e o laudo clínico como requisito à escolarização dos alunos público da Educação Especial, desenvolveu, como produto educacional, um guia explicativo para professores e outros profissionais da educação sobre inclusão escolar de alunos PAEE.

O Guia Explicativo sobre a Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva aborda os seguintes eixos: Educação Especial/inclusiva em foco; modelo médico e o modelo social de deficiência; relevância da intersetorialidade; relatório pedagógico; e a formação continuada de professores. Assim, identificamos que ambos os produtos são importantes para auxiliar os professores gabrielenses e demais profissionais a fomentar discussão sobre aspectos básicos na Educação Especial/inclusão escolar.

Outro município alcançado foi o de Santa Maria de Jetibá/ES. Segundo Buss (2021), a intenção do produto foi promover a inovação na produção e apropriação de conhecimentos pela formação coletiva dos professores, profissionais da educação e colaboradores do município. A proposta visa a instigar os professores e demais profissionais da educação a participar do



processo de produção do conhecimento em situações da vida profissional, provocando-os a protagonizar a própria formação e a transformação do trabalho.

Nessa perspectiva, vídeos poderão ser usados para fomentar espaços formativos coletivos nas escolas, de maneira a produzir, cooperativamente, conhecimentos que contribuirão para transformar práticas no espaço de atuação, com vistas aos desafios encontrados na inclusão e escolarização dos alunos com deficiência. Buss (2021) reitera que, no processo de construção dos vídeos, considerou os capítulos discutidos em seus estudos, discorrendo sobre: os desafios na elaboração; os critérios de sua validação como conhecimento científico; os impactos na formação; e, conseqüentemente a transformação das práticas.

O produto colabora para que as redes de relações constituídas no coletivo sejam concebidas como meios para construir práticas mediadoras da produção de conhecimentos ancoradas nas experiências e vivências de todos os servidores. Assim, poderá ampliar a percepção de que é possível promover transformações, ressignificar práticas e encorajar uns aos outros para a concretização de espaços escolares cada vez mais inclusivos.

Quanto ao produto produzido por Queiroz (2021), a proposta foi gerar uma interface com variedade de comunicação para gerar valor social diante dos desafios. Nesse sentido, o produto foi um canal de *Youtube* do grupo de pesquisa GRUFOPEES – UFES. Diante do cenário pandêmico, surgiu a necessidade de se pensar em ações alternativas para promover formações.

Portanto, Queiroz (2021) esclarece que, como forma de contribuir com os profissionais das redes de ensino, foi proposta a realização de vídeos e transmissões ao vivo (*lives*) com temáticas que emergiram das redes de ensino, a partir de um levantamento realizado por eles. Assim, os profissionais poderiam ter acesso gratuito a computadores, *tablets* e celulares. Chegamos, então, ao *Youtube*.

Assim, o produto evidencia novas possibilidades para o estabelecimento de processos formativos no período de pandemia. Tratou-se de um processo pautado no diálogo e na colaboração, na criação de espaços discursivos virtuais, de modo que todos tivessem o direito de fala entre os diferentes profissionais. Quanto ao ano de 2022, destacamos os produtos desenvolvidos por Machado (2022), Kaniski (2022), Oliveira (2022), Pacha (2022), Delesposte (2022) e Stofel (2022). No Quadro 5 estão descritos os temas delineados.

Quadro 5 – Produtos Educacionais no Ano de 2022

<b>PRODUTOS EDUCACIONAIS ENVOLVENDO A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO– 2022</b>		
Eduardo Henrique De Souza Machado	Recursos de tecnologias digitais na educação na perspectiva inclusiva para alunos com deficiência visual	12-08-2022
Simone Bourguignon Kaniski	Diálogos sobre medicalização na/da educação com professores pela via da formação continuada	18-08-2022
Ana Lúcia Sodré de Oliveira	A inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola comum	30-08-2022
Romeu Barbosa Pacha	Educa�o de jovens e adultos e educa�o especial na perspectiva inclusiva	31-08-2022
Eliana Louzada Delesposte	Projeto em multiníveis: prática pedagógica diferenciada na perspectiva inclusiva	13-09-2022
Maria Rosania Stofel	Os impactos da política nacional de educa�o especial de 2008 para o município de Concei�o do Castelo/ES	15-09-2022
<b>Total</b>		<b>06</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Machado (2022) desenvolveu uma proposta de forma o continuada cujo tema foi “As tecnologias educacionais/assistivas para o ensino remoto/híbrido com ênfase na deficiência visual”. Partiu do pressuposto de que o uso das tecnologias e ferramentas digitais no processo de ensino/aprendizagem em diferentes níveis de ensino vem estimulando os profissionais da educa o a buscar qualifica o, visando a atender às expectativas e necessidades do sistema. A contribui o do produto   promover a capacita o de profissionais da educa o para o ensino de alunos como deficiência visual de modo híbrido.

Kaniski (2022) apresentou, como produto educacional uma proposta de curso de extensão “Diálogos sobre medicalização na/da educação com professores pela vida da formação continuada”. Seu produto teve como intencionalidade constituir momentos de formação continuada com professores de uma unidade de ensino da Rede Municipal de Guarapari/ES.

Segundo Kaniski (2022), o anseio foi disparar reflexões críticas sobre o fenômeno da medicalização na/da educação, por meio da análise das narrativas dos profissionais da educação que trabalham na escola. Sendo assim, esses temas foram apresentados como centrais para discutir sobre a medicalização na/da educação pela via da formação continuada. O material buscou subsidiar processos de formação continuada com professores, visando ao debate crítico-reflexivo sobre o fenômeno da medicalização na/da educação.

Nesse íterim, destacamos o produto de Oliveira (2022). Trata-se de um videocast e podcast (gravação na íntegra, com imagens e áudio). A temática discutida foi a inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola comum. A produção conta com a participação da professora Dr<sup>a</sup> Vasti Gonçalves de Paula pela ampla experiência que tem no campo educacional – pedagoga e professora especializada em Deficiência Intelectual (DI), trabalhou nas escolas municipais de Vitória/ES. Atualmente, atua na Secretaria Municipal de Educação (Seme), na Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação (GFDE), setor responsável pelo gerenciamento das formações constituídas com os profissionais dessa rede de ensino.

O produto foi disponibilizado no *YouTube* (no canal do grupo de pesquisa GEPIPEA) para que mais pessoas tivessem acesso ao assunto discutido. A pesquisadora esclarece que as narrativas para a produção do videocast e do podcast foram compostas a partir de um roteiro semiestruturado, norteado pelos dados da pesquisa que desvelaram questões relevantes sobre a inclusão do aluno com DI. O videocast teve aproximadamente 40 minutos de duração.

Enfim, trata-se de um produto facilmente acessível a qualquer pessoa com um dispositivo conectado à internet, como *smartphones*, *tablets* ou computadores. Oferece a oportunidade de aprendizagem em qualquer lugar e a qualquer momento acerca do tema discutido. É um meio muito eficaz para disseminação do conhecimento e aprofundamento na temática, a partir da contribuição da profissional entrevistada.

Pacha (2022) também contribuiu com uma proposta de formação continuada de professores articulando a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva em uma escola do município de Serra/ES. A proposta consistiu em: constituir experiências pedagógicas compartilhadas; (re)significar os espaços e tempos instituídos com a finalidade de promover à coletividade o respeito à diversidade; (re)criar a realidade. Identificamos que se trata de uma ação que trouxe importantes contribuições pela promoção da interface entre os campos.

Deleposte (2022) e Stofel (2022) desenvolveram produtos cuja contribuição foi direcionada aos profissionais dos municípios de Castelo/ES e Conceição do Castelo/ES. A primeira desenvolveu um projeto de multiníveis, enquanto a segunda pesquisadora organizou um seminário que contou com a participação da Secretaria Municipal de Educação de Castelo em parceria com a UFES.

Deleposte (2022) destacou que o objetivo foi promover uma abordagem inclusiva do currículo, considerando demandas que foram identificadas no coletivo, no contexto da sala de aula, pela observação atenta do espaço escolar. Conforme descrito pela pesquisadora, o trabalho consiste em realizar atividades didáticas pedagógicas de aprimoramento da leitura e da escrita. O projeto é uma ferramenta pedagógica que tem por intenção auxiliar o professor no desenvolvimento de sua prática na sala de aula, na busca de uma educação inclusiva e que realmente seja significativa para os alunos.

Stofel (2022) dispõe que a proposta foi proporcionar à comunidade conceiçoense conhecimento sobre a pesquisa intitulada “Implicações da Política Nacional de Educação Especial de 2008 nas Políticas de Educação Especial Implementadas

pela Rede Municipal de Educação de Conceição do Castelo/ES” e impulsionar discussões capazes de alavancar a concretização de novas ações em prol da inclusão dos estudantes com deficiências nas escolas e classes comuns da Rede Municipal de Educação.

Ambos os projetos poderão contribuir para o desenvolvimento e implementação de novas políticas públicas de Educação Especial, promovendo o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a própria prática a fim de atender efetivamente aos alunos quanto às suas particularidades no processo de aprendizagem, respeitando o desenvolvimento cognitivo de cada um e garantindo, assim, o processo de inclusão escolar.

Segundo Nóvoa (2017), há muitas iniciativas e experiências que buscam um caminho novo para a formação de professores. Em sua concepção, as mais interessantes centram-se em uma formação profissional dos professores, isto é, em uma ideia que parece simples, mas que define um rumo claro da formação docente.

Diante dos aspectos delineados, podemos nos lembrar de um texto de Baptista e Jesus (2019), cujo título é “Conhecimento e margens: para iniciar o diálogo”. Nele é discutido que conhecimento e margem são pontos de tensão quando pensamos sobre a Educação Especial. Há sempre uma ruptura entre passado e presente. Assim, faz-se necessário um diálogo ampliado para composição de um painel reflexivo, visando a promover avanços nas políticas públicas, configuração da Educação Especial nos sistemas de ensino, fundamentos teóricos e sobre a própria formação continuada.

Ora, as discussões feitas são sempre um esforço daqueles que se debruçaram sobre essa área do conhecimento. As margens vão nos desafiar, são compreendidas como a história da Educação Especial e os esforços são sempre no sentido de continuar promovendo mudanças e apostando em novas possibilidades.

Ainda sobre a relevância dos produtos educacionais, a legislação que regulamenta os programas de mestrados profissionais exige o desenvolvimento de produtos aplicáveis ao campo de estudo do curso. No caso da área da educação, esses produtos devem contribuir com as redes de ensino – precisam ser úteis para o desenvolvimento do trabalho docente. Sobre os produtos educacionais, Leite (2018, p. 331) destaca que eles poderão assumir as seguintes formas: “[...] mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; material textual; materiais interativos; atividades de extensão e desenvolvimento de aplicativos”.

Outro aspecto importante destacado por Lima (2018) diz respeito à obrigatoriedade da validação do produto educacional, bem como o seu registro e utilização por meio de livre acesso em redes online fechadas ou abertas (nacionais ou internacionais), sobretudo em repositórios.

Concordamos com Beckmann (2021) no seguinte aspecto: o produto educacional também é um meio de tornar pública a pesquisa realizada durante a trajetória pelo Programa de Mestrado Profissional e, ainda, poderá ser caracterizado como recurso capaz de contribuir com a prática pedagógica nas redes de ensino. O processo de elaboração deverá contemplar aspectos: teóricos, críticos, comunicacionais e pedagógicos. Nesse sentido, Leite (2018) destaca que os seguintes eixos não podem ser desconsiderados:

- a) estética e organização do material educativo;
- b) capítulos interligados e coerentes;
- c) estilo de escrita adequado ao público;
- d) conteúdo apresentado no material e suas propostas didáticas em linguagem acessível a todos que a ele terão acesso;
- e) criticidade, buscando propor sempre uma reflexão ao leitor, um questionamento sobre seu trabalho e suas convicções etc.

Percebemos a relevância dos produtos não apenas no que corresponde ao cumprimento de uma exigência acadêmica, mas também no retorno emitido à comunidade escolar e a todos que tiveram envolvidos direta ou indiretamente no

processo de pesquisa. Contudo, notamos que esse item parece carecer de um pouco mais de atenção, principalmente no que corresponde à divulgação nos repositórios.

Para concluir, destacamos que, nos sítios de algumas instituições, os produtos não são acessíveis. Aparecem apenas como apêndice no final dos trabalhos; em outras há espaços em seus repositórios, porém não apresentam uma diagramação atrativa, capaz de despertar o interesse do público. Esses aspectos podem estar relacionados com as dificuldades encontradas no percurso de elaboração, portanto essa etapa do mestrado profissional deverá receber uma atenção especial e não apenas ser vista como um desafio que deverá ser cumprido. Concordamos com Lima (2018), que esclarece sobre a importância da inserção de ofertas de disciplinas que tenham como finalidade contribuir com o desenvolvimento dos produtos.

Portanto, os produtos educacionais não apenas enriquecem a experiência de aprendizagem nos Cursos Profissionais em Educação, mas também têm um impacto significativo na qualidade da educação e no desenvolvimento profissional dos docentes, além de contribuir para a inovação e aprimoramento das práticas educacionais.

Desse modo, concordamos com Nóvoa (2017), quando afirmou que houve um processo de universalização da formação de professores. Tal movimento trouxe ganhos significativos nas áreas acadêmicas, simbólicas e científicas, contudo se perdeu o entrelaçamento com a profissão.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos, com esta pesquisa, analisar as produções acadêmicas sobre formação continuada, tendo em vista a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, no período de 2017-2022, no PPGMPE. Almejamos contribuir com o programa a partir deste estudo que considera as pesquisas desenvolvidas ao longo dos seus cinco anos de existência, bem como com a produção do conhecimento, no que tange à relevância da modalidade de pós-graduação para o fortalecimento da formação continuada na área da Educação Especial e inclusão escolar.

No decorrer da pesquisa, identificamos sua relevância para o fortalecimento de políticas públicas nesse campo, tendo em vista a ampliação e o desenvolvimento de sistemas de ensino mais inclusivos, que colaborem para a propagação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE, utilizando práticas pedagógicas marcadas pela intencionalidade, por uma perspectiva pedagógica sólida e coerente com os princípios da educação especial em uma perspectiva inclusiva.

Outro aspecto muito importante é a valorização docente e dos demais profissionais que atuam em diferentes municípios do Estado do Espírito Santo e para além dele. Por meio da formação continuada poderão ampliar o valor salarial, crescer profissionalmente contando com os planos de carreira e contribuir com avanços no âmbito da educação básica, rompendo com os desafios e apoiando-se nas muitas possibilidades que também compõem o processo. Segundo Nóvoa (1995), com esse movimento, os professores poderão se constituir como autores em um processo investigativo, tendo a pesquisa como um elemento importante.

O Curso de Mestrado Profissional em Educação recebeu conceito 4 na última avaliação, o que, de certo modo confirma sua relevância no processo de formação dos 127 mestres e dos 66 alunos matriculados, conforme evidenciado no sítio da universidade. As pesquisas de Lacerda, 2019; Estevam, 2019; Buss, 2021; Oliveira, 2021; Soares, 2020; Kaniski, 2022 discorrem sobre a relevância



desse modelo de formação continuada elencado para a compreensão da relação entre a teoria e a prática, de forma que os elementos se articulem de maneira que os conhecimentos se tornem acessíveis aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidade/superdotação.

Ao discutir sobre as concepções de formação continuada, Educação Especial e inclusão escolar que atravessam as pesquisas selecionadas, percebemos que há uma compreensão clara sobre a constituição da Educação Especial como uma modalidade que atravessa todos os níveis de ensino, bem como o direito que os estudantes público-alvo possuem e a importância da garantia da matrícula para esses sujeitos. Contudo, os estudos mostram que, nos sistemas de ensino, ainda atuam profissionais com concepções marcadas pelo modelo médico, pela ideia de falta e impossibilidade.

Entretanto, também encontramos, em muitos municípios, avanços expressivos, conforme exposto nas pesquisas desenvolvidas (Buss, 2021; Oliveira, 2021; Brito, 2021). Dentre eles, podemos citar desenvolvimento de propostas de formações continuadas potentes, das quais pedagogos e outros profissionais são multiplicadores em muitos municípios; um avanço no âmbito das políticas públicas nas diversas Secretarias de Educação e uma preocupação com a Educação Especial e a inclusão, de modo a buscar meios para superar os desafios existentes.

Os estudos demonstram que há poucas possibilidades de formação continuada envolvendo a capacitação docente para potencializar o trabalho com alunos surdos nos sistemas de ensino. Nesse sentido, há um perda muito grande, pois esses alunos precisam se adaptar às propostas desenvolvidas para os estudantes ouvintes, conforme afirma Lacerda (2019).

Em relação aos alunos com deficiência visual, Leivore (2019) e Keffer (2020) destacam que o acesso a uma boa formação é fundamental para inclusão no ambiente escolar e a socialização dos conhecimentos. Dentre os desafios enfrentados no processo de escolarização dos discentes com deficiência visual, podemos citar a carência de materiais pedagógicos, se equipamentos e

tecnologia assistiva e também a insuficiência de formação continuada por parte dos docentes. Em alguns casos, há recursos, mas os professores não sabem como utilizá-los.

Foi possível identificar nos estudos (Estevam, 2019; Scaramussa, 2021; Ghidini, 2020) a dificuldade do estabelecimento de ações colaborativas entre professores regentes e especialistas. Os laudos são concebidos como ferramentas para justificar a não aprendizagem e até mesmo para rotular os alunos.

Os processos de planejamento e avaliações ainda são frágeis, marcados por concepções equivocadas e práticas pedagógicas engessadas. Um método de ensino constituído em uma abordagem positivista. Ainda vigora uma resistência por parte de alguns profissionais em relação à Educação Especial e ao AEE.

No ensino médio, essa realidade é mais complicada. Estavam (2019) e Corona (2021) discutiram que há fragilidades que envolvem esse nível, deixando sérias lacunas no processo de escolarização dos estudantes PAEE. Há alunos que não são alfabetizados. Os currículos, práticas pedagógicas e avaliação não contemplam em plenitude as reais necessidades dos educandos. A formação de professores nesse contexto se faz necessária, bem como estudos que discorram sobre outros aspectos que envolvam a Educação Especial nesse nível da educação básica.

Evidenciamos que a formação de professores por si mesma não poderá realizar todas as transformações necessárias nos sistemas de ensino, contudo é um dos eixos que movimentam o processo e alavancam muitas mudanças. Ainda carecemos de materialização de políticas públicas, do fortalecimento da formação inicial, ampliação de pesquisas na área para propagação do conhecimento e muitos outros aspectos.

Nesse sentido, a inclusão escolar também aparece nos estudos como processo de interação social, por meio do qual todos apresentam oportunidade de se desenvolver em seus aspectos: físicos, culturais, psicológicos, sociais e econômicos. É por meio do processo de escolarização exitoso que esses

sujeitos terão a possibilidade de avançar nessas áreas. Portanto, trata-se de uma das atribuições da escola, isto é, promover não apenas a socialização, mas também o acesso à cultura, ao conhecimento historicamente construído ao longo da história da humanidade, dentro das suas possibilidades.

Logo, pela inclusão escolar, esses alunos terão igualdade de oportunidade, sendo reconhecidos como sujeitos de direito, sem nenhum tipo de discriminação ou restrição. Convém destacar que, de acordo com Nóvoa (1995, 2019, 2022), a formação docente é uma ação necessária para que uma transformação estrutural possa ocorrer. Essa transformação é descrita como metamorfose da escola, uma vez que o modelo atual não atende às demandas vigentes.

Os estudos de Estevam (2019), Soares (2020), Dobrovoski (2021) e Brito (2021) apresentam que a formação continuada deverá priorizar a coletividade, a reflexão, a articulação entre teoria e prática, partindo das questões que atravessam o cotidiano escolar. A pesquisa é concebida com um eixo da prática, como um meio de avançar e desenvolver o conhecimento na área da Educação Especial. Os estudos apontam a necessidade de formação que valorize a diversidade humana, sua pluralidade.

Quanto às contribuições que emergem das pesquisas, identificamos que o Programa de Mestrado Profissional em Educação tem uma relevância muito grande para promover, por meio da pesquisa engajada, a ampliação das concepções docentes com o aprofundamento teórico-prático, fortalecimento do trabalho docente e da educação básica.

O PPGMPE tem desempenhado um papel significativo ao permitir que os profissionais da educação do Estado do Espírito Santo, bem como os de outras localidades, tenham acesso ao curso de mestrado. Isso, por sua vez, oferece a oportunidade de enfrentar e mitigar os desafios atitudinais, curriculares, institucionais e muitos outros que permeiam a Educação Especial e a inclusão escolar. Essa contribuição é possível graças à promoção de diálogos, reflexões e à expansão de práticas que levam em consideração as necessidades específicas dos sujeitos público-alvo da Educação Especial.

Em resumo, os trabalhos analisados destacam a importância das pesquisas e seus produtos no fortalecimento da educação básica no contexto da Educação Especial e da inclusão escolar. Isso é possível por meio de um modelo de formação continuada que contribui para a ampliação do conhecimento dos docentes, abordando perspectivas teóricas e metodológicas alinhadas com os princípios estabelecidos da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

Estamos de acordo com Biazzi e Tomé (2011), que afirmam que a formação continuada não deve ser encarada apenas como uma acumulação de cursos, palestras e seminários, mas sim como uma oportunidade de reflexão crítica sobre o próprio trabalho, com o objetivo de construir e reconstruir práticas pedagógicas e expandir a identidade pessoal e profissional em uma interação mútua, como sugerido por Nóvoa (2017).

Esperamos contribuir com o fomento políticas de formação continuada dos profissionais da Educação Especial considerando a inclusão escolar e ampliando a discussão das questões no que tange ao acesso e à permanência de qualidade dos alunos público-alvo da Educação Especial. Ao propormos a investigação, tivemos como intenção contribuir para o favorecimento da constituição de sistemas educacionais mais inclusivos e, conseqüentemente, para a escolarização com qualidade dos sujeitos público-alvo da Educação Especial em seu município e no país, por meio da relevância do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e de sua equipe docente e discente.

Finalizamos destacando que os avanços esperados na área da Educação Especial e inclusão escolar envolvem muitas mãos, constituindo um processo colaborativo que requer investimento e valorização dos professores e dos demais profissionais da educação.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. D. **Grupo de pais**: um dispositivo potencializador da escolarização de alunos com autismo. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Santa Maria, 2021.
- ALMEIDA, M. L.; VIEIRA, A. B.; SILVA, R. R. E. Gestão pública de educação especial: possibilidades para formação continuada de profissionais da educação na região sul do Espírito Santo. **Revista Científica da Faculdade Cenecista de Vila Velha/ES**, n. 1, p. 4-20, jan. / jun. 2012.
- ALMEIDA, M. L.; VIEIRA, A. B.; SILVA, R. R. Processos de formação continuada desencadeados nos municípios capixabas a partir do curso de formação de gestores públicos em educação especial. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CBBE), 5.; ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ENPEE), 7., 2012. **Anais [...]**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2012.
- ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em:
- ANDRÉ, M. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educacional**, v.17, n. 53, p. 823-841, 2017.
- ANDRÉ, M.; PRÍNCIPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educ. Rev.**, Curitiba, Brasil, n. 63, 2017, p.103-117, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n63/1984-0411-er-63-00103.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2022.
- ARAUJO, C. M.; ARAUJO, E. M.; SILVA, R. D. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan./abr. 2015.
- ARAÚJO, N. R. **O trabalho de professoras com deficiência visual**: uma análise político-social da inclusão profissional na rede regular de ensino de Belo Horizonte. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2020.
- BANDEIRA, L. L. **Olhar de discentes com TEA e de seus docentes sobre o processo de inclusão na UNB**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- BAPTISTA, C. R. Tornar-se: trajetórias de alunos e a formação de professores. In: VICTOR, S.N; DRAGO, R; PANTALEÃO, E. **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. Pedro e João Editores, São Carlos / SP, 2013.

BERGER, L.B.S. **Práticas pedagógicas, tecnologia e o trabalho colaborativo**: a inclusão no cotidiano escolar. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

BIAZI, M. H.; Tomé, C. L. Formação continuada: a importância da formação docente. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.2, n.2, p. 132 -141, ago./dez. 2021.

BOTO, C. António Nóvoa: uma vida para a educação. Seção: **Entrevista. Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 44, e201844002003, 2018.

BUSS, J.J. **A formação continuada de professores, profissionais da educação e colaboradores na perspectiva da inclusão escolar**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). Câmara de Educação Superior (SESU). **Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965**. Relator: Newton Sucupira, Brasília, 1965.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998**. Brasília, 2009.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior- (CAPES). **Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995**. Brasília, 2009.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 26 jun. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 26 jun 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação. **Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação. **Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Parecer nº 9 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001.

BRITO, L.G.B. **Formação continuada de gestores públicos de educação especial de Serra/ES pela via do grupo de estudo-reflexão.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

CABRAL, A. C. de A. P. **Processo formativo docente no ensino-aprendizagem de conceitos estatísticos a estudantes surdos numa perspectiva inclusiva.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Natal/RN, 2022.

CAETANO, M.; GOMES, V. **Diálogos com os professores: práticas e reflexões sobre a inclusão escolar.** Vitória: EDUFES, 2016.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 162-173, set./dez. 2005.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009.** Dispõe sobre o Mestrado Profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brasília, 2009.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 jan. 1999. Seção 1.p. 14.

CORDEIRO, B.F. **A política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: artefato digital como possibilidade de desenvolvimento da identidade e da cultura da pessoa surda gaúcha.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Santa Maria, 2022.

CORONA, M.P.A.R. **Processos de inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial nos cursos de ensino médio do IFES campus Itapina e a formação continuada de professores.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

COUTINHO, M.I. **Composições e atravessamentos com uma formação continuada sobre a medicalização da educação e da vida.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

DOBROVOSKI, M. **Formação Continuada de Professores na Escola: diálogos entre educação infantil, educação especial e currículo.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

DUARTE, B.P.S. **Crianças que não aprendem na escola: problematizando processos de medicalização e patologização das infâncias.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

ESTEBAN, M. T; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, M. T; ZACCUR, E. (org.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-24.

ESTEVAM, M. K. D.C. **Atuação do pedagogo na perspectiva da inclusão escolar: a articulação entre o professor do atendimento educacional especializado e o da sala de aula comum.** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

ESTEVEVES, M. M. F.; ARAÚJO, R. M. B. A formação continuada de professores e a elevação da qualidade da educação básica. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 51, p. e15127, 2019. DOI: 10.5585/eccos.n51.15127. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/15127>. Acesso em: 18 dez. 2023.

FIALHO, N. H.; HETKOWSKI, T. M. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 19-34, jan./mar. 2017.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, [S. l.], n. 100, p. 33-46, 2014. DOI:10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 4 set. 2023.

GATTI, B. A. A Pesquisa em mestrados profissionais. In: **FOMPE – Fórum de Mestrados Profissionais em Educação.** Salvador: UNEB, 2014.

GATTI, B. A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008, n. 2.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.



GHIDINI, S.S.G. **O atendimento educacional especializado como ação pedagógica em educação especial**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2021.

GOMES, dos S. K.V. **Práticas pedagógicas de professores das salas de recursos de altas habilidades/superdotação do Distrito Federal segundo a teoria de Joseph Renzulli**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -- Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

HETKOWSKI, T. M. Mestrados profissionais em educação: políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. **Plurais: Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 10-29, jan./abr. 2016.  
<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 20. jun. 2023.

JESUS, D. M. **Política de educação, inclusão escolar e diversidade pelo olhar daqueles que as praticam**: por diferentes trilhas: relatório técnico de pesquisa. Vitória/ES: UFES/PPGE, 2009.

JESUS, D. M.; PANTALEÃO, E.; ALMEIDA, M. L. Formação continuada de gestores públicos de educação especial: políticas locais para a inclusão escolar? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 23, p. 29, 2015.

KANISKI, S.B. **Diálogos sobre medicalização na/da educação com professores pela via da formação continuada**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

KORTHAGEN, F. A relação entre teoria e prática na formação de professores. In: BAKER, E.; MCGAW, B.; PETERSON, P.; **Enciclopédia Internacional de Educação**. Oxford: Elsevier, 2010, p. 669-675.

LACERDA, L.R.C. **Educação de surdos no âmbito da Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia/ES**: a formação de professores em foco. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

LEITE, P. de S. C. **Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino**: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. Congresso Ibero-Americano em investigação qualitativa. v. 1. 2018. Disponível em: <https://ludomedia.org/>. Acesso em: 23 set. 2022.

LEIVORE, P.T.M. **O gestor escolar frente aos desafios da escolarização dos alunos com deficiência visual**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, A. G. de. **A infrequência escolar no atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais: desafios e possibilidades**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2020.

LIMA, H.S. **Práticas avaliativas com alunos público-alvo da educação especial: um estudo fenomenológico**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

LIMA, J.C. **Diário de uma contadora de histórias: um estudo fenomenológico existencial**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

LOPES, B. L. **Olhar de discentes com TEA e de seus docentes sobre o processo de inclusão na UNB**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -- Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

LOPES, N.C.B. **Educação inclusiva e os desafios da relação entre a escola e a família: a experiência da rede municipal de São Luís**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd., Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2021.

MACHADO, E.H.S. **Recursos de tecnologias digitais na educação em perspectiva inclusiva para alunos com deficiência visual**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

MACHADO, R.A. **O processo de inclusão na educação infantil: estudo de uma escola do município de Cachoeira do Sul/ RS**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Santa Maria, 2022.

MAGALHÃES, R. de C.B. de P. O professor de educação especial: elementos para problematizar e discutir a formação. In: VICTOR, S.N; DRAGO, R; PANTALEÃO, E. **Educação Especial no Cenário Educacional Brasileiro**. São Carlos/SP. Pedro e João Editores, 2013.

MENDES, E. G. Perspectivas para construção de escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, S.M; MARINS, S. **Escola Inclusiva**. São Carlos/SP: EDUFSCAR, 2002.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NASCIMENTO, H. C. C do. **Uso de vídeos na formação docente continuada para a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Natal, RN, 2022.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, n.47, n.166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores**: em busca de uma autonomia perdida?. Separata de Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991.

NÓVOA, A. Professores: profissão – formação contínua – associativismo. **Boletim**: Estudo de História, n. 12,1992.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2009.

OLIVEIRA, A.C.G. **Medicalização e patologização da/na primeira infância**: conversas sobre práticas pedagógicas não medicalizantes. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

OLIVEIRA, A.L.S. **A formação continuada de professores e a inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

OLIVEIRA, D.N. **Discursos medicalizantes na educação infantil**: problematizações em torno da educação especial. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

PACHA, R.B. **Educação de jovens e adultos e educação especial na perspectiva inclusiva**: a formação continuada de professores. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

QUEIROZ, R.C. **Inclusão escola, formação continuada, pesquisa-ação e tecnologias**: tessituras possíveis em tempos de pandemia. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

QUELHAS, O. L. G.; FARIA FILHO, J. R.; FRANÇA, S. L. B. O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p. 97-104, 2005.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **Documento Parecer CFE nº 977, de 1965**. Aprovado em 3 dez. 1965. São Paulo, 2005.

RIBEIRO, R. J. Ainda sobre o Mestrado Profissional. **RBPG**, Brasília, v. 2, n. 6, p. 313-315, dez. 2006.

RIBEIRO, R. J. Ainda sobre o mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. [S. l.], v. 3, n. 6, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332. 2006.v3.113. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/113>. Acesso em: 8 set. 2023.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. **RBPG**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 8-15, 2005.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

SANTOS, R. C. **Práticas pedagógicas dos professores de educação física e os desafios da inclusão de estudantes público-alvo da educação especial**: uma proposta de inclusão. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Fundação Universidade Federal de Rondônia. Rondônia, 2019.

SCARAMUSSA, P.V. **O trabalho docente articulado numa perspectiva colaborativa entre os professores da sala de aula regular e do atendimento educacional especializado**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

SILVA, F.M. **Superdotação, talento e autorregulação da aprendizagem**: estudo de caso no contexto da pandemia de covid-19. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -- Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

SILVA, F. N. **A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada**: perspectivas para inclusão escolar. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SOARES, R.S. **Práticas pedagógicas com alunos com deficiência intelectual**: contribuições da sala de recursos multifuncionais. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

SOAVE, A.R.B. **Formação continuada e pesquisa-ação crítica**: das vontades individuais aos consensos provisórios. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L H. A Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83. 2021.

SOUZA JUNIOR, L.; VERHINE, R.E. Mestrados e doutorados profissionais como espaços de formação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 49. p. 163-178, 2020.

SOUZA, A.C. S. L.M. **Do conceber ao agir**: os desafios na efetivação de práticas pedagógicas inclusivas no ensino profissional técnico e tecnológico. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

SPAGNOLO, F.; SOUZA, V. C. O que mudar na avaliação da Capes? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 2, p. 8-34, nov. 2004.

SYMEONIDOU, S. Formação inicial de professores para inclusão: uma revisão da literatura. **Deficiência e Sociedade**, n. 32, p. 401-422, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1298992>. Acesso em jun 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Mestrado Profissional em Educação**: Relatório de Dados Enviados do Coleta. Vitória, ES, 2020.

VARGAS, P.R.B. **Redes de apoio e inclusão escolar**: implicações de cuidadores na inclusão de estudantes público-alvo da educação especial. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

VIEIRA, A.B. Educação especial e currículo: disparando possibilidades a partir da reflexão crítica do cotidiano escolar. In: DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (org.). In: **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos/SP: Pedro & João, 2013. V. 1, p. 171-184.

VIEIRA, F. B. A.; MARTINS, L. A. R. Formação e criatividade: elementos implicados na construção de uma escola inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 225-242, abr./jun. 2013.

VIEIRA, I. S. **Movimentos formativos e políticas da gestão de educação especial no Estado do Espírito Santo.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

WILL, F.S. **O diagnóstico, o laudo clínico e a escolarização dos alunos público da educação especial.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

