

Professores e profissionais da educação especial em documentos do Saeb e do Censo Escolar de 2011 a 2019

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Rosângela Gavioli Prieto

Resumo

65

A política educacional brasileira tem favorecido aumento das matrículas de estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE) em todos os níveis de ensino, registrado no Censo Escolar (CE) e na participação nas provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Este artigo objetiva apresentar e discutir o registro de formação, capacitação e presença de profissionais da Educação Especial (EE) nas escolas, arrolado nos dados do CE e do Saeb. As fontes de dados foram documentos de referência do CE e do Saeb, formulários e questionários aplicados nas edições de 2011, 2013, 2015, 2017 e 2019 e resultados obtidos pela aplicação desses instrumentos no período. Foram sistematizados e analisados itens relativos à formação e capacitação de profissionais relacionadas ao campo da EE. Como resultados verifica-se que os instrumentos registram insuficientemente a formação de docentes e de profissionais envolvidos com estudantes do PAEE, pois, apesar de evidenciar categorias quantitativas importantes, não registram informações como tempo de formação, tipos e níveis de cursos. Há, ainda, variação de nomenclatura utilizada nas diferentes edições do CE e do Saeb, que favorece informações imprecisas. Conclui-se que os instrumentos precisam ser alterados visando apreensão mais adequada das características da educação brasileira no que se refere à formação docente e às características dos profissionais relacionados à escolaridade de estudantes PAEE.

Palavras-chave: censo escolar; sistema de avaliação da escola; formação docente; educação especial.

Abstract

Special education teachers and professionals in the documents of Saeb and the School Census from 2011 to 2019

The Brazilian educational policy has been favoring an increase in the enrollment of students representing the Target Audience of Special Education (PAEE) at every stage of education, as documented in the School Census (CE) and the participation in the Basic Education Assessment System (Saeb) exams. This study seeks to present and discuss the history of training, qualification, and presence of Special Education (SE) professionals in schools, as outlined in the CE and Saeb data. Data sources included reference documents from the CE and Saeb, as well as forms and questionnaires administered in the 2011, 2013, 2015, 2017, and 2019 editions, along with results obtained during this period. Items related to the training and qualification of professionals in the field of SE were systematized and analyzed. The results indicate that the instruments insufficiently documented the training of teachers and professionals involved with PAEE students. Despite highlighting important quantitative categories, they lack information such as duration of training, types, and levels of courses. Furthermore, there is a variation in terminology used in different editions of the CE and Saeb, leading to imprecise information. In conclusion, the instruments need to be revised to better capture the characteristics of Brazilian education regarding teacher training and the attributes of professionals related to the education of PAEE students.

Keywords: school census; school census; school evaluation system; teacher training; special education.

Resumen

Docentes y profesionales de educación especial en documentos del Saeb y del Censo Escolar del período de 2011 a 2019

La política educativa brasileña ha favorecido el aumento de las matrículas de los estudiantes de educación especial [“Plano de Atendimento da Educação Especial” – Plan de Atención Educativa Especial], (PAEE) en todos los niveles de la enseñanza, registrado en el Censo Escolar (CE) brasileño y en la participación en los exámenes del “Sistema de Avaliação da Educação Básica” [Sistema de Evaluación de la Educación Básica en Brasil] (Saeb). Este artículo tiene como objetivo presentar y debatir el historial de la formación, capacitación y presencia de profesionales de la Educación Especial (EE) en las escuelas, listado en los datos del CE y del Saeb. Las fuentes de datos incluyeron documentos de referencia del CE y del Saeb, formularios y cuestionarios aplicados en las ediciones de 2011, 2013, 2015, 2017 y 2019 y resultados obtenidos mediante la aplicación de dichos instrumentos en el período. Se sistematizaron y se analizaron elementos relativos con la formación y capacitación de profesionales relacionadas al área de la EE. Como resultado, se observan que los instrumentos registraron insuficientemente la formación de docentes y de profesionales involucrados con los estudiantes del PAEE, pues, aunque resaltan categorías cuantitativas importantes, no se registran informaciones como tempo de formación, tipos y niveles de estudios. Además, hay una variación de nomenclatura utilizada en las diferentes ediciones del CE e do Saeb, que favorece informaciones imprecisas. Se concluye que los instrumentos deben ser alterados teniendo en vista la aprehensión más adecuada de las características de la educación brasileña a lo que la formación docente y a las características de los profesionales relacionados con la escolaridad de estudiantes PAEE se refiere.

Palabras clave: censo escolar; sistema de evaluación de la escuela; formación docente; educación especial.

Introdução

Os estudos sobre a escolarização das pessoas Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)¹ mostram que o aspecto educacional não esteve sempre presente nas formas de atendimento oferecidas a esses estudantes (Bueno, 2004; Jannuzzi, G., 2004), em virtude da adoção de uma abordagem clínica de atendimento. Nesse contexto, a consideração dos “excepcionais” (nomenclatura à época) como alunos do sistema geral de educação, conforme artigo 88 da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pode ser entendida como um marco na história educacional brasileira (Brasil, 1961).

As primeiras estatísticas educacionais diretamente relacionadas à educação especial passaram a ser divulgadas apenas em 1975, mas somente a partir de 1998 foi possível identificar o número de matrículas desses alunos nas salas de aula comuns (Brasil. MEC, 1975; Inep, 1998) e, desde então, há um crescimento constante de matrículas, numérica e proporcionalmente (Rebello; Kassar, 2018).

Atualmente, o Censo Escolar (CE), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é a principal base de dados no campo da educação básica e, por ser realizado anualmente, deve possibilitar a construção de análises e estudos de séries históricas (Jannuzzi, P., 2001). Outras informações relevantes podem ser acessadas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Esses bancos de dados contêm algumas informações sobre as condições de escolaridade dos estudantes PAEE.

Em relação aos últimos anos, verifica-se que o número de matrículas PAEE chegou a 1,3 milhão em 2021 (aumento de 26,7% em relação a 2017), o maior número está no ensino fundamental com 70,8% das matrículas. Os números também revelam que esses alunos estão atingindo patamares mais elevados de ensino, o que é positivo, embora seja preciso analisar detalhadamente informações sobre acesso ao currículo escolar. Relativo ao aumento no número de matrículas de 2017 a 2021, constata-se que foi no ensino médio o maior crescimento, com um acréscimo de 84,5% (Inep, 2021).

Esse movimento deveria resultar em alterações na formação de professores, já que se espera que os alunos PAEE recebam escolaridade plena em qualquer escola do sistema de ensino, como todo brasileiro. A preocupação com a formação geral docente sob uma perspectiva de “educação inclusiva” está presente ao menos desde a década de 1990. Um documento elaborado em 1994, denominado *Tendências e desafios da educação especial*, já registrava diferentes experiências, afirmando a importância da inclusão desses alunos nas escolas comuns e a necessidade de formação de educadoras(es) (Brasil. MEC, 1994).

O registro sobre a formação docente é o foco deste artigo, que apresenta parte de resultados de uma ampla pesquisa² que investiga as condições de oferta

¹ Nomenclatura adotada no Brasil a partir da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.

² Trata-se do projeto matriz, ainda em andamento, “Análises técnicas sobre a participação e a proficiência dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial nas edições do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica de 2011 a 2019”, desenvolvido pelas pesquisadoras Ana Lorena de Oliveira Bruel (UFPR), Cristina Lacerda (UFSCar), Enicéia Mendes (UFSCar), Gabriela Schneider (UFPR), Mônica Kassar (UFMS) e Rosângela Prieto (USP).

educacional aos alunos PAEE na educação básica e seu desempenho. Especificamente, este texto tem o objetivo de apresentar e discutir o registro de formação, capacitação e presença de profissionais da educação especial nas escolas brasileiras, arrolado nos dados do Censo Escolar e do Saeb. Trata-se de estudo documental, tendo como fonte o conjunto de material de referência dos anos de 2011, 2013, 2015, 2017 e 2019 do Censo Escolar e do Saeb.

Foram realizadas a leitura e a análise dos documentos orientadores do Censo Escolar e do Saeb, seus cadastros, formulários e questionários (Quadros 1, 2 e 3).

Quadro 1 – Instrumentos de coleta de dados – Censo Escolar – 2011/2019

Instrumento	2011	2013	2015	2017	2019
Cadastro de aluno	■	■	■	■	
Cadastro de docente em regência de classe	■				
Cadastro de escola	■	■	■	■	
Cadastro de escola nova	■	■	■	■	
Cadastro de profissional escolar em sala de aula		■	■	■	
Cadastro de turma	■	■	■	■	
Formulário de aluno					■
Formulário de escola					■
Formulário de escola nova					■
Formulário de gestor escolar					■
Formulário de profissional escolar em sala de aula					■
Formulário de turma					■

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 2 – Instrumentos de coleta de dados – Saeb – 2011/2019

Instrumento	2011	2013	2015	2017	2019
Questionário da educação infantil					■
Questionário da escola	■	■	■	■	■
Questionário do aluno (3º ano do EM)	■	■	■	■	■
Questionário do aluno (5º ano)	■	■	■	■	■ ⁽¹⁾
Questionário do aluno (9º ano)	■	■	■	■	■
Questionário do diretor	■	■	■	■	■
Questionário do professor	■	■	■	■	■
Questionário do secretário estadual de educação					■
Questionário do secretário municipal de educação					■ ⁽²⁾

Fonte: Elaboração própria.

Notas: ⁽¹⁾ Os questionários dos alunos de 2019 passam a conter outras perguntas, como o uso da língua materna em casa, com as opções: português, espanhol e outra língua.

⁽²⁾ Os questionários direcionados aos secretários municipais e estaduais de educação e o para a educação infantil foram disponibilizados em 2019.

Quadro 3 – Documentos orientadores – Censo Escolar e Saeb – 2011/2019

Documento	2011	2013	2015	2017	2019
Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar					■
Caderno de instruções	■	■	■	■	
Cartilha Saeb					■
Glossário da educação especial				■	■
Nota Técnica n° 008/2013 – Procedimentos de consolidação e conformação dos dados preliminares do Censo Escolar 2013 para a aplicação das avaliações do Saeb		■			
Nota Técnica n° 10/2017/CGCEB/Deed. Interessado: Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb). Procedimentos de consolidação e conformação dos dados preliminares do Censo Escolar 2017 para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)				■	
Nota Técnica n° 10/2019/CGCEB/Deed. Procedimentos de consolidação e conformação dos dados preliminares do Censo Escolar 2019 para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)					■
Orientação para o preenchimento de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar			■		
Perguntas frequentes		■	■	■	
Sistema de Avaliação da Educação Básica: Documentos de Referência Versão Preliminar					■

Fonte: Elaboração própria.

As análises do material levantado ocorreram em interlocução com a literatura especializada sobre o tema abordado e mediatizadas pelo movimento da política educacional brasileira referente ao período. Intencionou-se buscar elementos que possibilitassem entender os dados como indicativos de uma materialidade social mais complexa e abrangente. Assume-se que dados, ou qualquer expressão empírica da realidade, precisam ser mediatizados pela história, pelo movimento social, para serem compreendidos (Shaff, 1987), já que o “dado” em si não é revelador da materialidade da sociedade; ele não “dita a verdade”. Dados, estatísticos ou não, são utilizados como ponto de partida para análises que pretendam apreender aspectos do movimento dialético da sociedade e, para isso, são necessárias várias aproximações na busca de sínteses de múltiplas determinações (Marx, [1859]³ 1983, p. 218).

³ O ano entre parênteses é o da primeira edição.

Formação docente e PAEE

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) inclui na Meta 4 a universalização do acesso à educação básica (4 a 17 anos) e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, indica a necessidade de desenvolver propostas e instrumentos adequados, tais como indicadores específicos, para a avaliação da política de educação especial com orientação inclusiva. A finalidade é permitir acompanhamento, monitoramento e avaliação do atendimento oferecido a esse alunado, nessa etapa de ensino. A ampliação do acesso do PAEE à educação configura-se como um avanço significativo em relação aos direitos humanos desse segmento. Todavia, a literatura (Lopes; Cunha; Brasil; Nina; Silva, 2023) denuncia que a formação docente diante de suas necessidades na práxis escolar permanece um desafio, pois existe uma lacuna entre a formação e a atuação prática, que faz os docentes sentirem-se despreparados perante a tarefa de lidar com a diversidade em sala de aula (Greguol; Gobbi; Carraro, 2013).

Tanto a formação inicial quanto a continuada vêm sendo indicadas por diferentes autores como uma das intervenções mais importantes para a efetivação do processo de inclusão do PAEE. Considera-se que a atenção a esse aspecto seja essencial para a eficácia do processo de implantação da política de inclusão escolar, pois o despreparo docente constitui uma das grandes barreiras para a efetivação de uma educação de qualidade (Garcia, 2013; Vilaronga; Mendes, 2014; Matos; Mendes, 2015; Tavares; Santos; Freitas, 2016).

De um lado, estão docentes regentes da classe comum, que são chamados a atender estudantes PAEE em sua diversidade. De outro lado, professores de educação especial, cuja tarefa é, em conjunto com a escola, desenvolver as melhores formas de prover AEE ao PAEE. Essas duas categorias – docentes regentes e professores de Educação Especial – devem realizar um trabalho conjunto, mas cada uma tem seu papel e, portanto, fazem jus a terem acesso a formações distintas. No artigo sobre formação em ensino superior de professores da educação básica brasileira que, em 2012, trabalhavam na educação especial e no AEE, Kassir (2014, p. 216) afirma que grande parte dos docentes que atuava com estudantes do PAEE havia se formado “em instituições privadas ou nas modalidades a distância ou semipresencial de instituições públicas”.

Em pesquisa recente, Michels (2021) apresenta dados impressionantes relativos à quantidade e capilaridade de cursos de formação em educação especial no Brasil, tanto em graduação quanto em pós-graduação (especialização), e verifica que o oferecimento desses cursos permanece sob o controle de instituições privadas e na modalidade a distância. Esse quadro indica que a obtenção de dados sobre as especificidades e a qualidade da formação de quem atua nas escolas é fundamental para a proposição de políticas públicas adequadas, objetivando alcançar uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, cabe discutir qual seria o papel e a formação do professor de ensino comum e do professor de Educação Especial. Em consonância com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e a LDB (Brasil, Lei nº 9.394, 1996), estudantes do PAEE devem ser escolarizados em classes comuns do ensino regular, sob a regência de professores de ensino comum, capacitados para atuar na perspectiva da inclusão, conforme o indicado na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.

Muitos professores referem buscar formação por terem alunos PAEE em sua turma ou por saberem que um dia terão. Assim, é defendida a ampliação do leque formativo de professores, de modo que cursos de formação inicial e continuada devem qualificar o corpo docente para contemplar a diversidade, propondo alternativas adequadas para diferentes situações de ensino e aprendizagem (Prieto, 2003).

Na última década, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, contemplando cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada, estabelecem que as instituições de ensino devem garantir, em seus currículos, “conteúdos específicos da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e educação especial”:

Art. 13 Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, (...) estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

(...)

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir, nos currículos, conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (Brasil. CNE, CP, Resolução nº 2, 2015).

Essa recomendação é bastante abrangente e os conteúdos podem ser abordados de modo superficial e/ou parcial, não cumprindo as metas de formação necessária para o atendimento do PAEE (Costa; Lacerda, 2015). Cabe destacar, também, as questões relativas à formação de outros profissionais implicados no atendimento do PAEE previstos na legislação (Brasil. Decreto nº 5.626, 2005; Brasil. Lei nº 13.146, 2015).

Recentemente, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), omite a garantia existente nas Diretrizes de 2015 e pouco aborda a atenção para estudantes PAEE, referindo apenas que, para a formação continuada, suas especificidades devem ser objeto de atenção, assim como para outras populações, por exemplo, do “campo,

indígena, quilombola, profissional e da educação de jovens e adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas”, conforme expresso no artigo 8º (Brasil. CNE, CP, Resolução n. 2, 2015).

Formação, capacitação e presença de profissionais da educação especial no Censo Escolar e no Saeb

A coleta de informações no Censo Escolar utiliza cadastros e formulários, e no Saeb ocorre por meio de questionários. Para atender aos objetivos propostos por este artigo, apresentamos informações sobre como esses instrumentos recolhem dados acerca da formação, capacitação e presença de profissionais da Educação Especial, entre 2011 e 2019.

Documentos relativos ao Saeb

A participação do PAEE no Saeb, durante as edições exploradas, tem sido vetada às turmas de educação especial exclusiva. Nesse sentido, todo estudante PAEE que não frequenta a classe comum não é submetido a esse sistema de avaliação. Na edição de 2011 não foi identificado nenhum item que aborde a temática de interesse deste artigo nos formulários ou questionários. Em relação aos anos de 2013, 2015 e 2017, apenas no “questionário do diretor” foram encontrados três itens que tratam especificamente da temática Educação Especial:

Item 59 – Você possui *formação específica* para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais?

Resp.: não; sim, mas apenas para uma área/deficiência; sim, para mais de uma área/deficiência.⁴

Item 60 – Os professores desta escola possuem *formação específica* para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais?

Resp.: não; sim, mas em número insuficiente; sim, em número suficiente.

Item 61 – Os demais funcionários desta escola possuem formação para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais?

Resp.: não; sim, mas em número insuficiente; sim, em número suficiente. (Inep, 2013b, 2015b, 2017b).

Em relação à pergunta formulada sobre “formação específica” (item 59) para o diretor, a informação coletada não contempla a carga horária de formação e/ou se esta é suficiente. As alternativas apontam para respostas amplas (não; sim, mas em apenas uma área/deficiência; sim, em mais de uma área/deficiência), sem determinar se a formação é adequada para o atendimento do alunado. Os itens 60 e 61 do instrumento preenchido pelo diretor escolar remetem à mesma pergunta, focalizando a formação de professores da escola e dos demais funcionários. A formulação da questão repete os limites apontados para o item 59 e, por sua amplitude, gera um

⁴ Não/sim são alternativas de resposta.

resultado pouco efetivo para compreender a suficiência da formação docente e de demais funcionários, ao menos sob o ponto de vista do diretor.

Mesmo com as limitações sobre a qualidade da “formação específica”, quando analisados os microdados do Inep relativos às respostas dadas pelos diretores no período (resultados coletados por esses instrumentos), mais de 90% respondem, para o item 59, não ter a formação específica para trabalhar com estudantes PAEE (Inep, 2013b, 2015b, 2017b). Em relação aos professores que atuam nas escolas, no período estudado, os diretores afirmam (item 60) que a minoria (em torno de 40%) tem alguma formação específica para atuar junto a esses estudantes. Quanto à formação dos demais funcionários (item 61), os diretores informam que um número menor (cerca de menos de 20%) tem formação específica (Inep, 2013b, 2015b, 2017b). As respostas revelam, portanto, significativa falta de formação dos profissionais na escola para trabalhar com o PAEE, de 2013 a 2017.

Em relação a 2019, a questão da Educação Especial/educação inclusiva foi mais bem contemplada em diferentes questionários. No questionário do secretário municipal da educação, no tópico Plano de Carreira, há a questão: *Neste ano, quais temas foram abordados em cursos de formação continuada para professores da rede (atualização, treinamento, capacitação etc.)?* Uma das alternativas para resposta é *educação inclusiva*.

Voltando ao questionário do diretor, a temática da Educação Especial/educação inclusiva aparece em vários tópicos. Sobre a “gestão pedagógica”, o item *educação inclusiva* é uma das alternativas, no tópico 5, *indique se nesse ano a escola ofereceu atividades de formação nas seguintes áreas*, o item *educação inclusiva* é uma das alternativas. A análise das respostas pode indicar se essa formação é ofertada.

O tópico 6 aborda diretamente a *educação inclusiva* e, entre quatro itens, em um deles, há duas questões. A primeira é:

Os(as) profissionais para a inclusão do público-alvo da educação especial são em número suficiente? (sim ou não) – se a resposta for negativa, abre-se uma janela com a pergunta:

Indique quais outros(as) profissionais seriam necessários(as) no momento e abre-se a lista de possibilidades:

- professor(a) de braille;
- professor(a) de educação especial que atua na sala comum;
- professor(a) bilíngue para surdos;
- professor(a) de Libras;
- professor(a) da sala de recursos multifuncionais;
- professor(a) itinerante;
- monitor(a) de apoio;
- outros.

(Inep, 2021).

Esse item permite saber quais profissionais a escola teria necessidade e não compõem a equipe escolar. O dado mostra-se relevante para orientar políticas públicas de formação e contratação de profissionais. No entanto, a lista de opções de profissionais poderia, minimamente, estar em conformidade com aqueles previstos na legislação (Brasil. Decreto nº 5.626, 2005; Brasil. Lei nº 13.146, 2015) com

precisão da nomenclatura: professor(a) para o AEE; professor(a) para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos; instrutor(a) de Libras; tradutor(a) e intérprete de Libras; guia-intérprete; profissional de apoio escolar – estão presentes nos documentos e não aparecem no questionário.

Destaca-se que o uso do termo “monitor(a) de apoio” – questionário do diretor (Inep, 2021) – pode gerar dúvidas no preenchimento. Cabe mencionar que, no questionário da educação infantil do Saeb 2019, esse profissional aparece como “profissional de apoio ao aluno com deficiência”, também diferentemente da legislação, que nomeia e define:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

(...)

XIII Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (Brasil. Lei nº 13.146, 2015).

Alertamos, aqui, que a variação de nomenclatura nos materiais do Inep favorece uma confusão de significados atribuídos à terminologia da área e, conseqüentemente, à imprecisão das informações. Também, tal variação não contribui para o esclarecimento, aos profissionais das escolas, acerca de informações e conceitos adequados a respeito da escolaridade de estudantes PAEE.

74

Ainda no questionário do diretor, na edição de 2019, a segunda questão é: *Nos últimos doze meses sua escola recebeu treinamento para lidar com o público-alvo da educação especial?* – com alternativa de resposta sim ou não. Em caso de resposta afirmativa, emerge uma nova pergunta: *Em quais áreas ocorreram treinamentos?* – com as seguintes alternativas: “deficiência intelectual; deficiência física; autismo ou outro transtorno global do desenvolvimento; surdez; deficiência auditiva; cegueira; baixa visão; deficiência múltipla e altas habilidades/superdotação (AH/SD) surdo-cegueira”.

Cabem duas considerações pertinentes a essa formulação: em primeiro lugar, destaca-se o uso do termo “treinamento”, que passa a ideia pragmática de “aquisição de habilidades”, “destreza”, reduzindo o processo formativo a um adestramento. Os termos “formação” ou “capacitação” indicariam abordagens que contemplam a autonomia e emancipação intelectual e o protagonismo de profissionais. E ainda, em relação às alternativas, elas focalizam a tipificação das deficiências, e não as práticas pedagógicas, o que vem sendo questionado pela área (Vilaronga, 2014).

No questionário do professor das edições de 2013, 2015 e 2017, havia a questão “Considerando os temas a seguir, indique sua necessidade de aperfeiçoamento profissional” e, entre as opções de resposta, estava: *formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais*. Ao eleger esse item, o docente poderia escolher entre: *não há necessidade; nível moderado de necessidade; baixo nível de necessidade e alto nível de necessidade* (Inep, 2013b, 2015b, 2017b).

Essa questão tem descontinuidade em 2019 e, no tópico sobre formação profissional, passa a existir o enunciado: *Em que medida você se sente preparado(a) para as seguintes atividades: ensinar para o público-alvo da educação especial? Nada preparado(a); pouco preparado(a); razoavelmente preparado(a); ou muito preparado(a).* Com essa questão, é possível obter um dado geral sobre a sensação de preparo dos professores, mas sem indícios do que estaria faltando. Nos demais itens, nada é tratado sobre essa temática específica, pois, mesmo nas questões relacionadas à formação, não é possível identificar o tema ou a área da formação, seja em cursos de graduação, pós-graduação ou de aperfeiçoamento.

No questionário da educação infantil, na edição de 2019, o tópico “Formação” aparece no item: *Em que medida você se sente preparado para as seguintes atividades?* Uma das alternativas é para *ensinar para o público-alvo da educação especial*, com as mesmas alternativas de respostas: *nada preparado(a); pouco preparado(a); preparado(a); [ou] muito preparado(a).* No entanto, a estrutura desse questionário permite que essa informação seja articulada ao tópico seguinte – “experiência profissional e condições de trabalho” –, o que possibilita obter vários dados relevantes sobre sua relação com o PAEE e torna disponível a informação sobre a quantidade de profissionais que se dedicam “integralmente” a cada turma. A redação utilizada no formulário direcionado à educação infantil permite identificar, ao menos, parte das turmas das quais participam estudantes PAEE e como os professores avaliam o conjunto das práticas. Assim, a forma de organizar o questionário favorece o conhecimento mais detalhado de informações sobre as práticas pedagógicas que envolvem esse aluno e as condições objetivas de atendimento a ele.

Documentos relativos ao Censo Escolar

Sobre as informações estudadas e os dados coletados no Censo Escolar, são trazidas aqui considerações de itens relativos à formação de professores e outros profissionais presentes na escola nos questionários dos anos de 2011, 2013, 2015, 2017 e 2019. Em relação à formação, nas edições pesquisadas sobre professores/profissionais de sala de aula, há a possibilidade de se registrar a(s) formação(ões) anterior(es) inicial(is) em nível superior (graduação), a área e o código do curso e se cursou pós-graduação.

Acerca de outras formações, no cadastro docente de 2011, consideram-se cursos com o mínimo de 40 horas. Já no “Cadastro de profissional em sala de aula” e no “Formulário de profissional em sala de aula”, o item “outros cursos específicos” registra formação continuada com no mínimo 80 horas, entre as opções, a educação especial. O “Formulário do gestor escolar” está presente apenas no conjunto de formulários de 2019, com essa mesma pergunta sobre a formação (Inep, 2013a, 2015a, 2017a, 2019a).

Em relação à forma de coleta de dados de formação continuada, observa-se que o aceite mediante carga horária mínima de 80 horas, sem detalhamento posterior, possibilita que, em sua tabulação, os dados do Censo Escolar registrem a existência

de docentes “com formação de educação especial”, mas que, na verdade, possuam apenas cursos rápidos. Ao pesquisador desavisado ou ao administrador público, essa informação não oferece uma “leitura” adequada da situação de formação docente e ainda pode legitimar a ideia de que uma formação aligeirada seja “suficiente” para a atuação profissional. Esse aspecto é especialmente preocupante diante dos rumos que a formação inicial e a continuada de docentes tem tomado nos últimos anos, pois, com a adoção de diretrizes que levam ao enfraquecimento dos saberes teóricos e científicos, adotam uma visão utilitarista e de padronização do currículo e do trabalho docente (Morais; Henrique, 2021; Ximenes; Melo, 2022). Os resultados e as análises apresentadas pelo trabalho organizado por Michels (2021) sobre a formação em educação especial no Brasil, que evidenciam a forte presença do mercado e sua hegemonia no oferecimento de vagas, também fortalecem a preocupação em se conhecer mais profundamente as características da formação docente, tanto na inicial, quanto na continuada.

Mesmo com todas as limitações e variações de captura de informações entre os anos, ao buscar nos microdados do Inep as respostas informadas, verifica-se que mais de 95% indicam não possuir formação dos professores em educação especial nas edições pesquisadas (Inep, 2011a, 2013a, 2015a, 2017a, 2019a).

Entende-se que os formulários poderiam investigar as formações de modo direcionado, especialmente aquelas realizadas após a graduação, assim como sua carga horária. Tais informações indicariam a presença daquela relativa à educação especial em cursos de graduação, de especialização e/ou em cursos de menor duração, servindo para orientar políticas de formação de professores nesse campo.

Sobre a função que o profissional da educação especial exerce na escola, desde 2011, o formulário do docente pode indicar a presença de tradutor e intérprete de Libras na escola, profissional previsto no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual é imprescindível para garantir aos surdos a acessibilidade aos conteúdos escolares. Em 2019, outros profissionais previstos em legislação específica também estão entre as opções possíveis a serem registradas, como guia-intérprete de Libras e profissional de apoio escolar ao aluno com deficiência (Brasil. Lei nº 13.146, 2015).

No entanto, salienta-se que outros profissionais previstos no Decreto nº 5.626/2005, não aparecem em nenhum dos anos (professor de Libras, professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos) nos formulários do Censo Escolar. Pode-se inquirir por que alguns profissionais são citados no instrumento e outros não, pois o profissional guia-intérprete, presente nesse decreto, só é contemplado no formulário de 2019. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil. Lei nº 13.146, 2015) aponta o direito a um profissional de apoio escolar junto ao aluno do PAEE que dele necessite, mas apenas em 2019 o interesse pela presença desse profissional foi detectado.

Em relação ao cadastro do aluno, destaca-se que em 2013, no item 12b do Censo Escolar, aparece a referência a recursos necessários para a participação do aluno em avaliações do Inep e, entre os auxílios, prevê-se a presença de alguns profissionais, a saber: auxílio leitor, auxílio transcrição, intérprete de Libras e guia-intérprete. Pode-se depreender que o Inep percebe a necessidade desses profissionais,

mas não faz referência a eles em formulários que indagam sobre sua presença na escola. Destaca-se, ainda, que a indicação de presença ou ausência desses profissionais nos formulários não permite análise sobre a adequação da quantidade de profissionais presentes e as necessidades de estudantes PAEE.

No que diz respeito ao formulário da escola no Censo Escolar, quanto aos recursos humanos, no ano de 2011, pergunta-se sobre o “total de funcionários da escola (inclusive professores, auxiliares de educação infantil, profissionais/monitores de atividade complementar e tradutores intérpretes de Libras)”, de modo que é possível registrar o número geral, mas não foi identificado se nele há um tradutor-intérprete de Libras.

Nos anos seguintes, de 2013 a 2017, para o mesmo item, aparece apenas a indicação genérica da presença de outros “profissionais escolares em sala de aula”. Essa informação ampla continua não favorecendo o acesso a dados para uma análise das características de profissionais para a escolaridade adequada de estudantes PAEE. Já na edição de 2019, o item é composto de uma lista de profissionais que, presentes na escola, atuam fora da sala de aula. Nessa lista, não há referência sobre os profissionais voltados à atuação em Educação Especial.

Considerações finais

Os números apresentados no último *Resumo técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021*, com dados a partir 2017, indicam o aumento crescente das matrículas de estudantes PAEE na educação básica e, dessas matrículas, o documento informa que, exceto a educação de jovens e adultos (EJA), “as demais etapas da educação básica apresentam mais de 90% de alunos incluídos em classes comuns em 2021” (Inep, 2022, p. 36). Sobre a formação continuada, o *Resumo técnico* afirma que o percentual de docentes que recebeu formação subiu “de 35,1% em 2017 para 40,0% em 2021” (Inep, 2022, p. 47). Afirmarões como essas reforçam a urgência de revisão nas formas de coletas de dados pelos instrumentos do Inep. Ter conhecimento de características mais detalhadas da formação continuada oferecida aos docentes possibilita maior aproximação com as condições materiais da escola brasileira.

Conforme registrado neste artigo, a literatura especializada afirma que os docentes enfrentam vários desafios em sua tarefa de ensinar e, no contexto da política de educação inclusiva, a realização de atendimento ao PAEE está entre eles. As análises dos formulários/questionários empreendidas neste estudo permitem afirmar que a formulação das questões leva à insuficiência na coleta de dados sobre formação docente, especialmente as relativas à formação continuada de docentes e demais profissionais responsáveis pela Educação Especial.

Outro aspecto observado refere-se à variação de nomenclatura utilizada nas diferentes edições do Censo Escolar e do Saeb, o que favorece diversas possibilidades de atribuição de significados à terminologia da área e, conseqüentemente, pode levar ao registro equivocado de informações.

As estatísticas sociais levantadas em censos e pesquisas amostrais viabilizam a construção de indicadores sociais, e a disponibilidade desses indicadores está condicionada à existência, à oferta e às características das estatísticas públicas existentes, entretanto os dados quantitativos, por mais detalhados que sejam, são apenas um componente para a apreensão do movimento social ou, como bem afirma P. Jannuzzi (2001, p. 33), “não se deve superestimar o papel e a função dos Sistemas de Indicadores Sociais”.

No entanto, a importância desses dados para sua utilização em análises de políticas educacionais tem relação direta com a qualidade, o detalhamento e o cuidado em sua coleta. A existência e a disponibilidade de dados estatísticos públicos não apenas possibilitam “atividades técnicas de planejamento e avaliação, mas também servem como insumo de debates públicos” (Jannuzzi, P., 2016, p. 89), de modo que, ao disponibilizar acesso a essas informações, o Ministério da Educação cumpre seu papel social de prestar contas à população.

Além disso, não há como ignorar o fato de as ações que chegam às escolas provenientes do Ministério da Educação, inclusive por meio do Inep, exercerem um caráter indutor de práticas pedagógicas e formas de administração escolar. Esse aspecto é evidente em municípios e estados que alteram suas formas de se organizar e avaliar para responder aos exames de avaliação em larga escala (Araújo, 2015; Hypolito; Ivo, 2013). Dessa forma, maior atenção para características das condições escolares que se relacionam à escolaridade de estudantes PAEE – em instrumentos do Censo Escolar e do Saeb – pode induzir a mais cautela, de fato, quanto às condições na materialidade das escolas.

Cabe ressaltar que, na direção de universalizar o acesso à educação básica e ao AEE, previsto na Meta 4 do PNE 2014, os formulários/questionários aplicados no Censo Escolar e no Saeb podem coletar dados que favoreçam seu cumprimento, revelando algumas condições escolares e características de estudantes PAEE. Tais dados permitiriam que políticas públicas fossem ajustadas ou criadas, visando propor e executar ações para efetivar o direito à educação de qualidade para todos os estudantes.

Este estudo pretendeu favorecer a identificação de informações e lacunas em instrumentos utilizados pelo Ministério da Educação que possibilitem a análise e a proposição de políticas públicas atentas a estudantes PAEE. Nesse processo, a descrição do material empírico apresenta-se como uma primeira abordagem. Dessa forma, buscou ser uma pequena contribuição para a possibilidade de construções futuras de contínuas análises mais aprofundadas.

Referências bibliográficas

- ARAUJO, O. *A avaliação da OBMEP como indutor de mudanças na prática pedagógica dos professores de Matemática*. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Instituto de Matemática e Estatística, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- 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, edição extra. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 dez. 2001. Seção 1, p. 40.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 out. 2020. Seção 1, p. 103.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Educação especial: dados estatísticos – 1974*. Brasília, DF: MEC, 1975. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Tendências e desafios da educação especial*. Organização de Eunice M. L. Soriano de Alencar. Brasília: MEC, 1994.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno deficiente*. 2. ed. rev. São Paulo: Educ, 2004.

COSTA, O. S.; LACERDA, C. B. F. de. A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 10, n. esp., p. 759-772, 2015.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, set. 2013.

HYPOLITO, A. M.; IVO, A. A. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 376-392, ago. 2013.

80

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Sinopse estatística da educação especial MEC/Inep – 1998*. Brasília, DF: Inep, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Censo Escolar 2011: microdados*. Brasília, DF: Inep, 2011a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 1 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Saeb 2011: microdados*. Brasília, DF: Inep, 2011b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/saeb>. Acesso em: 1 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Censo Escolar 2013: microdados*. Brasília, DF: Inep, 2013a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 1 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Saeb 2013: microdados*. Brasília, DF: Inep, 2013b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/saeb>. Acesso em: 1 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Censo Escolar 2015: microdados*. Brasília, DF: Inep, 2015a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 1 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Saeb 2015: microdados*. Brasília, DF: Inep, 2015b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/saeb>. Acesso em: 1 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Censo Escolar 2017: microdados*. Brasília, DF: Inep, 2017a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 1 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Saeb 2017: microdados*. Brasília, DF: Inep, 2017b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/saeb>. Acesso em: 1 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Censo Escolar 2019: microdados*. Brasília, DF: Inep, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 1 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Saeb 2019: microdados*. Brasília, DF: Inep, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/saeb>. Acesso em: 1 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Relatório SAEB 2017*. Brasília, DF: Inep, 2019c.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Sistema de Avaliação da Educação Básica: documentos de referência – versão preliminar*. Brasília, DF: Inep, 2019d.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Questionário eletrônico do diretor SAEB 2019*. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2019/questionario_eletronico_diretor_saeb_2019.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021*. Brasília, DF: Inep, 2022.

JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio/ago. 2004.

JANNUZZI, P. M. *Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações*. Campinas: Alínea, 2001.

JANNUZZI, P. M. *Monitoramento e avaliação de programas sociais: uma introdução aos conceitos e técnicas*. 5. ed. Campinas: Alínea, 2016.

KASSAR, M. de C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014.

LOPES, R. D. C.; CUNHA, D. A. da; BRASIL, S. E. R.; NINA, K. C. F.; SILVA, S. S. da C. Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da Educação Especial no Brasil: uma revisão integrativa. *Revista Educação Especial*, Campinas, v. 36, n. 1, p. e23, 2023.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./mar. 2015.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. Revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. São Paulo: Martins Fontes, [1859]⁵ 1983.

82

MICHELS, M. H. Formação do professor de educação especial no Brasil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40., 2021, Belém. *Anais...* Belém, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt15-trabalho_encomendado_40rn.pdf. Acesso em: 2 jan. 2024.

MORAIS, J. K. C.; HENRIQUE, A. L. S. A compreensão de docência nas atuais diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores da educação básica. *Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 8, n. 42, p. 147-158, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: Corde, 1994.

PRIETO, R. G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: VIZIN, M.; SILVA, S. (Orgs.). *Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas: Mercado das letras, 2003. p.125-151.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018.

⁵ O ano entre parênteses é o da primeira edição dessa obra.

SHAFF, A. *História e verdade*. Tradução de Maria Paula Duarte. Revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. São Paulo: Martins Fontes, [1976]⁵ 1987.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 22, n. 4, p. 527-542, out./dez. 2016.

Unesco ver Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

VILARONGA, C. A. R. *Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino*. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 139-151, abr. 2014.

XIMENES, P. A. S.; MELO, G. F. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022.

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

cbflacerda@gmail.com

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

mkassar@terra.com.br

Rosângela Gavioli Prieto, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora dessa instituição.

rosangel@usp.br

Recebido em 30 de setembro de 2023

Aprovado em 25 de janeiro de 2024