

PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DE UMA ESCOLA TÉCNICA SOBRE A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

André Luís Fernandes dos Santos^{1*}

<https://orcid.org/0000-0001-7053-4989> 

Antonio César Amaru Maximiano²

<https://orcid.org/0000-0001-6689-8739> 

*Autor correspondente: andre.santos@docente.fieb.edu.br

¹Docente do Curso Técnico em Análises Clínicas. Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB). Rua do ITB do Engenho Novo, 238, Vila Engenho Novo, 06415-070, Barueri, SP, Brasil.

²Docente. Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. Av. Prof. Luciano Gualberto, 908, Cidade Universitária, 05508-010, São Paulo, SP, Brasil.

O interesse dos estudantes da Educação Especial (EE) pelos cursos médios técnicos aumentou com a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, o que determinou a reserva de vagas para pessoas com deficiência na educação técnica^[1].

A Lei nº 13.409^[2] mostrou-se eficiente na inclusão na educação técnica. Dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2019 e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2022, revelaram um aumento de 1,3 milhões de pessoas com deficiência entre 2019 e 2022^[3]. Contudo, muitos educadores questionam se é possível adaptar o currículo para assegurar o desenvolvimento das competências previstas^[1].

Parte da resposta é dada por Pletsch et al.^[4], que ressaltam o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como base da EE. O DUA utiliza tecnologias e metodologias que garantem acessibilidade e autonomia, assegurando políticas inclusivas desde a sua concepção^[5].

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma estratégia para viabilizar os princípios do DUA no cotidiano escolar. Previsto pela Lei nº 13.146/15, o AEE viabiliza os princípios do DUA no cotidiano escolar e oferece atendimento suplementar que elimina barreiras à inclusão^[6].

Apesar dos avanços proporcionados com o o DUA e o AEE, ainda há o julgamento das pessoas com deficiência como “anormais”, respaldado pelo modelo médico da deficiência^[7]. Segundo Camargo^[8], muitos profissionais da educação ainda focam no diagnóstico, não nas potencialidades, considerando que o estudante com deficiência não acompanharia os conteúdos dos discentes ditos “normais”^[8].

Os educadores são considerados os principais agentes de mudança e, nesse contexto, a construção de uma escola plural exige o aprimoramento de sua formação^[9]. Pedroso et al.^[10], após analisarem os currículos dos cursos de licenciatura de três universidades públicas de São Paulo, constataram que não havia

conteúdos de Educação Especial nas ementas. Graf et al.^[11] reforçam que a falta de formação específica compromete a inclusão, destacando a carência de estágios em tecnologias assistivas e de uma abordagem prática e interdisciplinar.

Uma questão relevante é a confusão conceitual entre EE e Educação inclusiva. A EE oferece atendimento especializado para integração do educando, enquanto a Inclusiva garante o acesso de estudantes com deficiência à escola regular em todos os níveis^[12].

A construção de uma escola inclusiva deve seguir as principais normativas da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional^[2] determina, em seu artigo 59, que as escolas garantam currículos adaptados e recursos específicos para estudantes com deficiência. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica destacam a importância da formação docente e do uso de tecnologias assistivas^[13]. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) propõe escolas acessíveis e participativas^[14].

Diante desse contexto, o objetivo deste estudo foi analisar a percepção dos docentes de uma escola de nível médio técnico sobre a relevância da formação continuada na área de EE, considerando aspectos relacionados à responsabilidade pela oferta dos cursos, à modalidade de ensino (presencial ou a distância), ao período mais apropriado para sua realização e às deficiências que devem ser contempladas.

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, com objetivos exploratórios e descritivos, e adota procedimentos característicos de um estudo de caso. Essa escolha metodológica se justifica pela necessidade de compreender a percepção dos professores sobre a formação em EE no contexto específico da instituição educacional em que atuam.

A adoção de uma abordagem qualitativa é adequada aos objetivos da pesquisa, pois permite compreender os fenômenos sociais e os significados atribuídos pelos sujeitos. Os objetivos exploratórios e descritivos possibilitam tanto a aproximação inicial de problemas pouco conhecidos quanto a descrição detalhada de um fenômeno, grupo ou situação. A opção pelo estudo de caso oferece uma investigação aprofundada de uma unidade específica, buscando compreender sua complexidade no contexto real em que se desenvolve. Esses elementos metodológicos, articulados entre si, favorecem uma análise consistente e contextualizada das percepções e práticas observadas^[15].

Considerando essa perspectiva, optou-se por realizar a pesquisa de campo em uma escola, porque espaços escolares são considerados ambientes privilegiados para investigações na área da educação^[16]. A realização no ambiente escolar representa uma vantagem, pois os resultados tendem a refletir de forma mais fiel o cotidiano educacional^[15]. A aplicação de um questionário anônimo mostrou-se adequada, por simular uma entrevista e favorecer respostas espontâneas^[16].

A instituição escolhida é uma autarquia municipal, sem cobrança de mensalidades aos alunos, que ministra cursos técnicos de nível médio nas modalidades integrada, concomitante e subsequente. Atende

estudantes nos três períodos e oferece os cursos de Enfermagem, Análises Clínicas, Farmácia e Química. Há na escola 16 salas de aula e 10 laboratórios especializados, entre eles os de Informática, Química, Microbiologia, Microscopia, Núcleo Comum e Enfermagem, além de biblioteca, auditório, duas salas de reforço, um refeitório, uma quadra poliesportiva e uma sala multiuso, garantindo espaços adequados às atividades de ensino. Após autorização da gestão pedagógica, um questionário foi disponibilizado para aproximadamente 80 professores em uma plataforma institucional durante o período de 6 de março a 6 de abril de 2023, com o objetivo de aprimorar a gestão pedagógica e a qualidade dos cursos oferecidos.

O link para o questionário foi enviado via e-mail institucional, e apenas os educadores da instituição poderiam respondê-lo, voluntaria e de forma anônima. No total, 40 professores responderam ($n = 40$). Convém ressaltar que esse trabalho não passou por um Comitê de Ética, pois seus dados são oriundos de um trabalho de conclusão de curso (TCC) e, segundo as normas da instituição onde o curso de especialização foi realizado, não foi exigido que o estudo fosse submetido ao referido comitê.

O questionário deste estudo possuía, em seis das sete questões, as características descritas por Nogueira^[17]: ser direto, fechado, não assistido e utilizar a escala de Likert com cinco variáveis (discordo fortemente; discordo; não concordo, nem discordo; concordo; e concordo fortemente, respectivamente). A sétima questão se diferencia, pois não utilizou a escala de Likert.

A instituição deste estudo utiliza a plataforma Microsoft Teams, e, por esse motivo, ela foi escolhida para disponibilizar o questionário da pesquisa. O questionário foi elaborado baseando-se nos objetivos do estudo. Embora não tenha tido como referência instrumentos previamente validados ou em teoria específica, suas questões foram estruturadas para refletir diretamente os objetivos da pesquisa. As questões propostas foram:

Questão 1: Cursos na área de EE são fundamentais para docentes do Ensino Médio Técnico. Essa questão teve como objetivo verificar se os professores reconhecem a formação em Educação Especial (EE) como relevante na sua atuação profissional;

Questão 2: Cursos na área de EE deveriam ser oferecidos pela instituição em que o professor trabalha. A questão pretendeu avaliar se os professores consideram que a formação continuada em EE deve ser também uma responsabilidade institucional e não apenas individual;

Questão 3: Cursos na área de EE deveriam ser oferecidos somente no início do ano letivo, antes do início das aulas, na modalidade EaD (ensino a distância). A intenção da questão foi investigar se os educadores consideram suficiente uma formação pontual nesse formato;

Questão 4: Cursos na área de EE deveriam ser oferecidos somente no início do ano letivo, antes do início das aulas, na modalidade presencial. Esta questão teve o mesmo propósito da anterior, e buscou compreender a predileção dos docentes entre as modalidades presencial e a distância;

Questão 5: Cursos na área de EE deveriam ser oferecidos durante todo o ano letivo, na modalidade presencial. A questão analisa se os professores consideram relevante participar de uma formação continuada presencial ao longo do período letivo;

Questão 6: Cursos na área de EE deveriam ser oferecidos durante todo o ano letivo, na modalidade EaD (ensino a distância). Esta questão procurou avaliar se os docentes consideram a formação continuada na modalidade EaD uma alternativa viável e eficaz;

Questão 7: Das áreas da EE, qual você escolheria para realizar uma primeira formação? Esta última questão teve como objetivo identificar quais áreas específicas da Educação Especial são percebidas como prioritárias pelos professores.

Após o encerramento do período de respostas, os dados coletados foram organizados no Microsoft Excel, o que permitiu realizar a análise estatística descritiva das respostas obtidas. A análise concentrou-se em identificar padrões de concordância, indecisão ou discordância relativos às percepções docentes sobre a formação em Educação Especial. Para facilitar a visualização e interpretação dos resultados, foram construídos gráficos de setores, adequado para apresentar a porcentagem de respostas em cada categoria da escala de Likert. Optou-se por esse tipo de gráfico porque ele evidencia, de maneira clara e intuitiva, a participação relativa de cada alternativa dentro do total de respostas. A partir desses procedimentos, foi possível realizar uma análise capaz de revelar tendências gerais, preferências formativas e possíveis divergências entre os docentes quanto à importância, periodicidade e modalidade das formações em EE.

A Figura 1 apresenta os resultados da primeira questão, que investigou a percepção dos docentes do Ensino Médio Técnico sobre a importância da formação em EE para sua atuação profissional. Observa-se que 98% dos participantes concordam que cursos na área de EE são fundamentais para sua formação, sendo que 55% expressaram concordância total.

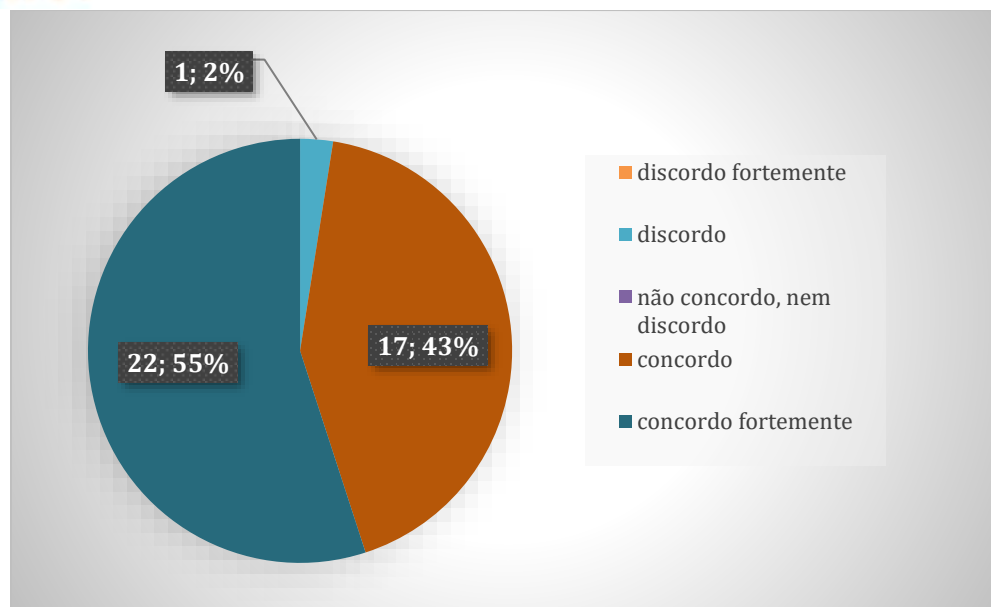


Figura 1. Percepção dos docentes do Ensino Médio Técnico sobre a importância da formação em Educação Especial para sua atuação profissional

Fonte: Resultados originais da pesquisa.

Essa postura dos docentes da instituição coaduna com Pires e Mendes^[18], que destacam a adaptação curricular como essencial no atendimento das necessidades dos alunos da Educação Especial, enfatizando a importância de se conhecer os educandos e realizar ajustes pedagógicos para promover um aprendizado eficaz. Ou seja, cabe aos educadores a disposição, o tempo e a vontade para criar metodologias de ensino integradas. Fonseca^[19] defende que, para a inclusão dos alunos com deficiência e sua adequada formação escolar, é importante sua integração progressiva no espaço escolar, bem como a oferta de cursos de formação aos educadores, para que possam adquirir novas competências profissionais.

Na Figura 2, observa-se que 90% dos educadores concordaram (sendo que 60% concordaram fortemente) que a instituição em que trabalham deveria oferecer formação em EE. Contudo, 10% não possuem uma opinião clara a respeito da questão (Figura 2).

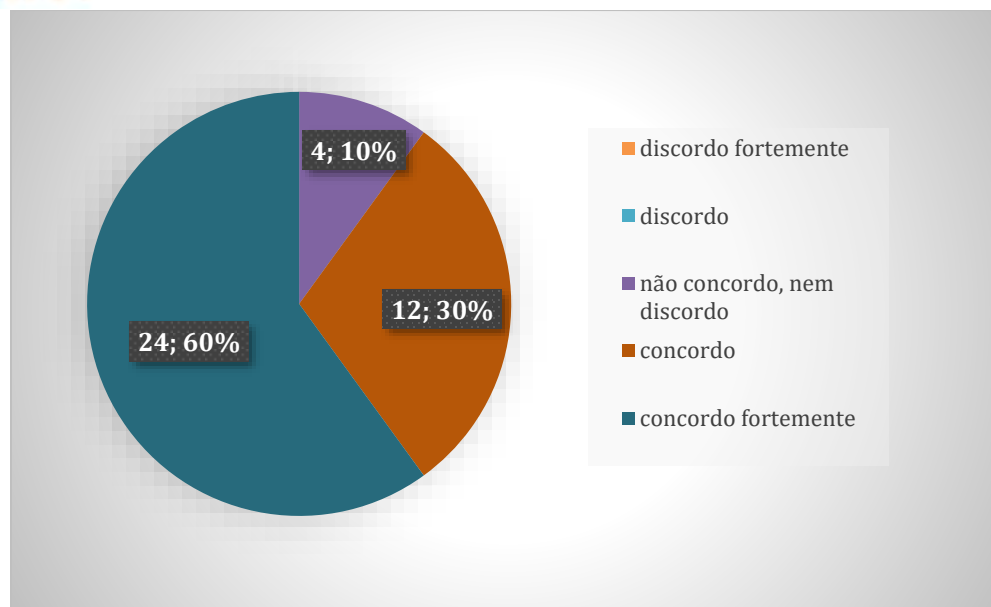


Figura 2. Percepção dos docentes sobre a oferta institucional de cursos de Educação Especial como responsabilidade da escola

Fonte: Resultados originais da pesquisa.

A concordância dos docentes quanto a quem deveria ministrar os cursos na área de Educação Especial é amparada pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES), conforme as Resoluções nº 2, de 18 de junho de 2007, e nº 4, de 6 de abril de 2009, que determinam que a formação continuada de docentes deve ser realizada em regime de colaboração entre os governos federal, estadual e municipal, dentro de seus respectivos sistemas de ensino, e desenvolvida por instituições credenciadas^{[20],[21]}.

Segundo Coimbra^[22], a formação de professores no Brasil apresenta três modelos. O modelo conteudista (1939 - 2025) é o mais antigo e ainda bastante arraigado na formação docente, tendo sido confrontado apenas em 2002, com o surgimento do chamado modelo de transição, que questiona a supremacia do conteúdo e incorpora práticas como componentes curriculares. O modelo mais recente é o modelo de resistência, que integra do modelo de transição as práticas como componentes curriculares, mas valoriza mais fortemente a formação docente e reivindica a valorização do profissional da educação.

Os consultados possuíam (conscientemente ou não) uma referência do modelo de resistência, pois demonstraram uma preocupação com a formação e, além disso, com a inclusão de alunos que até então eram invisibilizados, como demonstrou o trabalho realizado por Raiol et al.^[23], que encontraram poucas informações relacionando a Covid-19 à pessoa com deficiência, em comparação com outros grupos sociais.

Na Figura 3 observa-se que 72% dos professores não concordaram que seja suficiente a formação em EE apenas no início do ano letivo, na modalidade EaD. Inclusive, 17% deles discordaram fortemente. Entretanto, 10% dos profissionais acreditavam que uma única formação EaD no início do ano letivo seria suficiente. Os demais docentes não tinham uma opinião clara sobre a questão.

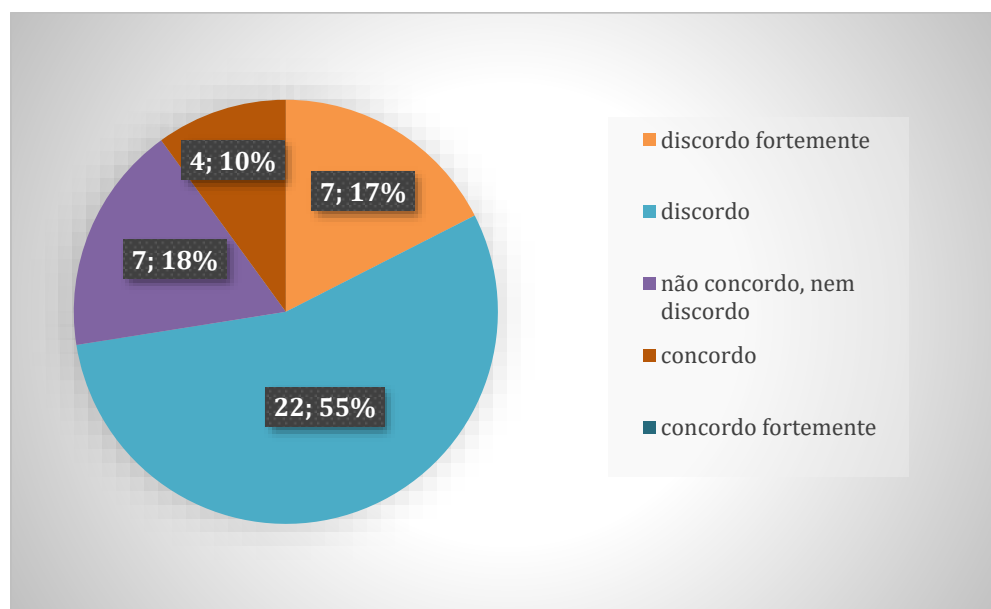


Figura 3. Percepção dos professores sobre a adequação de cursos de Educação Especial oferecidos apenas no início do ano letivo, na modalidade EaD

Fonte: Resultados originais da pesquisa.

A Figura 4 apresenta resultados muito semelhantes aos da Figura 3, com a diferença de que a modalidade de ensino, nesse caso, é presencial. No entanto, a formação continua sendo pontual, ocorrendo apenas no início do ano letivo. Nesse cenário, 70% dos docentes não concordaram com a realização da formação presencial em um único momento (sendo que 20% discordaram fortemente), enquanto 8% acreditam que apenas uma formação presencial seria suficiente. Já 22% dos respondentes não possuíam uma opinião clara sobre a questão.

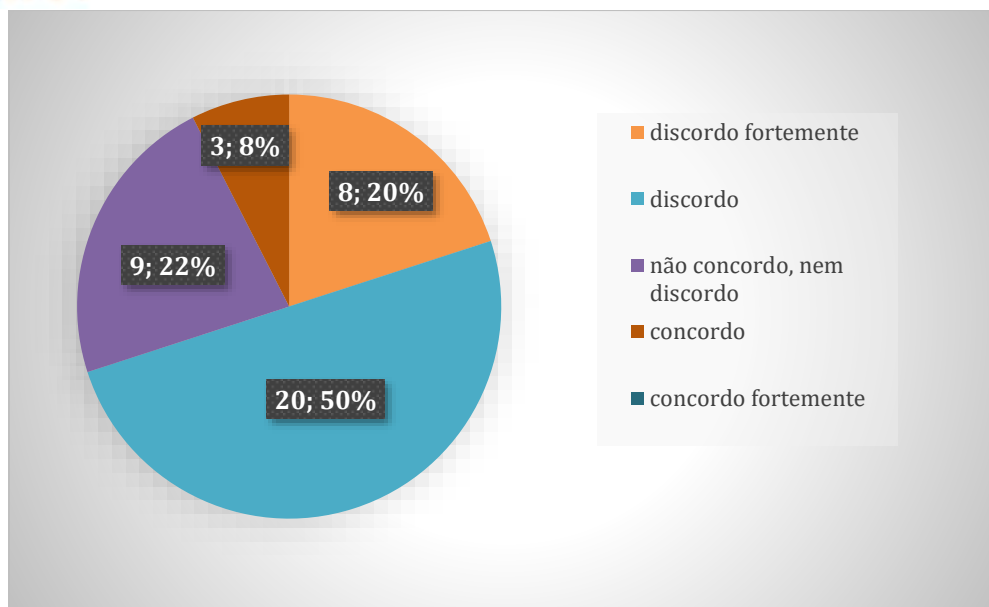


Figura 4. Avaliação da adequação de uma formação presencial única em Educação Especial no início do ano letivo, antes do começo das aulas

Fonte: Resultados originais da pesquisa.

Na Figura 5, temos as respostas à proposta de um curso presencial durante todo o ano, ou seja, uma formação continuada. Somente 20% dos docentes não concordaram com a formação presencial continuada (5% discordaram fortemente), enquanto 55% deles (sendo que 13% concordaram fortemente) acreditavam que uma formação presencial continuada seria o ideal. Já 25% dos consultados não possuíam uma opinião clara.

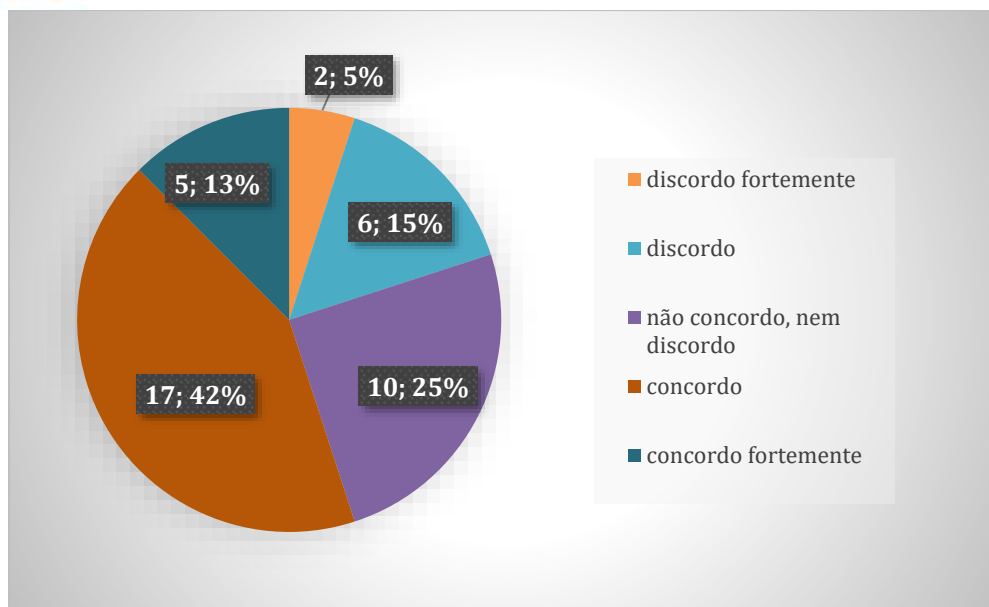


Figura 5. Avaliação da adequação de uma formação presencial continuada em Educação Especial ao longo do ano letivo

Fonte: Resultados originais da pesquisa.

Na Figura 6, temos a proposta de um curso EaD durante todo o ano, ou seja, uma formação continuada. Somente 15% dos docentes não concordaram com a formação EaD continuada, enquanto 73% deles acreditavam que uma formação EaD continuada seria o ideal. Já 12% dos consultados não possuíam uma opinião clara.

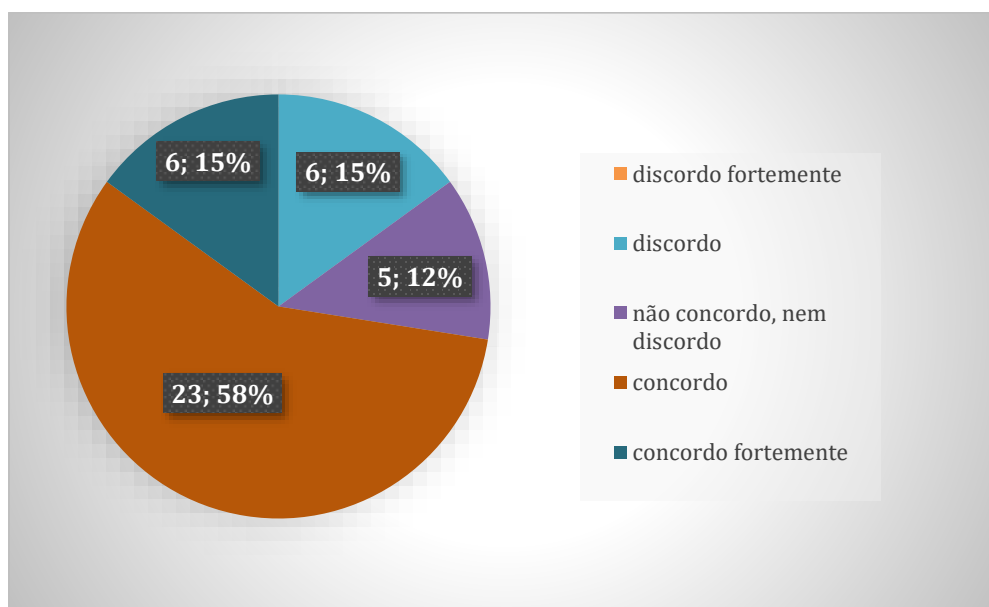


Figura 6. Avaliação da adequação de uma formação continuada em Educação Especial na modalidade EaD ao longo do ano letivo

Fonte: Resultados originais da pesquisa.

Portanto, os dados das Figuras 3 a 6 indicam que os docentes da instituição almejam uma formação continuada em Educação Especial e na modalidade EaD. Estudos mostram que a formação continuada é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores, embora ainda existam percalços na oferta e diversificação dos cursos de especialização em Educação Especial^[24].

Um curso a distância para professores, realizado nos Estados Unidos, aplicou uma avaliação anônima com seus participantes e observou que todos recomendariam essa modalidade de ensino a outros educadores, sendo que 81% preferiam cursos exclusivamente a distância. A razão desse resultado deveu-se ao fato de os participantes sentirem-se conectados com seu instrutor (igualmente ou mais conectados do que nos cursos presenciais). Entretanto, 19% dos entrevistados gostariam de participar de cursos híbridos, ou seja, EaD e presencial^[25].

O estudo mostra que 73% dos docentes gostariam de uma formação continuada exclusivamente em EaD, enquanto 55% preferem somente a modalidade presencial, havendo uma similaridade com os resultados de Kubala^[25]. Contudo, a possibilidade de um curso híbrido não foi contemplada no questionário aplicado aos docentes deste trabalho.

Resultados semelhantes aos deste estudo foram observados por Aragón, Menezes e Charczuk^[26], que investigaram a aprendizagem de 26 professores distribuídos em dois polos de um curso EaD. No último semestre, foram analisadas 315 postagens nos *webfolios* dos participantes, nas quais eles refletiam sobre seu processo formativo. Observou-se que os educadores valorizam a relação entre teoria e prática e reconhecem a importância dos professores e tutores na mediação do aprendizado.

Giolo^[27] considera que desconsiderar a escola como parte da formação dos professores é um grande equívoco. Para o autor, os intercâmbios virtuais que ocorrem entre educandos são importantes, assim como o aprendizado à distância; o problema estaria na práxis, quando o professor, presencialmente, irá encarar alunos reais, e seus conhecimentos puramente livrescos não serão suficientes, sendo necessário equilíbrio emocional, liderança, paciência, entre outras habilidades aprendidas com a convivência.

Martins et al.^[28] criaram um projeto intitulado “Rodas de Conversas” para melhorar a compreensão de alunos de licenciaturas e professores da educação básica sobre educação inclusiva. Foi um projeto com quatro encontros presenciais, cujo objetivo foi ressignificar o conceito de inclusão escolar; esses encontros foram mediados por um docente com experiência no tema, e foi dada voz aos participantes, ou seja, os educadores puderam expor suas vivências com educandos da educação especial. A partir dessas “rodas” criou-se um curso de extensão. A instituição estudada pode seguir esse modelo, proporcionando alguns encontros presenciais para a discussão entre professores, seguidos de uma posterior formação EaD.

O estudo mostra que 32,5% dos docentes gostariam de ter uma primeira formação em deficiências múltiplas, enquanto 27,5% e 30,0% desejavam realizar essa primeira formação em deficiência auditiva e, respectivamente. Esses professores somam 90% dos respondentes. Os 10% restantes dividem-se igualmente

(2,5%) entre os que desejam formação em deficiência visual, física, Síndrome de Down e superdotação/altas habilidades. Nenhum educador manifestou o desejo de ter sua primeira formação em surdocegueira (Figura 7).

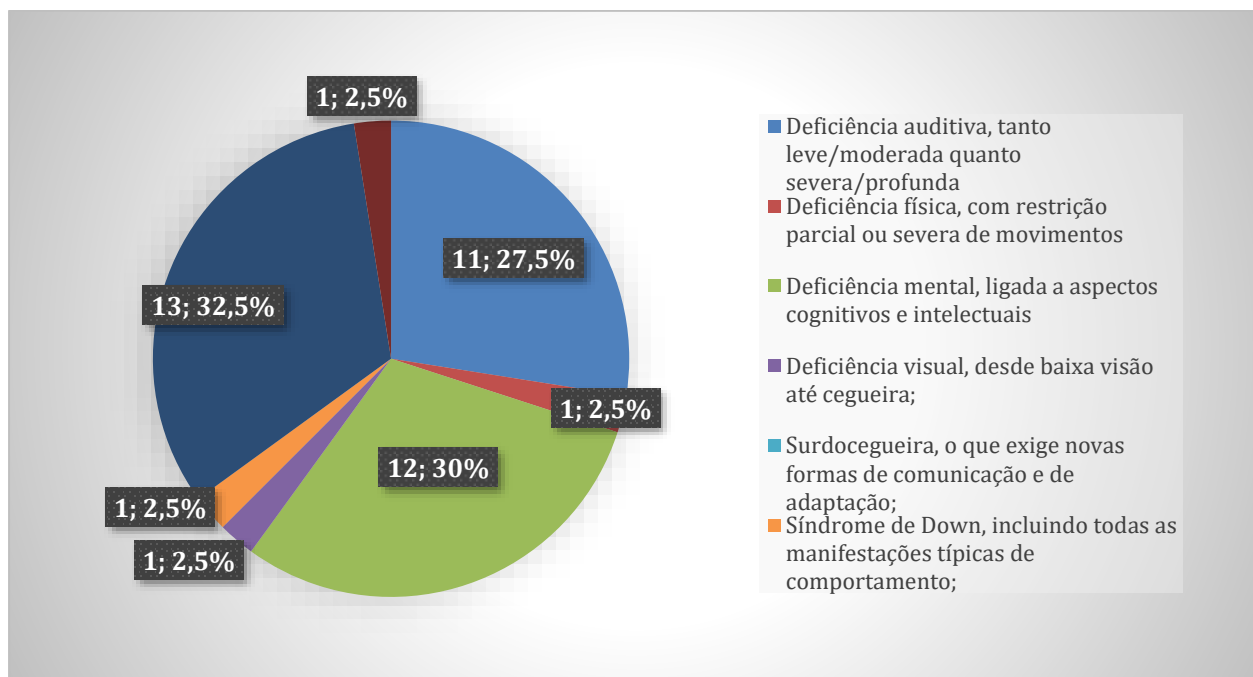


Figura 7. Prioridades dos docentes para a primeira formação em áreas da Educação Especial

Fonte: Resultados originais da pesquisa.

Na instituição escolar desta pesquisa, há alunos com surdez, paralisia cerebral e transtorno do espectro autista (TEA). Portanto, alguns docentes trabalham diretamente com esses alunos, o que pode explicar por que desejam uma primeira formação para aprender a lidar com essas deficiências. Não há educandos com deficiências visuais, com Síndrome de Down, superdotados ou com grandes restrições de mobilidade (cadeirantes, por exemplo), o que poderia justificar o pouco interesse dos professores em formações nessas áreas. O que chama a atenção é que nenhum docente demonstrou interesse pela surdocegueira.

Porém, a surdocegueira (perda total ou parcial da visão) é uma deficiência que requer muita atenção dos docentes, segundo Lupetina e Walter^[29]. As autoras entrevistaram alguns alunos com surdocegueira foram entrevistados para comentar sobre sua trajetória escolar: uma aluna, com 53 anos, relatou que, em meados dos anos 80, seu professor de Química “sugeriu” que ela procurasse uma escola especial para atendê-la; isso gerou enorme frustração na estudante e resultou em sua evasão no primeiro ano do ensino médio.

A pesquisa alcançou seu propósito ao analisar a percepção de docentes sobre a formação continuada em Educação Especial, mostrando que eles consideram essa formação relevante e entendem que sua oferta deve ser responsabilidade da instituição. Os resultados apontam para a necessidade de propostas formativas

que atendam às áreas de deficiência mais presentes no cotidiano escolar e que conciliem a flexibilidade da EaD, mas com momentos de interação entre os participantes.

Como limitações, destaca-se a ausência da modalidade híbrida entre as opções apresentadas no questionário, o que restringiu a identificação de preferências por formatos que integrem momentos presenciais e a distância. Além disso, o uso exclusivo de dados quantitativos limitou a compreensão de percepções mais profundas sobre a prática docente inclusiva. Estudos futuros podem incluir metodologias qualitativas e abranger modelos híbridos de formação, ampliando a compreensão sobre necessidades e expectativas dos docentes.

COMO CITAR

Santos, A.L.F.; Maximiano, A.C.A. Percepção dos docentes de uma escola técnica sobre a necessidade de formação em Educação Especial. Revista E&S. 2026; 7: e2025049.

REFERÊNCIAS

- [1] Diogo, M.A.; Geller, M. 2022. A Educação Especial e os cursos técnicos: A visão dos docentes sobre os processos de adaptação curricular. *Revista Brasileira de Educação Especial* 28: 561-578.
- [2] Brasil. 1996. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 out. 2025.
- [3] Botelho, A.; Lenzi, F.C. 2024. Trajetória da identificação das pessoas com deficiência no Brasil: uma análise das pesquisas domiciliares do IBGE. *Ciência & Saúde Coletiva* 29(11): 1-12.
- [4] Pletsch, M.D.; Souza, F.F.; Orleans, L.F. 2017. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. *Revista Educação e Cultura Contemporânea* 14(35): 264-281.
- [5] Pieczarka, T.; Valdivieso, T.V. 2023. Desenho Universal para Aprendizagem e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual: uma revisão sistemática. *Revista Educação Especial* 36: e67.
- [6] Sotero, M.C.; Cunha, E.B.J.; Garcia, V.A. 2019. Educação integral e atendimento educacional especializado: como essas políticas são implementadas ao mesmo tempo? *Cadernos CEDES* 39(108): 237–250.
- [7] Lima, A.L.S. 2021. Capacitismo e eugenia na educação brasileira: uma reflexão a partir de aproximações epistemológicas. *Revista PHILIA | Filosofia, Literatura & Arte* 3(1): 2-20.
- [8] Camargo, F.P. 2020. O capacitismo e a expectativa docente em relação a alunos com deficiência. *[SYN]THESIS* 13(1): 87-96. <https://doi.org/10.12957/synthesis.2020.61451>
- [9] Nozi, G.S.; Vitaliano, C.R. 2017. Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção. *Revista Educação Especial* 30(59): 589-602.
- [10] Pedroso, C.C.A.; Campos, J.A.P.P.; Duarte, M. 2013. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. *Revista Unisinos* 17(1): 40-47.
- [11] Graf, L.; Lôbo, Í. M.; Marvila, L. S. P.; Gomes, C. P. 2025. Formação docente na educação especial: desafios e possibilidades para a inclusão. *Revista Acadêmica Online* 11(55): 1-14.
- [12] Neto, A.; Ávila, É.; Sales, T.; Amorim, S.; Nunes, A. F.; Santos, V. 2017. Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial* 31: 1–14. <https://doi.org/10.5902/1984686X24091>
- [13] Brasil. 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/diretrizes_ed_esp_2001.pdf. Acesso em: 17 out. 2025.
- [14] Brasil. 2008. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-especial/politica-nacional>. Acesso em: 17 out. 2025.

- [15] Gil, A.C. 2002. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. Editora Atlas, São Paulo, SP, Brasil.
- [16] Tozoni-Reis, M.F.C. 2009. Metodologia da Pesquisa. 2. ed. IESDE Brasil S.A., Curitiba, PR, Brasil.
- [17] Nogueira, R. 2002. Elaboração e análise de questionários: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real. UFRJ/COPPEAD, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- [18] Pires, Y.R.; Mendes, G.M.L. 2019. Adaptar, adequar, diferenciar: reflexões a partir das políticas curriculares para o público-alvo da Educação Especial. *Revista Espaço do Currículo* 12(3): 390–403.
- [19] Fonseca, V. 1987. Educação Especial. Artes Médicas, Porto Alegre, RS, Brasil.
- [20] Brasil. 2007. Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN22007.pdf?query=covid%2019. Acesso em: 17 jun. 2023.
- [21] Brasil. 2009. Resolução CNE/CES nº 4, de 6 de abril de 2009. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces002_09.pdf. Acesso em: 07 jul. 2025.
- [22] Coimbra, C.L. 2020. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? *Educação & Realidade* 45(1): 1-22.
- [23] Raiol, J.J.M.; Orlando, R.M.; Thomazini, E. 2020. COVID-19 e a invisibilização da pessoa com deficiência: as formas de divulgação de informação em site oficial. *Comunicações* 28(2): 1-14.
- [24] Carmo, B. C. M. do; Ferreira, A. R.; Fumes, N. de L. F.; Sarmento, V. N.; Tavares, R. V. da S. 2024. Formação continuada em educação especial: análise da oferta de cursos de especialização na região Nordeste do Brasil. *Revista Educação Especial* 37(1): e60/1–25.
- [25] Kubala, T. 1998. Addressing Students Needs: Teaching on the Internet. *Technological Horizons in Education* 25(8): 71-74.
- [26] Aragón, R.; Menezes, C.S.; Charczuk, S.B. 2015. Trajetórias de aprendizagens em uma formação de professores na modalidade EAD. *Revista Iberoamericana de Educación* 69(2): 131-146.
- [27] Giolo, J. 2008. A Educação a Distância e a Formação de Professores. *Educação e Sociedade* 29(5): 1211-1234.
- [28] Martins, E.B.A.; Antunes, K.C.V.; Monteiro, S.S. 2019. Formação docente e inclusão escolar. *Revista on line de Política e Gestão Educacional* 23(1): 877-896.
- [29] Lupetina, R.; Walter, C.C.F. 2021. Trajetórias Educacionais de pessoas com surdocegueira adquirida. *Revista Brasileira de Educação Especial* 27: 1021-1036.