

TRAJETÓRIAS DOCENTES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM OLHAR PARA O SER E O TORNAR-SE PROFESSOR

TEACHING TRAJECTORIES IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE: A LOOK AT BEING AND BECOMING A TEACHER

Thiago Falcão Solon¹

<https://orcid.org/0000-0002-3662-1306>

Giovana Maria Belém Falcão²

<https://orcid.org/0000-0003-0995-16142>

Resumo:

Este texto tem por objetivo investigar as trajetórias de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), destacando as motivações, influências e concepções que constituem seus modos de ser e tornar-se docentes. O estudo, de abordagem qualitativa, evidencia parte dos resultados de uma pesquisa-formação realizada de maneira virtual, via plataforma Google Meet, com professoras do AEE atuantes na Rede Municipal de Ensino de Caucaia, Ceará. Os dados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva. Como resultados, conclui-se que diversas são as situações, vivências e motivações presentes nas trajetórias de professores do AEE, traduzidas na escolha pela profissão, na influência da formação docente e nas concepções e sentimentos produzidos com relação à atuação profissional. Para além de todos esses aspectos, a visão missionária, assistencialista e pouco crítica sobre o AEE ainda é premente no imaginário dos professores do serviço, devendo ser superada em prol de uma postura mais profissional, consciente e emancipada.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Trajetórias docentes. Formação. Inclusão.

Abstract:

This paper aims to investigate the trajectories of teachers in Specialized Educational Service (SES), highlighting their motivations, influences and conceptions that constitute their ways of being and becoming teachers. This study, which has a qualitative approach, emphasizes part of the results of a research-training carried out in virtual format, via Google Meet, with SES teachers that work in the Municipal Education Network in Caucaia, Ceará. The data was analyzed through Discursive Textual Analysis. As a result, it is concluded that there are several situations,

¹ Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza/Ceará, Brasil.

² Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza/Ceará, Brasil.

experiences and motivations present in the trajectories of SES teachers, translated into the choice of the profession, the influence of teacher training and the conceptions and feelings produced in relation to their professional performance. Furthermore, the missionary, welfare and uncritical view over SES still is pressing in the imagination of the teachers in this service and must be surpassed in favor of a more professional, conscious and emancipated approach.

Keywords: Specialized Educational Service. Teaching trajectories. Training. Inclusion.

INTRODUÇÃO

É inegável pensarmos que todo e qualquer profissional, ao adentrar determinada carreira ou posto de trabalho, traz consigo suas próprias vivências, concepções e histórias de vida, isto é, uma trajetória repleta de situações que o constituem na profissão. O mesmo pode ser dito quando nos referimos aos professores, os quais vivenciam situações únicas e singulares ao longo de suas trajetórias, atravessando diferentes aspectos antes e durante a docência. Esses aspectos correspondem à escolha pelo magistério, às concepções e sentimentos produzidos sobre a profissão, bem como às vivências formativas e pessoais que participam da carreira do professor. Por esse motivo, asseveramos “a forte presença, influência e indissociabilidade entre a pessoa e o professor que se é, visto que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (Nóvoa, 1992, p. 17).

Nesse contexto, situamos os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), importante serviço da Educação Especial no Brasil e cujas trajetórias docentes são marcadas por vivências singulares ao longo da carreira. Como os demais professores, os profissionais do AEE trazem suas motivações para a escolha desse ofício, assim como concepções e sentimentos perante a sua atuação e formação docente. Importa destacar, ainda, que as trajetórias dos professores do AEE interagem com os aspectos históricos, sociais e legais desse segmento educacional, consubstanciados nos documentos atuais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008, 2009), os quais direcionam o funcionamento do AEE em âmbito nacional.

Inicialmente, debruçemo-nos sobre a escolha dos professores pelo AEE, isto é, as motivações, influências e determinantes que os fazem tornar-se docentes nesse serviço. De acordo com Portela e Fernandes (2022), esse processo pode ser decorrente da influência de familiares, amigos, conhecidos, estudantes ou professores com deficiência, como, também, de vivências formativas e práticas ocorridas na trajetória do docente. Embora esses aspectos não sejam definitivos e conclusivos, devemos considerá-los como importantes indicativos para a escolha do professor pelo AEE. Soma-se a isso o fato de que, antes de tudo, o ofício escolhido é o ofício de ensinar, portanto, as motivações e influências ocorridas culminam na decisão do sujeito por ser professor (Garcia, 2009).

Por sua vez, a formação dos professores do AEE também se apresenta como outro aspecto importante, pois representa as bases para o ser e o tornar-se docente. Não por acaso, Candau (2020) assevera que a formação proporciona as reflexões sobre o papel do professor na sociedade, bem como o entendimento das perspectivas teóricas que permeiam esse processo formativo. Portanto, investigar a formação dos professores do AEE é retomar as memórias, as reflexões e as bases para

o exercício profissional, tanto na formação inicial como na formação continuada. Esses elementos podem indicar, ainda, os referenciais e paradigmas educacionais presentes na formação dos professores do AEE, dialogando, em alguma medida, com os pressupostos da Educação Especial inclusiva (Carvalho, 2020; Oliveira Neta; Falcão, 2020; Costa *et al.*, 2023).

Nessa direção, as concepções e sentimentos produzidos pelos professores do AEE também merecem ser lembrados, já que demonstram o modo como compreendem e significam a atuação docente em sua amplitude de aspectos. Para Carvalho (2020), os professores do AEE entendem a profissão baseados em suas histórias, vivências e relações estabelecidas antes e durante a carreira, ajudando a direcionar o papel social e histórico que atribuem a si mesmos em cenário de Educação Especial inclusiva. A análise desses elementos implica, assim, em desvelar suas reverberações no modo como os professores do AEE atuam, refletem e vivenciam o trabalho junto aos estudantes público da Educação Especial³, às famílias, aos professores do ensino comum, aos gestores escolares, entre outros sujeitos presentes em seus cotidianos profissionais.

Não obstante os elementos aqui apontados, cumpre reforçar que o ser e o tornar-se professor do AEE são processos singulares em cada docente. Como nos lembra Vigotski (2010), ainda que imersos em um determinado contexto social e cultural, os sujeitos possuem vivências, sentidos e significados próprios em suas relações com o mundo. Dessa forma, os professores do AEE, independentemente de fazerem parte da mesma categoria profissional, vivenciam e compreendem a docência nesse serviço de diferentes maneiras, sob múltiplas determinações. Tal aspecto estende-se ao próprio paradigma atual da Educação Especial inclusiva, que, embora seja comum a todos os docentes do AEE, é vivenciado e executado conforme os elementos atuantes no espaço escolar, sejam eles sociais, organizacionais ou operacionais.

Com base em tais pressupostos, surgem os seguintes questionamentos: que motivações levam os professores do AEE a escolherem essa profissão? Como a formação participa do modo de ser e tornar-se professor do AEE? Que concepções e sentimentos são produzidos pelos docentes do AEE acerca do seu papel e atuação profissional? No intuito de responder a essas indagações, este texto tem por objetivo investigar as trajetórias de professores do AEE, destacando as motivações, influências e concepções que constituem seus modos de ser e tornar-se docentes. O estudo, de abordagem qualitativa, evidencia parte dos resultados de uma pesquisa-formação realizada com professoras do AEE atuantes na Rede Municipal de Ensino de Caucaia, Ceará⁴.

Acreditamos que a temática ora proposta traz contribuições ao campo da educação e da Educação Especial em particular, ao investigar as trajetórias de professoras do AEE, bem como os aspectos atuantes em seus modos de ser e tornar-se docentes. Com isso, a pesquisa lança seu olhar para as vozes, sentimentos, concepções e vivências de docentes do AEE, reverberando na escolha da profissão, na atuação docente e sob a formação, o que não tem sido comum em estudos sobre o AEE e a formação de professores. Por fim, entendemos que a pesquisa contribui ao discutir o papel social e histórico atribuído por professores do AEE no cenário da Educação Especial inclusiva,

³ Por esses estudantes entendem-se aqueles que apresentam deficiência (física, intelectual ou sensorial), Transtorno do Espectro Autista ou Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 2008).

⁴ O município de Caucaia está situado na região metropolitana de Fortaleza, no estado do Ceará. É considerado a segunda maior cidade do estado, com extensão territorial de 1.223.246 km² e população estimada em 355.679 habitantes (Brasil, 2022).

haja vista a importância desses profissionais, nos últimos anos, para a inclusão escolar de estudantes com deficiência.

Assim sendo, além desta introdução, o texto está organizado da seguinte maneira. Na próxima seção, apresentamos os aspectos metodológicos do estudo. Posteriormente, trazemos os resultados e as discussões produzidas com a investigação, destacando as motivações, influências e concepções que participam dos modos de ser e tornar-se professor do AEE. Por fim, apresentamos as nossas considerações finais e as referências utilizadas.

METODOLOGIA

A pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa, que, conforme Bogdan e Biklen (2013), permite ao pesquisador compreender, descobrir ou descortinar determinado fenômeno da realidade, de forma profunda e analítica. No campo educacional, por exemplo, ela proporciona uma maior aproximação entre o pesquisador e seu objeto de estudo, levando-o a uma interpretação mais completa do conteúdo pesquisado. Para este estudo, a abordagem qualitativa favorece a compreensão sobre as trajetórias de professores do AEE, bem como as motivações, influências e concepções que participam dos seus modos de ser e tornar-se docentes. Permite, também, discutir o papel social e histórico atribuído por professores do AEE no cenário da Educação Especial inclusiva, o que seria inviabilizado em pesquisas de natureza quantitativa e de mera aferição dos fenômenos.

Como tipo de estudo, adotamos a pesquisa-formação, cujo objetivo, segundo Longarezi e Silva (2013), é produzir dados acerca de um determinado assunto e simultaneamente promover formação continuada, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes. Tais autores afirmam que a pesquisa-formação se realiza em diversos momentos e pode assumir diferentes formatos, a serem construídos por pesquisador e pesquisado, por meio de um planejamento coparticipativo e sistematizado. Também são características essenciais da pesquisa a participação voluntária, o engajamento e a autonomia entre os envolvidos, tendo em vista seu caráter emancipatório e problematizador da realidade (Ximenes; Pedro; Correa, 2022).

Para esta investigação, a pesquisa-formação oferece a oportunidade de refletir criticamente sobre as trajetórias docentes no AEE, conscientizando pesquisador e pesquisado acerca dos aspectos que influenciam os modos de ser e tornar-se professor nesse serviço. O estudo foi realizado com seis professoras do AEE atuantes na Rede Municipal de Ensino de Caucaia, Ceará, por meio de seis encontros formativos. Os critérios para a seleção das participantes foram a admissão de forma efetiva no município; o pleno exercício na função; bem como o ingresso no AEE a partir de 2009, ou seja, primeiro ano de vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), documento que orienta o funcionamento, a formação e a atuação docente no AEE.

Os encontros formativos ocorreram em outubro e novembro de 2022, de maneira coletiva e em formato virtual, via plataforma Google Meet. Foram utilizados vídeos, poesias, músicas, como formas de mediar os encontros, além de momentos de discussões de textos, desenvolvidos por meio de dinâmicas, complementação de frases e depoimentos. Todos esses momentos foram

norteados por atividades específicas, bem como pelas temáticas dos encontros, entre as quais as trajetórias docentes no AEE.

Os dados foram analisados tomando por base a técnica denominada Análise Textual Discursiva (ATD). Para Moraes e Galiuzzi (2020), a ATD é uma forma singular de analisar a realidade, ressignificando os fenômenos e compreendendo-os em sua complexidade e amplitude de aspectos. Ela se constitui como um processo que envolve inicialmente a unitarização, etapa na qual os textos são separados em unidades de sentido. Na etapa seguinte, é realizada a categorização, em que o pesquisador busca articular os significados semelhantes entre as unidades de sentido, gerando os metatextos e posteriormente as categorias. De posse destas, surge a comunicação, referente à apresentação do texto final, com as categorias e a organização a partir das interpretações realizadas (Moraes; Galiuzzi, 2020).

O processo de análise resultou em três categorias, a saber: escolha pela docência na Educação Especial; influência da formação docente na trajetória de professores do AEE; e, por fim, concepções e sentimentos produzidos por professores do AEE sobre a atuação profissional. Ressaltamos ainda que o estudo surge como parte dos resultados de uma dissertação, tendo sido previamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (CEP/UECE). Com isso, as professoras, ao aceitarem participar da pesquisa, tiveram de assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo identificadas como P1, P2, P3, P4, P5 e P6, para assegurar seus anonimatos. Vejamos, na próxima seção, os resultados e as discussões produzidas com o estudo.

TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DO AEE: VOZES E OLHARES POSTOS EM DISCUSSÃO

Conforme abordamos anteriormente, o processo de análise resultou em três categorias, produzidas tomando por base as convergências, semelhanças e diferenças nos relatos das participantes. Na primeira categoria, discutimos como se deu a escolha das professoras pela docência na Educação Especial, destacando as motivações, influências e vivências presentes nesse processo. Em seguida, debruçamo-nos sobre a influência da formação docente na trajetória das professoras do AEE, ao evidenciar o percurso formativo e as contribuições da formação inicial e continuada em suas carreiras. Finalmente, abordamos as concepções e sentimentos produzidos pelas participantes sobre a atuação profissional, discutindo a visão delas perante a função e os sentimentos que emergem com o exercício docente. Seguimos, então, com as discussões na primeira categoria.

ESCOLHA PELA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Quanto a essa categoria, as narrativas das participantes expressaram a pluralidade de situações que influenciaram suas escolhas pela docência na Educação Especial. As participantes contaram suas razões para estarem no AEE, como também as vivências profissionais que tiveram até chegar ao município de Caucaia. Para tanto, apresentamos os relatos de P1, P2 e P5, os quais

sintetizam os principais apontamentos realizados sobre esse assunto. P1, por exemplo, assim se manifesta:

Minha trajetória na Educação Especial começou quando eu fiz um curso de Altas Habilidades/Superdotação no NAAH/SD, que hoje em dia é o CREAECE⁵. Minha irmã era professora de lá e me chamou, na época eu não tava trabalhando, então eu disse: “tá, vou fazer, vai ser só um curso a mais”. Só que, pra minha surpresa, eu terminei me apaixonando pela área, e depois disso resolvi ser realmente professora, fui fazendo outros cursos, trabalhei como professora no próprio CREAECE até chegar em Caucaia, em 2013.

A partir do relato de P1, constatamos elementos importantes sobre a sua escolha pela docência na Educação Especial. Em primeiro lugar, o interesse da professora pela profissão se deu após a participação em um curso, cuja temática era as Altas Habilidades/Superdotação. Ao mesmo tempo, podemos inferir que, até aquele momento, a professora não teve muitas vivências práticas com a docência, somente o contato com sua irmã, que já era professora. Portanto, suas principais vivências pareceram ocorrer na própria Educação Especial. A participante ainda complementa: “Quando eu cheguei em Caucaia, comecei como professora da sala comum, até que fui pro AEE com um projeto sobre Altas Habilidades/Superdotação, e apesar de não atender somente esses estudantes, é o meu público principal hoje em dia”.

Numa segunda análise, vemos então que P1 não destacou outras vivências e razões que a levaram a escolher a Educação Especial, mas, possivelmente, considerando o seu relato, o ingresso nesse segmento foi resultante, em grande medida, do curso de que ela participou e da influência de sua irmã, atribuindo sentidos e significados (Vigotski, 2010) fundantes em seu processo de tornar-se docente. Entretanto, mesmo sem expressar claramente, não podemos descartar outros determinantes que possam ter influenciado a decisão da professora pela Educação Especial, como vivências anteriores com pessoas com deficiência ou com Altas Habilidades/Superdotação, ter lido sobre o assunto, entre outras possibilidades.

Como dissemos anteriormente, é comum a aproximação de professores com a Educação Especial por razões familiares, casos de pessoas com deficiência na família, amigos, ou por também possuir uma deficiência (Sousa Júnior; Sales, 2020; Portela; Fernandes, 2022). Em se tratando da professora, nenhuma dessas situações foi abordada com clareza por ela, apenas a afinidade por uma determinada área da Educação Especial, surgida a partir da vivência em um curso de formação continuada, o que também é uma razão comum entre professores do AEE (Prietsch; Paskualli; Silva, 2022).

Na contramão dessas análises, evidenciamos o relato de P2, o qual assinala as razões e fatores para a escolha da participante pela docência na Educação Especial. Vejamos o que ela destaca:

Eu não sei exatamente de onde veio esse meu interesse pela Educação Especial, mas lembro que, durante muito tempo, quando eu fazia o Fundamental II, no caminho de casa para a escola, tinha dois Síndrome de Down, e eu sempre ia pela calçada deles pra eu poder falar, pra eu poder abraçar, e eu não entendia muito

⁵ O CREAECE (Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará) é um importante centro de AEE do estado do Ceará, que foi construído em 2010, com a união de todos os núcleos específicos existentes na época, entre eles o NAAH/SD (Núcleo de Atividades para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação).

bem aquilo, mas eu tinha um amor tão grande por eles que me fazia todo dia querer falar com eles. Essa é uma lembrança que eu sempre guardo comigo, talvez já fosse um indício dessa minha escolha pela Educação Especial, e hoje pelo AEE.

Dessa forma, observando o relato da professora, já conseguimos compreender melhor a afinidade e, por que não dizer, a sensibilidade bem precoce dela com os estudantes com deficiência. Embora não se saiba, com exatidão, se esse foi o real motivo para a escolha de P2 pela Educação Especial, essa vivência certamente marcou sua trajetória e pode ter influenciado a professora em seu processo de tornar-se docente nesse segmento. A esse respeito, a participante ainda complementa:

Quando eu fazia Pedagogia, uma professora muito conhecida na área passou oferecendo o curso de especialização em Educação Especial, me inscrevi e fiz o curso. Depois disso, tive muitas experiências, trabalhei na APAE⁶ em 2008 e passei em 2010 no concurso para o AEE em Caucaia, onde estou até hoje.

Com isso, identificamos que P2, assim como P1, viveu diferentes situações ao longo da sua carreira docente na Educação Especial, desde o período da formação até o momento atual, como professora no município de Caucaia. Isso se reflete na passagem de P2 pela APAE, diferente do formato contemporâneo do AEE, em um contexto ainda de segregação escolar (Kassar, 2022). Porém, essa experiência permitiu à participante mergulhar no universo da Educação Especial e, certamente, gerou aprendizagens para a sua atuação futura no AEE em Caucaia, após as reconfigurações e a publicação de documentos legais no final dos anos 2000, a favor da Educação Especial inclusiva.

Por sua vez, a narrativa de P5 já aponta para outros determinantes que levaram à escolha da professora pelo AEE, desta feita como resultado da própria dinâmica do trabalho escolar. A participante assim se refere à temática: “Eu entrei na Educação Especial quando a professora do AEE da minha escola teve um problema muito grave de saúde, então surgiu o convite pro AEE e eu assumi a função, à qual me dedico todos os dias e faço com amor”. Nesse relato, fica claro que a complexidade das funções docentes dentro da escola, dividindo-se e unindo-se paralelamente, foi decisiva para o ingresso da professora no AEE, muito embora não destacasse, até esse momento, outras vivências que poderiam ter sido importantes em seu processo de tornar-se docente nesse serviço. Mesmo com as mudanças iniciais, estar no AEE a satisfaz, demonstrando comprometimento e esforço para realizar um trabalho significativo.

Em outra fala de P5, ela apresenta mais elementos sobre possíveis determinantes para sua inserção no AEE, assim como a sua impressão em relação a ser docente nesse segmento. Observemos seu relato:

Eu fiz a especialização em educação inclusiva, mas confesso que não imaginava estar na Educação Especial; eu acho que é também porque sempre recebemos esses alunos em nossas salas de aula, e eu tive um aluno com Síndrome de Down, eu tinha um carinho muito grande por ele.

⁶ APAE é a abreviação de Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

Ao observarmos sua fala, alguns aspectos nos chamam atenção. Em primeiro lugar, depreendemos a reconversão profissional como decisiva para o ingresso da professora no AEE, reforçando ainda mais os determinantes escolares aos quais nos referimos. Posteriormente, a professora cita o caso de um estudante com Síndrome de Down em seu momento como professora em sala de aula comum, o que pode ter sido uma vivência marcante em sua carreira e decisiva para a sua escolha pela Educação Especial, materializando-se no aceite do convite para ser professora do AEE. Por fim, asseveramos que a chegada de professores do AEE oriundos do ensino comum é um fato recorrente (Costa *et al.*, 2023), inclusive no caso dessa professora. Isso se deve ao fato de a passagem no ensino comum ser o ponto de partida na carreira docente, mais tarde havendo o interesse pelo AEE, como decorrência de cursos de formação continuada, ou, ainda, pelo interesse prévio pela área, sendo preciso passar por um primeiro momento em sala de aula regular, como pré-requisito em concursos públicos.

INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NA TRAJETÓRIA DE PROFESSORES DO AEE

Com relação à temática da formação docente, as participantes enfatizaram a importância da formação inicial e continuada em suas trajetórias profissionais. Em se tratando da formação inicial, a presença de disciplinas sobre Educação Especial nas graduações das participantes foi um primeiro aspecto levantado. Os relatos, em verdade, foram semelhantes, apenas se complementando em suas justificativas e relações com o assunto. Vejamos, por exemplo, o relato de P3: “Na época em que eu fiz Pedagogia, nós tivemos disciplinas de Educação Especial, foram disciplinas interessantes, aprendemos muito, mas não foi nada tão aprofundado, uma coisa mais teórica mesmo”. Por sua vez, P4 também traz sua narrativa, quando assim se refere: “Na Pedagogia, eu lembro que na grade tinha disciplina de Educação Especial, foi muito boa mas foi bem rápida, acredito que hoje em dia tenha bem mais”.

Dessa forma, vemos no relato de ambas as professoras a presença de disciplinas sobre Educação Especial no período de suas graduações, realizadas no curso de Pedagogia. A esse respeito, Carvalho (2020) assevera que o curso de Pedagogia tem-se destacado quanto à oferta dessas disciplinas, tanto em cursos de licenciatura como nas demais graduações, configurando-se como um problema histórico. Isso ocorre, possivelmente, pelo fato de o curso de Pedagogia tratar-se de uma formação mais ampla, diversificada, contemplando diferentes temáticas e públicos da educação.

Ao mesmo tempo, entendemos que a supremacia do curso de Pedagogia nas discussões sobre a Educação Especial, o AEE e a perspectiva da inclusão escolar demonstra que muito ainda é preciso avançar, sendo necessário não reduzir essas disciplinas em si próprias, até porque “a formação para a inclusão não deve ser apartada da formação geral” (Oliveira Neta; Falcão, 2020, p. 32). Além disso, é preciso levar essas temáticas para outros espaços e cursos de nível superior, pois os avanços legais e conceituais permitiram que os estudantes com deficiência ganhassem espaço, em diferentes frentes e lugares (Pletsch; Melo; Cavalcante, 2021).

Nesse sentido, as falas das professoras revelam outros aspectos importantes. Ambas destacam que havia as disciplinas, mas eram ainda numa perspectiva inicial, sem grande

aprofundamento e relevância social. Com isso, a Educação Especial era reduzida ao aspecto teórico, necessário naquele momento, e foi-se ampliando com o passar do tempo, conforme destacado por P4, à medida que se foi constituindo um outro entendimento, uma proposta na qual os estudantes com deficiência foram ingressando paulatinamente em escolas comuns, com o advento da inclusão escolar.

Para reforçar as últimas análises, P2 também traz um relato importante e que discute as mudanças na oferta das disciplinas com o contexto atual da Educação Especial. A participante assim se manifesta: “Quando fiz Pedagogia, tinha disciplinas sobre Educação Especial, mas naquela época era Educação Especial mesmo, não se falava tanto nessa coisa de inclusão como é hoje, mas mesmo assim foi muito boa, contribuiu bastante”. Assim, vemos por um lado a semelhança com as demais professoras, que também afirmaram ter cursado essas disciplinas na graduação em Pedagogia, e, por outro, a ampliação e a maior quantidade de disciplinas com o paradigma da Educação Especial inclusiva, o que antes era visto, nas entrelinhas do relato da professora, sob a perspectiva das escolas especializadas. Esse fenômeno foi vivenciado ao longo dos anos em todos os segmentos da sociedade e da educação, como a própria universidade, a qual partia da ideia de uma Educação Especial pautada no paradigma da segregação, e com a emergência da inclusão foi-se transformando em seu entendimento sobre a pessoa com deficiência (Pletsch; Melo; Cavalcante, 2021).

Para além de todos os apontamentos, vemos que as falas das participantes convergem quanto às contribuições dos seus cursos de graduação, ao afirmarem que as disciplinas eram boas e que aprenderam bastante. Se, por um lado, a referência positiva à formação inicial deve ser ressaltada, por outro as professoras não apresentam que aspectos elas consideram importantes em relação às disciplinas e aos cursos, transparecendo uma visão superficial e pouco crítica sobre o assunto. Contudo, cremos que os estudos, as leituras e as discussões ocorridas nos cursos de graduação das professoras devem ter contribuído, de algum modo, para a construção inicial dos conhecimentos acerca da Educação Especial e da inclusão, reverberando, também, em seus processos de ser e tornar-se docentes no AEE.

Com relação à formação continuada, foram evidenciadas algumas vivências significativas das participantes em suas trajetórias docentes. Iniciamos a discussão com a fala de P1, que assim se posicionou:

Depois que eu fiz um curso sobre Autismo, logo após a minha chegada no AEE, eu mudei muito a minha forma de pensar, eu pensava que toda criança com Autismo era bem comprometida, não gostava de interagir, não falava, e passei a perceber que não é bem assim. Toda criança com Autismo é única; umas são mais comprometidas, outras não, umas interagem, outras não; o importante é conhecermos suas características, dificuldades e potencialidades.

Dessa forma, observamos que a vivência de formação continuada proporcionou à participante uma maior valorização do sujeito, rompendo com preconceitos e estereótipos quanto às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, possivelmente, para com os outros estudantes público da Educação Especial. O contato com o curso, os conhecimentos sobre o transtorno, entre outros aspectos, permitiram à professora revisitar suas concepções sobre deficiência, fortemente arraigadas a visões reducionistas e predeterminadas dos sujeitos, passando a entendê-los para além de suas condições diagnósticas e das dificuldades por elas causadas.

Certamente, essa viragem de compreensão reverberou positivamente nas práticas pessoais e profissionais da professora no AEE, ao partir das características dos estudantes e do conhecimento de suas potencialidades, o que não é possível quando existem crenças capacitistas no cerne do pensamento humano.

Para Nuremberg (2021), o Capacitismo nada mais é do que uma visão na qual a pessoa com deficiência é entendida como incapaz/incapacitada de realizar atividades cotidianas, em função da sua condição e dificuldades. Essa compreensão, erigida por fatores históricos, sociais e culturais, parecia permear o imaginário de P1, uma vez que entendia as pessoas com TEA tão somente em seus comprometimentos e limitações, além de padronizá-las em um único espectro de características. A valorização do sujeito, suas habilidades e potencialidades possivelmente contribuiu com novos sentidos sobre os estudantes com TEA e com outras formas de intervir em prol desse público no AEE, eliminando barreiras atitudinais e pedagógicas normalmente geradas por posturas capacitistas (Nuremberg, 2021).

Por sua vez, P3 destaca uma vivência formativa importante para ela e as reverberações que foram produzidas em sua trajetória docente. Vejamos a seguir o seu relato:

De todos os cursos de formação continuada que eu fiz até hoje na minha trajetória como docente no AEE, uma vivência marcante foi um curso de LIBRAS⁷, porque foi quando eu aprendi uma nova língua, eu não sabia me comunicar com as pessoas surdas, então foi muito importante pra que eu pudesse usar a LIBRAS com os alunos surdos que eu atendo.

De acordo com a fala de P3, vemos, em primeiro lugar, que a vivência no curso de LIBRAS possibilitou à participante um crescimento pessoal e profissional, visto que ela não conhecia a língua até então. A partir desse momento, abriram-se maiores oportunidades de interações junto a estudantes com surdez, as trocas de experiências, assim como conhecer o universo simbólico e conceitual da cultura surda, dotada de características e comportamentos próprios, muito embora, como sabemos, cada sujeito seja único e singular em suas formas de ser no mundo. E aqui apoiamos-nos em Vigotski (2010), ao lembrar a importância das trocas entre sujeitos com diferentes características, como a própria relação entre surdos e ouvintes, levando ao desenvolvimento sociocultural de ambos e possibilitando, nesse caso, o acesso de P3 à LIBRAS.

Nessa perspectiva, enfatizamos as contribuições da vivência da professora para a melhoria de seu trabalho no AEE, uma vez que o novo conhecimento permitiu a ela ampliar a comunicação com os estudantes surdos e realizar suas intervenções pedagógicas. De acordo com Garcia (2009), ao qualificar seu trabalho, em especial pelos conhecimentos buscados na formação, o professor aumenta seu arcabouço didático e a possibilidade de retorno na aprendizagem dos estudantes, favorecendo, ainda, seu processo de desenvolvimento profissional. Dessa forma, conhecer a LIBRAS levou ao desenvolvimento profissional da professora, tanto no sentido de ser um conhecimento que agregou em sua carreira, como também pelos resultados de aprendizagem dos estudantes com surdez, que ficam impedidos ou dificultados sem a via de comunicação usada por esses alunos.

⁷ LIBRAS é a abreviação para Língua Brasileira de Sinais.

Ainda na discussão sobre a formação continuada, destacamos, por fim, o relato de P4. Nesse caso, além da vivência marcante em sua trajetória e das reverberações para o trabalho no AEE, a professora revela um aspecto interessante e que demonstra como essa vivência contribuiu em suas concepções perante a pessoa com deficiência. Vejamos o relato da participante:

Eu tive uma vivência bem marcante, foi um curso de Deficiência Visual, em que fiz quase todo com uma professora cega, e, de todas as formações que eu tive até hoje, essa fez aflorar bastante meus comportamentos, minhas atitudes, porque você ter uma professora com deficiência é diferente, você ter um formador que vivencia na prática a deficiência, aquilo me deixou mais encantada pela Educação Especial e pelo AEE.

Dessa maneira, observamos, no relato da professora, a sua referência ao fato de ter vivenciado em sua trajetória o contato com uma professora cega, realidade essa ainda pouco comum. Como asseveram Sousa Júnior e Sales (2020, p. 12), “a presença de um professor com deficiência, em discussões que tratam da educação inclusiva, se torna um diferencial pela experiência adquirida, os exemplos trazidos, e evidentemente, a vivência diária com a deficiência”. Isso se reflete na fala de P4, ao evidenciar a importância de uma professora que vivencia a deficiência na prática, compreende os desafios, e torna o conteúdo do curso mais significativo. Se, por um lado, a fala da professora pode ter expressado um certo encantamento, de ser algo extraordinário ter um professor com deficiência, por outro o significado da vivência de formação aguçou na participante a sua responsabilidade social para com a profissão, entendendo mais claramente a docência na Educação Especial.

Nessa perspectiva, as reverberações do contato com a professora cega foram importantes para a continuidade do trabalho de P4. Isso porque as contribuições da sua vivência formativa repercutiram no modo como ela passou a atuar e ser professora do AEE, inclusive, modificando seus comportamentos e atitudes. “As mudanças ocorridas na carreira profissional permitem ao docente transformar-se, reinventar-se, principalmente, na formação de uma nova posição como professor” (Nóvoa, 2017, p. 1122). Portanto, a vivência de P4 possibilitou a reflexão sobre a profissão docente no AEE em sua amplitude de aspectos, a partir do reconhecimento do papel social que esse professor exerce em cenário de Educação Especial inclusiva.

CONCEPÇÕES E SENTIMENTOS DE PROFESSORES DO AEE SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta última categoria, as participantes se debruçaram sobre as concepções e sentimentos produzidos por elas em relação à atuação profissional no AEE, destacando como veem e sentem o ofício de ensinar. Num primeiro momento, evidenciamos o modo como a docência no AEE é vista pelas professoras, sintetizada no relato de P5. Vejamos o que a participante disse:

Graças a Deus tenho minha profissão, eu digo que não trabalho, porque eu faço com amor, a gente trabalha quando a gente é obrigado, mas, quando a gente faz com amor, a gente não trabalha, é um prazer estar no AEE, servir, atender às nossas crianças, que precisam tanto do nosso olhar sensível a cada dia.

Dessa forma, se por um lado a professora demonstra dedicação, empenho e responsabilidade para com a profissão docente, aspectos notadamente positivos, por outro revela a ideia de missão atribuída por ela à docência no AEE, ou seja, um ato de servir, de estar sempre de prontidão para os que dela precisarem. Formosinho (2009), ao destacar as concepções sobre a docência, assevera que essa visão da profissão como uma missão, um ofício de caráter mais apostólico do que profissional, é uma das concepções mais presentes entre os professores. Nesse sentido, a fala de P5 reflete muito a forma como ela se vê, na medida em que entende sua função como um chamamento e uma missão a ser cumprida com dedicação e zelo. “Como tal, a vocação e o espírito de serviço são consideradas características essenciais da atividade do professor que motiva a sua entrega à profissão” (Formosinho, 2009, p. 71).

Paralelamente, a concepção missionária é ainda mais intensa quando se trata da docência na Educação Especial. Prietsch, Paskualli e Silva (2022) destacam que é comum, entre os professores da Educação Especial, a referência à profissão como uma missão a ser cumprida, um dom divino para cuidar das pessoas com deficiência, atravessando a docência nesse segmento ao longo dos anos e sendo uma ideia reproduzida pela sociedade ainda hoje. No relato da professora, vemos que a concepção missionária que ela tem de si se estende ao seu ofício no AEE, ou seja, a sensibilidade necessária à profissão, o cuidado maternal com as crianças e com as famílias, entre outros aspectos. Além disso, observamos um teor de benevolência da professora e de muitos professores do AEE com relação ao público atendido, por vezes colocando os estudantes como um “fardo pesado”, exigindo mais do que abordagem técnica.

Ao se imprimirem essas análises, reconhecemos a importância de algumas características para a docência no AEE, pois consideramos as inúmeras barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência diariamente, e o cuidado e a sensibilidade do professor do AEE são essenciais no enfrentamento a essas barreiras. O que se está a discutir é a forma apostólica com a qual ainda se encara a profissão, necessitando ser rompida e transformada de modo a entender o professor do AEE como qualquer outro profissional, apenas com funções e atribuições específicas. Contudo, a mudança de perspectiva com relação à profissão incide sobre a própria visão difundida em tempos de Educação Especial inclusiva, a qual deriva, dialeticamente, do modo assistencialista de se conceber a pessoa com deficiência, emergido nos períodos da segregação e da integração escolar (Kassar, 2022).

Entre os sentimentos produzidos perante a profissão docente no AEE, as professoras relataram o de realização profissional, embora o termo não tenha sido mencionado por nós. De acordo com Yano, Alves e Cunha (2018, p. 12), o que chamamos de realização profissional nada mais é do que “um sentimento positivo quanto à profissão que se exerce, e pode surgir por motivos diversos ou por um conjunto de fatores que levam à satisfação, ao prazer e à permanência na profissão”. Contudo, acreditamos que se sentir realizado profissionalmente é uma fala recorrente no mundo empresarial privado, em que a satisfação do sujeito se dá pelo mérito e retorno do seu trabalho para a organização (Yano; Alves; Cunha, 2018). No caso de P4, P5 e P6, as quais abordaram essa temática, identificamos aspectos pontuais para esse sentimento, referindo-se a eles positivamente, e não trazendo outros fatores que justificariam o sentimento de realização profissional ou que prejudicariam a satisfação no trabalho docente do AEE.

Sobre a realização profissional, P4 se manifestou da seguinte forma: “assim, eu tô muito feliz na minha profissão, não só pelo concurso, pela estabilidade que ele traz, mas é porque eu me sinto realizada mesmo, sabe? Sou de vestir a camisa do AEE”. Numa outra perspectiva, também destacamos o relato de P5, que assim se manifesta: “Desde que eu assumi o AEE, a cada dia, a cada atendimento, eu me sinto realizada, porque graças a Deus tudo que eu fiz pra chegar até aqui foi com muito esforço, muita luta mesmo”. Dessa forma, constatamos que, embora ambas as professoras tratem de aspectos possivelmente importantes para o sentimento de realização profissional, as participantes não aprofundam essa discussão e referem-se a ela de maneira pontual e resignada.

No caso de P4, constatamos que a professora cita a estabilidade proveniente do concurso público e a dedicação ao trabalho no AEE como elementos importantes, muito embora, contraditoriamente, não atrele sua realização profissional ao primeiro quesito, uma situação curiosa. Por outro lado, ela não contextualiza esses fatores, que parecem ser suficientes para o fato de estar satisfeita na profissão, procurando realizar com afinco as atribuições que são exigidas para o AEE e desconsiderando os desafios que ainda se presentificam nesse segmento docente. Entendemos que a relação estabelecida com a profissão, despertando sentimentos de autoeficácia e de autorrealização, é importante elemento para o trabalho docente, mas é preciso olhar também para o que está além do espaço da escola; é preciso analisar o que subscreve o ofício de ensinar (Nóvoa, 2017).

Por sua vez, o relato de P5 também demonstra os fatores que ela julga importantes para a sua realização profissional, porém se restringe a alguns aspectos que, embora decisivos, não garantem a total satisfação na profissão. A participante destaca, como fundamentais nesse processo, a própria vivência na profissão e o reconhecimento do esforço empreendido ao longo da carreira docente, atribuindo em parte a sua realização profissional a terceiros e, ao mesmo tempo, à aquisição de vivências como professora, sem levar em conta as condições de trabalho, as melhorias salariais, as contribuições ou não da formação docente, entre outros fatores.

Na esteira dos últimos apontamentos, refletimos que, de acordo com a fala de P5, o fato de estar no AEE, em si, não a torna necessariamente realizada na profissão, mas sim o que ela precisou superar para ser professora hoje, independentemente se está no AEE ou em outro segmento docente. Se, por um lado, essa compreensão é relevante, considerando as aprendizagens produzidas ao longo da profissão, por outro, invisibiliza as transformações, os desafios e os condicionantes sociais que favoreceram ou não sua caminhada na carreira como professora, apenas depositando em si mesma o mérito para alcançar seu momento atual no AEE. Na realidade, “o professor não se constitui individual e isoladamente, a um só tempo e espaço, ele é produto das vantagens e desvantagens, sucessos e fracassos, desafios e aprendizagens que atravessam o ser professor em sua historicidade” (Moretti; Moura, 2010, p. 351).

Ainda sobre a realização profissional no AEE, P6 também relata a sua trajetória docente como o aspecto mais importante nesse processo, não apresentando, pois, como esse elemento se articula com o contexto maior da profissão docente ao longo do tempo. Vejamos como a participante se refere ao assunto:

Eu já vivi de tudo um pouco dentro do município, eu fui coordenadora, eu fui diretora, já fui professora de sala de aula comum, conheço todos os problemas da

escola, então estar hoje no AEE é muito gratificante pra mim, e mesmo com todas as transformações que vivi nesses anos, me sinto realizada e feliz em ser professora.

Nesse relato, P6 também revela o fato de que estar hoje no AEE não seria o maior motivo para a sua realização profissional, pois é apenas mais uma função exercida/acumulada por ela em sua carreira. Em parte, atrelar a realização profissional ao conjunto de todas as vivências produzidas na trajetória docente parece considerar o sujeito em um todo, não como resultado de um único momento ou situação, muito embora uma determinada vivência possa ser decisiva para o decurso da carreira do professor. Contudo, reforçamos que as vivências em diferentes funções não estão destituídas das mudanças ocorridas ao longo do tempo na profissão docente, como, por exemplo, as reformas educacionais, os contextos políticos vividos no momento de cada função exercida, sobretudo no município de Caucaia, em que a professora subscreve ter vivenciado grande parte da sua trajetória profissional.

Apesar dessas análises, ressaltamos o fato de que a professora ter vivido diferentes funções e ter observado a escola sob diferentes olhares possivelmente a ajuda em sua atuação no AEE, de modo que todas essas vivências produzem nela o sentimento de realização na profissão. Para Nóvoa (2017), a experiência de muitos professores em diferentes situações e funções ao longo da carreira permite ter uma visão mais ampliada dos desafios da escola, assim como fornece maiores subsídios para enfrentá-los em situações da atuação presente. No caso de P6, ter passado por várias funções a torna uma profissional com maior experiência, com significativo conhecimento e recursos para enfrentar os desafios escolares e da profissão, sendo um aliado a mais em seu trabalho no AEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo ora realizado demonstrou que diversas são as situações, vivências e motivações presentes nas trajetórias de professores do AEE, reverberando, intensamente, em seus modos de ser e tornar-se docentes. A escolha pela docência na Educação Especial, por exemplo, ocorre a partir de uma pluralidade de aspectos, desde o convívio com pessoas com deficiência, até os desdobramentos da dinâmica escolar. A formação docente, por sua vez, pareceu ter grande influência na atuação das professoras, contribuindo de variadas formas para o conhecimento teórico, prático e, sobretudo, pessoal das participantes. Esses aspectos revelam que, mesmo sendo professores do AEE, o ser e o tornar-se docente não se constituem de forma linear, eles são produtos das histórias de vida dos sujeitos, dos determinantes sociais, históricos e culturais, além do modo singular como os professores dão sentido à profissão.

Nessa perspectiva, parece-nos problemática as concepções missionária e de benevolência com as quais as professoras do AEE veem a profissão, atribuindo a si próprias o papel de servas no atendimento às pessoas com deficiência. O mesmo pode ser dito com relação ao sentimento de realização profissional, o qual foi demonstrado pela maioria das participantes, mas sem refletirem criticamente sobre os motivos para essa satisfação na profissão. Entendemos que todos esses aspectos não surgem por acaso, eles estão relacionados a concepções históricas acerca da Educação Especial e, mesmo em tempos de inclusão escolar, ainda se presentificam fortemente no

imaginário e na prática dos professores. Dessa maneira, é preciso superarmos visões missionárias, assistencialistas e pouco críticas perante a docência no AEE, em prol de uma postura mais profissional, consciente e emancipada.

A pesquisa-formação e a temática das trajetórias docentes no AEE permitiram ouvir as narrativas das participantes, o que sentem, o que pensam, o que almejam como profissionais, para além da produção de dados. Não sabemos se as histórias relatadas se restringem somente às professoras do AEE atuantes em Caucaia, mas acreditamos que, ainda assim, estas podem ser representativas dos modos de ser e tornar-se docentes nesse serviço educacional. Mesmo com possíveis limitações, como o contato não presencial entre as participantes, entendemos que a pesquisa possibilitou o compartilhamento das vivências pessoais e profissionais das professoras, nem sempre oportunizado em processos de pesquisa e de formação continuada.

Por fim, gostaríamos de frisar que as trajetórias de professores do AEE revelam muito de como a docência nesse serviço vem sendo compreendida, sentida e realizada nos últimos anos, entre avanços e retrocessos, desafios e possibilidades. Reconhecemos a existência de contradições e determinações históricas no modo de ser e tornar-se professor do AEE, porém é necessária uma mudança coletiva de olhar perante o ofício docente nesse serviço, para que não se continue a reproduzir visões missionárias e pouco críticas com relação à profissão. Para tanto, devemos considerar os limites e problemáticas provenientes do paradigma atual da Educação Especial inclusiva, o qual, mesmo representando um avanço conceitual, filosófico e pedagógico, ainda faz prescrever ideias assistencialistas perante o AEE.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sara Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12. ed. Porto: Porto Editora, 2013. 336p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados de Caucaia**. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/caucaia.html>. Acesso em: 02 set. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 8, p. 28–44, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em: 15 nov. 2024.

CARVALHO, Paola Sales Spessotto. **Formação continuada e necessidades formativas dos professores das salas de recursos multifuncionais de escolas municipais de uma cidade do interior paulista**. 2020. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1249?mode=full>. Acesso em: 02 de set. 2024.

COSTA, Andrea Maria Esteves da; ESPÍRITO SANTO, André Cutelli; MOL, Antônio Carlos de Abreu; SIQUEIRA, Ana Paula Legey de. Formação continuada para professores de Sala de Recursos Multifuncional: uma contribuição com as novas tecnologias digitais. **Revista de Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 16, 2023. Disponível: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/16/formacao-continuada-para-professores-de-sala-de-recursos-multifuncional-uma-contribuicao-com-as-novas-tecnologias-digitais> Acesso em: 10/09/2024.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009. 400f.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Císifo**, Lisboa, v. 3, n. 8, p. 07-22, 2009. Disponível: https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 08 agos. 2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Debates para uma (des)construção da política de Educação Especial no Brasil. **Revista de Educação Especial**, [S. L.], v. 35, p. e53/1-29, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71383>. Acesso em: 4 set. 2024.

LONGAREZI, Andrea Maturano; SILVA, Jorge Luís da. Pesquisa-formação: um olhar para a sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos**, Itajaí, SC, v. 13, n. 3, p. 214-225, 2013. Disponível: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/4390>. Acesso em: 5 set. 2024.

MORAES, Roque; GALLIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2020. 204p.

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manuel Oriosvaldo de. A formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 345-361, 2010. Disponível: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-549X2010000200012&script=sci_abstract. Acesso em: 4 set. 2024.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

NÓVOA, António. Firmar a profissão como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>. Acesso em: 13 nov. 2024.

NUREMBERG, Adriano Henrique. O Capacitismo, a Educação Especial e a contribuição do campo de estudos sobre deficiência para a educação inclusiva. In: MANTOAN, Maria Tereza Egler; MACHADO, Rosângela. **Educação e inclusão: entendimentos, proposições e práticas**. Campinas, SP: EDIFORB, 2021. p. 31-46.

OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa; FALCÃO, Giovana Maria Belém. Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado: contribuições da Defectologia. In: SANTOS, Geandra Cláudia Silva; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). **Educação Especial inclusiva e formação de professores: contribuições teóricas e práticas**. Curitiba: Appris, 2020. p. 27-40.

PLETSCH, Márcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; CAVALCANTE, Lucélia Cardoso. Acessibilidade de pessoas com deficiência na Educação Superior: experiências e desafios contemporâneos. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; GUERRA, Érica Simony Fernandes de Melo; FURTADO, Margareth Maciel Figueiredo Dias (Org.). **Educação Superior, inclusão e**

acessibilidade: reflexões contemporâneas. Campos dos Goitacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2021. p. 23-38.

PORTELA, Selma Maria Cunha; FERNANDES, Marilene Alves. REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO E IDENTIDADE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ATUANTE NA ESCOLA INDÍGENA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 269–287, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i3.4575. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/4575>. Acesso em: 13 nov. 2024.

PRIETSCH, Kennia Mendes; PASKUALLI, Roberta; SILVA, Verônica Morales. da. A formação da identidade docente dos professores do Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Ensino de Jaguarão, Rio Grande do Sul. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 9, n. 23, 2022. Disponível: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/8062>. Acesso em: 13 nov. 2024.

SOUSA JÚNIOR, Nilton Carvalho de; SALES, Elielson Ribeiro de. Educando pela diferença: a importância do professor com deficiência em sala de aula. **Trivium**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 02, p. 60-73, 2020. Disponível: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-48912020000300006. Acesso em: 13 nov. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 576p.

XIMENES, Priscila de Andrade Silva; PEDRO, Luciana Guimarães; CORREIA, Avani Maria de Campos. A pesquisa-formação sob diferentes perspectivas no campo do Desenvolvimento Profissional Docente. **Ensino em Revista**, Uberlândia, MG, v. 29, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/64666>. Acesso em: 4 out. 2024.

YANO, Victor Takeshi; ALVES, José Moisés; CUNHA, André Luís Rodrigues dos Santos. Subjetividade e formação inicial docente no Centro de Ciências e Planetário do Pará. **Revista de Educação e Ciências em Matemática**, Belém, v. 14, n. 30, 2018. Disponível: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/4893>. Acesso em: 4 out. 2024.

Recebido em: 15 de novembro de 2024

Aprovado em: 27 de fevereiro de 2025