

REVISTA

DIÁLOGO EDUCACIONAL

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



Perspectivas teóricas da formação continuada no Atendimento Educacional Especializado: um estudo em teses e dissertações

*Theoretical Perspectives of Continuing Education in Atendimento
Educacional Especializado: a study in dissertations and theses*

*Perspectivas Teóricas de la Educación Continua en el Atendimento
Educacional Especializado: un estudio en tesis y disertaciones*

Thiago Falcão Solon ^[a] 

Fortaleza, CE, Brasil

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Adelaide de Sousa Oliveira Neta ^[b] 

Fortaleza, CE, Brasil

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Giovana Maria Belém Falcão ^[c] 

Fortaleza, CE, Brasil

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Como citar: SOLON, T. F.; NETA, A. de S. O.; FALCÃO, G. M. B. Perspectivas teóricas da formação continuada no Atendimento Educacional Especializado: um estudo em teses e dissertações. *Revista Diálogo Educacional*, v. 24, n. 82, p. 1172-1191, 2024. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.082.AO09>

[a] Mestre em Educação, e-mail: thiago22falcao@gmail.com

[b] Doutoranda em Educação, e-mail: adelaideoliveira1975@gmail.com

[c] Doutora em Educação, e-mail: giovana.falcao@uece.br

Resumo

Em tempos de educação inclusiva, a formação continuada para professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), importante serviço da Educação Especial no Brasil, tornou-se objetivo fulcral para a concretização desse recente e desafiador paradigma de ensino. As teorias e referenciais teóricos mobilizados nessa formação também merecem atenção, pois de algum modo, foram redirecionados em consonância com os pressupostos da inclusão escolar. Com esteio na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, este escrito objetiva conhecer as perspectivas teóricas presentes em propostas de formação continuada para professores do AEE. Assumindo natureza qualitativa, o estudo se caracteriza como Estado da Arte. O mapeamento recorreu à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), resultando em sete dissertações que foram analisadas mediante a Análise de Conteúdo. O estudo expressou que, embora existam reconhecidos avanços provenientes da perspectiva da educação inclusiva, a confluência entre diferentes abordagens teóricas é premente na formação continuada para o AEE. O ecletismo de teorias torna os professores do AEE profissionais genéricos, formatados para responder a determinado fim, sem embasamentos teóricos claros e consistentes. Urge pensar numa formação coletiva e transformadora, em que os sentidos produzidos pelos professores os ajudem a superar, criticamente, as contradições que envolvem a sua atuação e formação docentes.

Palavras-chave: Formação continuada. Atendimento Educacional Especializado. Inclusão.

Abstract

In times of inclusive education, continuing training for Atendimento Educacional Especializado (AEE) teachers, an important Special Needs Education service in Brazil, has become a key goal for the implementation of this recent and challenging teaching paradigm. Theories and theoretical references surrounding the subject also deserve attention as they were somehow redirected in line with the assumptions of school inclusion. Based on Vigotski's cultural-historical psychology, the article aims at approaching the theoretical perspectives adopted in proposals of continuing education for teachers working with AEE. Due to the qualitative nature of the research, the paper is a State of the Art and took the Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) as database. The data survey resulted in seven theses, which were analyzed based on Content Analysis. Although there are recognized advances from the perspective of inclusive education, the study showed that the confluence between different theoretical approaches is urgent in continuing training for AEE. The eclecticism of theories makes the AEE teachers generic professionals who are adapted and formatted to respond to a certain purpose, without clear theoretical foundations about their teaching performance. It is imperative to think of a collective and transformative training, in which the meanings produced by the teachers help them to overcome, in a critical way, the contradictions that involve their performance and training.

Keywords: Continuing training. Atendimento Educacional Especializado. Inclusion.

Resumen

En tiempos de educación inclusiva, la formación continua de los docentes del Atendimento Educacional Especializado (AEE), un importante servicio de Educación Especial en Brasil, se ha convertido en un objetivo clave para la implementación de este reciente y desafiante paradigma de enseñanza. Las teorías y las referencias teóricas que movilizan el tema también merecen atención, ya que de alguna manera fueron reorientados en línea con los supuestos de la inclusión escolar. Basado en la psicología histórico-cultural de Vigotski, el artículo tiene como objetivo acercarse a las perspectivas teóricas adoptadas en las propuestas de formación permanente para maestros que actúan en el AEE. Dada la naturaleza cualitativa de esta investigación, el estudio es un estado del arte y tomó como base de datos la Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). El levantamiento de datos resultó en siete disertaciones, que fueron analizadas a partir del Análisis de Contenido. Aunque existen avances reconocidos desde la perspectiva de la educación

inclusiva, el estudio demostró que la confluencia entre diferentes enfoques teóricos es urgente en la formación continua del AEE. El eclecticismo de las teorías convierte los docentes del AEE en profesionales genéricos que se adaptan y formatean para responder a un determinado propósito, sin fundamentos teóricos claros sobre su desempeño docente. Es imperativo pensar en una formación colectiva y transformadora, en la que los significados producidos por los maestros los ayuden a superar, de manera crítica, las contradicciones que envuelven su desempeño y formación

Palabras clave: Formación continua. Atendimento Educacional Especializado. Inclusión.

Introdução

Que teóricos ou perspectivas teóricas têm referenciado a formação de docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE)? A indagação, um tanto quanto ousada, nos moveu a empreender um mapeamento em teses e dissertações, a fim de conhecer as perspectivas teóricas presentes em propostas de formação continuada para professores do AEE, no âmbito das redes de ensino brasileiras. A investigação parte do pressuposto de que a adoção de um referencial teórico claro, coerente, envolvendo estudiosos que dialoguem entre si, parece ser uma postura necessária, considerando que “nenhuma teoria é neutra, imparcial, destituída de um entendimento sobre a vida e a realidade” (Torra; Martins; Correa, 2013, p. 1086).

Ao propormos a temática, adotamos como referência maior a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, defendida por Vigotski (2010), que concebe o homem e a educação como produtos eminentemente das relações sociais, situadas histórica e culturalmente. Estabelecer desde o início essa posição se faz necessário, uma vez que, ao se ter contato com as diferentes teorias e perspectivas teóricas produzidas ao longo do tempo, percebemos o predomínio de visões antagônicas e dicotômicas, nas quais os sujeitos são compreendidos em uma única dimensão da sua formação, e não pelo contexto mais amplo em que estão inseridos. Acreditamos ser premente uma visão crítica, reflexiva e comprometida com o papel dos sujeitos na transformação social, assumindo um direcionamento entre as diferentes perspectivas teóricas existentes e difundidas nos diversos segmentos da área educacional.

Nesse sentido, tomamos como ponto de discussão a formação de professores, e a formação continuada em particular, pois invariavelmente é atravessada por um conjunto vasto e diversificado de autores e perspectivas teóricas em sua realização. A esse respeito, Gatti (2017) assevera que a formação docente não é indiferente às variadas visões de homem e de mundo produzidas pela sociedade, sendo, na realidade, uma extensão do que se entende teoricamente sobre a figura do professor. O papel assumido pelo docente, seu trabalho, os saberes, a identidade profissional, entre outros aspectos, são pontos fulcrais de análise, pois correspondem a dimensões que irão ser definidas de acordo com as teorias abordadas. Esse contexto é ainda mais intenso no campo da formação continuada, entendida aqui como um processo formativo desenvolvido ao longo da carreira docente, e que produz experiências e aprendizagens, a depender dos direcionamentos, objetivos e conhecimentos ofertados ao professor (Candau, 2020).

Por sua vez, Lima (2018) sinaliza que a formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), um serviço da Educação Especial no Brasil, também se viu de alguma forma influenciada pelas perspectivas teóricas e de estudiosos que, convergente ou divergentemente, direcionam a educação de estudantes com deficiência e, portanto, a função do professor que atua junto a esse público. Para Jannuzzi (2012), o professor da Educação Especial foi sendo formado para atender aos objetivos educacionais que concebiam o estudante ora como um ser frágil e merecedor de cuidados, ora como sujeito passível a ser educado da mesma forma que os demais sujeitos, embora com desenvolvimento e necessidades específicas. Esse processo, que perpassa inicialmente a ideia de segregação das pessoas com deficiência, como seres inexistentes para a sociedade, também alcança a chamada integração e a atual inclusão escolar (Mendes, 2010).

O paradigma atual da educação inclusiva, segundo Mantoan e Lanuti (2022), implicou mudanças revolucionárias nas perspectivas teóricas, filosóficas e políticas historicamente arraigadas à escola, consubstanciadas à nova concepção de sujeito disseminada em documentos nacionais e internacionais.

Do mesmo modo, o modelo de formação continuada para docentes da Educação Especial é reconfigurado, concentrando-se, no Brasil, no processo formativo de professores para o AEE. Esse profissional, com função específica dentro do contexto escolar, deve ser formado adequando-se às orientações legais desse serviço na perspectiva inclusiva, tendo como base o papel de identificar e eliminar as barreiras para a plena participação dos estudantes na escola, de forma articulada e interdisciplinar (Brasil, 2008).

Com isso, uma vez que a formação continuada para o AEE traz em seu bojo as diretrizes legais para o exercício docente nesse serviço, à luz da perspectiva inclusiva (Brasil, 2008, 2009), as teorias que sustentam esse processo formativo passam a ser decisivas para o perfil profissional que se pretende formar, direcionando as atribuições e competências para a formação e atuação docente. Sobre esse aspecto, inclusive, salientamos que as diversas teorias e correntes teóricas são frutos de mudanças filosóficas e sociais, norteando e indicando a concepção de sujeito que se pretende formar, o que também abarca a formação de professores para o AEE.

Acreditamos que o estudo ora proposto se faz relevante para o campo da formação de professores e, de forma mais específica, da formação continuada, ao discutir como as teses e dissertações brasileiras vêm problematizando e discutindo as formações continuadas ofertadas aos professores do AEE pelas diferentes redes de ensino brasileiras, visto que seguem orientações gerais e, ao mesmo tempo, executam essas formações de acordo com suas necessidades. Outrossim, o investimento em compreender as perspectivas teóricas abordadas nas formações para o AEE é outro aspecto importante, pois diz respeito aos direcionamentos e conhecimentos ofertados aos docentes, apresentando-se como uma temática pouco explorada nos estudos, conforme o levantamento realizado. Ademais, a pesquisa contribui ao colocar em discussão o papel atribuído ao professor do AEE em contexto de educação inclusiva, o sentido dessa formação, problematizando suas implicações para o alcance de uma formação continuada significativa e comprometida com o papel social dos professores.

Num primeiro momento deste texto, apresentamos um breve histórico acerca das perspectivas teóricas erigidas ao longo da história da educação, bem como suas implicações para a formação continuada de professores. Na seção seguinte, trazemos o contexto da formação continuada para o AEE, destacando sua relação com a atual perspectiva da educação inclusiva e o bojo das perspectivas teóricas por ela mobilizadas. Posteriormente, apresentamos o percurso metodológico empregado na pesquisa, e em seguida, os resultados da mesma, tomando por base o levantamento de teses e dissertações realizado. Por fim, trazemos as considerações finais e as referências utilizadas.

Perspectivas teóricas: breve histórico e implicações para a formação continuada de professores

O estudo das perspectivas teóricas surgidas ao longo dos anos requer, obrigatoriamente, um olhar minucioso acerca das suas raízes históricas, conceituais, epistemológicas, sociais e, sobretudo, pedagógicas. Em síntese, Libâneo (2014) nomeia essas diferentes perspectivas de tendências pedagógicas da educação, as quais subdividiu em tendências liberais e progressistas, cada uma possuindo subdivisões específicas, de acordo com estudiosos e teorias alinhadas a essas compreensões. As tendências liberais diriam respeito a perspectivas de cunho conservador, buscando a manutenção da ordem e do controle social, enquanto as tendências progressistas se refeririam a entendimentos de

ordem crítica, a favor da transformação e da consciência dos sujeitos. Saviani (2008), por sua vez, concorda com essas definições, fazendo emergir entre as tendências progressistas a chamada Pedagogia Histórico-Crítica, assim como o fez Libâneo (2014), ao conceber a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

Numa linha semelhante, Suchodolski (2002) define as perspectivas teóricas no que ele denominou de pedagogia da essência e pedagogia da existência. Para o autor, a discussão sobre essas duas correntes teóricas constitui-se como uma querela, ou conflito central do pensamento pedagógico na história da educação ocidental. Nesse sentido, a primeira pedagogia, fundada numa matriz idealista, toma o ser humano como deve ser, e a segunda, baseada numa visão empírica do homem, analisa-o a partir do que ele realmente é (Suchodolski, 2002). A superação do conflito entre essência e existência, de acordo com o autor, só será possível quando existir uma aliança definitiva entre a ação pedagógica e a ação social, isto é, ao se proporem teorias que entendam o sujeito em sua integralidade, consciência e necessidades, e não de forma dicotômica.

O conjunto das diferentes perspectivas teóricas e como elas são concebidas nos levam ao seguinte questionamento: como essas compreensões se relacionam com a formação continuada de professores? Podemos dizer que, mesmo de forma distinta, tais dimensões estão diretamente ligadas. Para Gatti (2017), a formação docente sempre esteve atrelada a entendimentos teóricos, pedagógicos e didáticos da educação, erigidos ao longo da história, direcionando o professor que se quer formar, o que deve ensinar e como deve ensinar. Esses entendimentos, nem sempre convergentes, culminaram em confusões teóricas vistas atualmente em propostas de formação continuada, mesclando e abordando autores e teorias sem considerar suas raízes pedagógicas e epistemológicas (Gatti, 2017).

Ao considerarmos todos esses aspectos, as implicações práticas da adoção de uma ou outra perspectiva teórica para a formação continuada dos professores podem ser diversas, principalmente quando ocorrem confusões teóricas nos direcionamentos dessa formação. A esse respeito, Tardif (2014) assevera que os saberes docentes são produzidos na experiência do professor com a teoria que o norteia, que o faz dar sentido à sua prática profissional. Portanto, a opção por uma perspectiva teórica afeta o saber fazer do professor, pois servirá como base na realização de sua prática, suas intervenções, suas tomadas de decisões. O mesmo se aplica à capacidade reflexiva do docente, que também irá reportar-se aos referenciais teóricos em que acredita, que defende e lhe dão significado para melhor intervir nos diferentes aspectos e situações da carreira no magistério. A ausência ou a existência de múltiplos entendimentos teóricos poderá ser aspecto dificultador, por impossibilitar reflexões articuladas e condizentes com o sentido do eu professor (Pimenta, 1999).

Nesse sentido, Nóvoa (2019) defende que uma formação continuada responsiva às necessidades do professor também perpassa a adoção de uma teoria, de uma epistemologia, de uma filosofia de ensino e de aprendizagem. Essas importantes definições afetarão a constituição da identidade do docente, o modo como se vê e é visto na profissão, as vivências e relações estabelecidas com outros professores e profissionais, dentro e fora da escola. Ao relacionar-se com a identidade, o desenvolvimento profissional do professor também será mobilizado, na medida em que a perspectiva teórica assumida pelo docente ao longo da carreira o ajudará a evoluir na profissão, nas mudanças implementadas no trabalho e nas funções que venha a assumir (Garcia, 2009). Portanto, a adoção de um referencial teórico claro e coerente com a proposta de sujeito que se pretende formar permite ao professor conduzir de forma assertiva sua formação continuada, respeitando aquilo em que acredita, que defende e reivindica ao longo da profissão docente.

Não obstante as perspectivas teóricas sejam inerentes às propostas de formação continuada produzidas ao longo do tempo, muitas vezes a adoção de um ou múltiplos referenciais é causada por políticas de formação de professores. De acordo com Gatti (2017), os proponentes das formações, em especial instituições educacionais e redes de ensino, estaduais e municipais, impõem um referencial teórico aos estudantes/professores, nem sempre condizente com as reais necessidades do docente e com a reflexão sobre si e os contextos nos quais atua. E isso é observado em cursos, oficinas, palestras, eventos, entre outras propostas de formação continuada, moldando ou formatando o professor para determinado fim, para o aperfeiçoamento instrumental e técnico da sua prática, perdendo de vista o compromisso em formar um profissional crítico, reflexivo e comprometido com seu papel social (Freire, 1996).

Dessa forma, não somente a adoção de uma ou várias perspectivas teóricas será decisiva para a formação continuada do professor, mas, também, a escolha de referenciais que favoreçam a criticidade e a reflexão sobre a docência, em seu sentido histórico-cultural. É fato que, como vimos, a adoção de uma teoria deve ser clara, coerente, partindo de entendimentos e autores que dialoguem entre si, contudo, também é preciso considerar referenciais que auxiliem o professor a tornar-se um sujeito ativo, consciente de seu papel social e histórico, deixando de lado visões técnico-conteudistas e instrumentalizadas da formação docente. Essa mudança de posicionamento deve ser ampla, classista e coletiva, na qual o professor e os proponentes de formações continuadas possam, juntos, adotar perspectivas teóricas coerentes com uma concepção de sujeito crítico e transformador no ofício de ensinar (Freire, 1996).

Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural contribui para pensarmos a formação continuada de professores tendo em vista a compreensão da atividade docente como trabalho em sua dimensão ontológica, possibilitando transformar a natureza por meio de um processo dialético que produz a si mesmo e ao meio (Vigotski, 2010). Portanto, a formação continuada deve ver o professor como um indivíduo que, ao atuar no meio escolar, será capaz de problematizar os diferentes fatores envolvidos no processo educativo, identificando as condições objetivas de trabalho e de aprendizagem dos alunos. Tal capacidade dota o professor de subsídios para identificar e atuar nas desigualdades presentes no contexto da escola e, de forma coletiva, engajar-se a si e aos outros em prol da transformação social.

Os elementos e aspectos até aqui trazidos nos fazem constatar a complexidade das perspectivas teóricas, seus fundamentos e referenciais, assim como a adoção dos mesmos em propostas de formação continuada para professores. Esse contexto, que diz respeito a todos os docentes, também se aplica aos professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com suas demandas específicas e pormenores na proposição da formação continuada. Na próxima seção, veremos com mais profundidade os elementos que atravessam a formação continuada no contexto do AEE, bem como o bojo das perspectivas teóricas assumidas nessa formação.

Atendimento Educacional Especializado: o sentido teórico e formativo a favor da educação inclusiva

Ao referirmo-nos ao contexto do Atendimento Educacional Especializado, a literatura tem concordado quanto à estreita vinculação desse serviço da Educação Especial ao atual paradigma da

educação inclusiva, proclamado, nos últimos anos, em diversos documentos internacionais¹. Todas as dimensões que envolvem o AEE, seu funcionamento, organização, objetivos, devem dialogar a favor da inclusão dos estudantes público da Educação Especial², bem como em prol de estratégias e recursos que promovam a plena participação desses estudantes na escola. Nesse sentido, as perspectivas teóricas contidas no AEE também estarão relacionadas, de alguma forma, com a mesma proposta da educação inclusiva, contribuindo e favorecendo o alcance desse objetivo, assim como a formação continuada dos professores do AEE, que será atravessada por teorias e referenciais alinhados com as ideias da inclusão educacional, do respeito às diferenças, de justiça social, de equidade e de participação (Kassar, 2022).

Não obstante o AEE e a formação continuada serem direcionados pelo paradigma da educação inclusiva, vale ressaltar que esse cenário é fruto de reconfigurações históricas, sociais e culturais, nas quais a Educação Especial era antes vista por outras compreensões, assim como as perspectivas teóricas que a norteavam. De acordo com Mendes (2010), anteriormente ao paradigma da inclusão, a Educação Especial viveu os contextos de segregação e de integração escolar, que não primavam pela participação plena de estudantes com deficiência, entre outros, no mesmo espaço de escolarização dos demais sujeitos. De igual maneira, as teorias e referenciais também eram incorporados no intuito de atenderem a essas compreensões, perpassando a formação continuada dos professores da Educação Especial, centrada em conhecimentos que buscavam formar profissionais semelhantes a médicos, terapeutas ou psicólogos (Jannuzzi, 2012).

Com o advento do AEE, a partir da Constituição Federal de 1988, e a difusão progressiva do paradigma da educação inclusiva, em meados da década de 1990, o cenário da Educação Especial no Brasil viveria intensas e decisivas transformações, tanto na concepção de sujeito junto aos estudantes com deficiência, como na adesão de outras perspectivas teóricas mais condizentes com o objetivo da inclusão escolar. Ao definirem-se novas diretrizes para o AEE, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Pnepei, 2008), das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Resolução CNE/CEB n° 04 (2009), entre outros documentos, a formação continuada dos professores para o serviço também seria redefinida, causando mudanças importantes no sentido e execução dessa formação no país.

Quanto à formação, “para atuar no AEE, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (Brasil, 2008, p. 17). Em nível de formação continuada, esta é realizada em cursos de pós-graduação, relativos à área da Educação Especial e do AEE, como também em cursos de extensão, atualização ou aperfeiçoamento, com mínimo de 180 horas (BRASIL, 2010). Além disso, destaca-se que a formação do professor do AEE possibilita o aprofundamento do caráter interativo e interdisciplinar da atuação entre diferentes espaços:

salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos Centros de Atendimento Educacional Especializado, nos núcleos de acessibilidade das Instituições de Educação Superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da Educação Especial (Brasil, 2008, p. 17-18).

¹ Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1997) e Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999).

² Os estudantes público da Educação Especial são aqueles com deficiência (intelectual, física ou sensorial), Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2008).

Ao definir o sentido da formação continuada e o lócus de atuação do professor do AEE, estendendo-se a outros espaços e serviços para além da escola, o documento prevê ainda em suas diretrizes que

Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parcerias com outras áreas, visando a acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de Assistência Social, trabalho e justiça (Brasil, 2008, p. 18).

Dessa maneira, observamos que a formação continuada para docentes do AEE, segundo orientam os documentos legais, deve oferecer subsídios para que os professores cumpram com as atribuições em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)³, até certo ponto complexas e que extrapolam o papel docente (Silva; Velanga, 2015). As possibilidades de formação continuada também parecem um aspecto importante, ao serem permitidos cursos de diferentes formatos e objetivos para a habilitação do professor no serviço, embora de alguma forma consonantes com a ideia da inclusão escolar.

Todos esses elementos nos levam a refletir, invariavelmente, sobre que perspectivas teóricas vêm sendo adotadas na formação continuada para o AEE, bem como suas reverberações para o alcance da proposta de educação inclusiva. Refletir sobre tais aspectos incide, ainda, na construção das dimensões da profissão docente no AEE a partir das teorias mobilizadas, visto que afetam os saberes dos professores, a organização do trabalho, suas identidades docentes e o modo como dão sentido à profissão, estritamente ligadas às concepções pedagógicas e de sujeito que se pretende formar (Gatti, 2017).

Ante o exposto, Silva (2014) chama atenção para a relação das políticas de formação continuada para o AEE e as perspectivas teóricas adotadas, perpassando, inclusive, os proponentes dessa formação, ou seja, as instituições educacionais e as redes de ensino. Consideramos, pois, que as teorias e referenciais adotados nas formações poderão ter papel decisivo dependendo de seus proponentes, sobretudo no âmbito das redes de ensino, estaduais e municipais, por executarem essas políticas em seus variados contextos, ofertando de forma mais aproximada aos profissionais a realização de cursos e a formação em serviço. Os novos princípios e pressupostos decorrentes da escola inclusiva, uma vez que são revolucionários em sua proposta pedagógica, também estabelecem um perfil profissional ideal, que deve executar com qualidade sua função no processo de inclusão escolar dos estudantes público da Educação Especial (Silva; Velanga, 2015).

No entanto, a formação continuada dos professores do AEE, atravessada pelas perspectivas teóricas que buscam estar em consonância com um modelo de docência para atender aos objetivos da educação inclusiva, precisa avançar do mero acesso a informações e conteúdos sobre o fazer pedagógico, para uma formação de caráter crítico. Com base nesse entendimento, alicerçado nas ideias de Vigotski (2010), é possível pensarmos a formação dos professores do AEE vinculada com sua história como indivíduo e coletividade profissional, ou seja, permitindo-lhe problematizar o contexto escolar inclusivo, a atuação com estudantes com deficiência e sua ação pedagógica articulada com os determinantes históricos, políticos e sociais.

Nessa direção, ao discutirmos o teor atual da formação continuada de professores do AEE, mediado pela proposta inclusiva, surge o questionamento acerca de que perspectivas teóricas as redes

³ As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) correspondem ao espaço prioritário de funcionamento do AEE na escola.

de ensino no Brasil vêm mobilizando em suas propostas formativas. Para tanto, empreender essa investigação constitui o objetivo central desta pesquisa, o que buscaremos apresentar, na próxima seção, com o percurso metodológico utilizado.

Metodologia

O estudo em questão ancora-se na abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (2007), na investigação qualitativa, o pesquisador preocupa-se em evidenciar, descobrir ou descortinar os aspectos de um determinado fenômeno da realidade, de forma profunda e analítica. No campo educacional, especificamente, ela proporciona uma maior aproximação entre o pesquisador e seu objeto de estudo, possibilitando uma análise e interpretação mais completa do conteúdo pesquisado. Para esse estudo, a adoção da abordagem qualitativa permite melhor compreender como as diferentes perspectivas teóricas vêm sendo discutidas pelas redes de ensino, ao ofertarem a formação continuada de professores do AEE, bem como analisar os pormenores e a razão de ser dessa formação em contexto de educação inclusiva.

Para a produção de dados, realizamos um estudo do tipo Estado da Arte, que, conforme Romanowski e Ens (2006), pretende estabelecer um levantamento bibliográfico em determinado campo da realidade, sistematizando o conhecimento existente com o objetivo de apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Para esse estudo, empreendemos levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), ou seja, mediante teses e dissertações relacionadas ao campo da formação continuada de professores do AEE. A escolha da BDTD como base de dados se deve pela relevância desse espaço para a disseminação e divulgação das produções acadêmicas nacionais, estando disponíveis os *links* para consulta dos textos na íntegra. Os descritores selecionados e utilizados nas buscas foram: formação continuada, atendimento educacional especializado, educação especial e Salas de Recursos Multifuncionais, combinados pelo booleano AND⁴.

Assim sendo, também foram utilizados como filtros o período de publicação das pesquisas (entre 2009 e 2022) e a presença dos descritores no título. A delimitação temporal considerou o ano de publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), sendo este documento um marco para a implantação do Atendimento Educacional Especializado no Brasil e, portanto, das orientações quanto à formação continuada para os professores desse serviço.

O mapeamento na BDTD a partir dos critérios supracitados localizou um total de dezessete trabalhos. A aplicação dos descritores formação continuada AND atendimento educacional especializado resultou na identificação de cinco trabalhos, sendo: duas teses e três dissertações. A aplicação dos descritores formação continuada AND educação especial identificou onze trabalhos, sendo todos eles dissertações. Por fim, o mapeamento pela aplicação dos descritores formação continuada AND Salas de Recursos Multifuncionais localizou apenas uma dissertação. A seleção das produções se deu pela aplicação dos filtros, sob o critério de referirem-se à formação continuada de professores do AEE no âmbito das redes de ensino brasileiras.

Foram selecionados e analisados para esta investigação sete trabalhos, entre os dezessete identificados no mapeamento, pela maior aproximação com o objeto de estudo. Portanto, foram excluídos trabalhos que tratavam de formação em nível de especialização e resultados de pesquisa-

⁴ O booleano AND é utilizado para associar/combinar descritores nas buscas em alguma base de dados, somando-os e buscando pesquisas que contenham os descritores associados.

ação. Abaixo, o quadro-síntese dos trabalhos selecionados com base nos critérios anteriormente citados, todos eles dissertações.

Quadro 01: Síntese dos trabalhos selecionados na BDTD.

AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO	ESTADO	IES
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	Dissertação	2020	SP	UNIOESTE
LIMA, Maria das Graças de	A formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado em Campina Grande – PB: O antes, o durante e o depois de uma intervenção pedagógica	Dissertação	2018	PB	UEPB
QUEIROZ, Júlia Graziela Bernardino de Araújo	Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Manaus	Dissertação	2017	AM	IFAM
DAMASCENO, Fabíola Camurça Janebro	Política de Educação Especial: formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Prefeitura Municipal de Fortaleza	Dissertação	2016	CE	UECE
ALVES, Ana Cláudia de Sousa	O ensino desenvolvido na formação de professores que atuam em sala de recursos na rede municipal de Imperatriz/MA	Dissertação	2015	RS	UNIVATES
SILVA, Márcia Rodrigues da	A formação dos professores de Atendimento Educacional Especializado de Goiás	Dissertação	2014	GO	UFG
HERMES, Simoni Timm	O Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governo: a condução das condutas docentes na escola inclusiva	Dissertação	2012	RS	UFSM

Fonte: Elaborado pelos autores.

A análise dos dados apoiou-se na análise de conteúdo descrita por Bardin (2016), a qual, conforme a autora, acontece em três fases. A primeira é denominada de pré-análise, momento em que acontece a organização dos documentos que constituirão o *corpus* de análise da pesquisa; o segundo momento é a exploração do material, em que o *corpus* de análise é tomado e o pesquisador terá a tarefa de ler atentamente toda a documentação a fim de codificar, classificar e categorizar as informações contidas nos documentos; e, por fim, o tratamento dos resultados, que exige que se reavaliem as categorias quanto à sua abrangência e delimitação. O processo resultou em três categorias, a saber: conhecimentos de professores do AEE sobre as perspectivas teóricas da formação continuada; reverberações das perspectivas teóricas e da formação continuada para o professor do AEE; e, finalmente, a relação entre as perspectivas teóricas da formação continuada para o AEE e a atuação junto a estudantes com deficiência.

Na próxima seção, apresentamos a sistematização e a análise dos dados, destacando os resultados e os apontamentos que foram desenvolvidos a partir do mapeamento das pesquisas.

Formação continuada de professores do AEE: as perspectivas teóricas em questão

A investigação acerca das perspectivas teóricas presentes em propostas de formação continuada para professores do AEE, no âmbito das redes de ensino brasileiras, nos fez perceber que tal objeto de estudo é envolto de aspectos e especificidades, demonstrados pelas diferentes temáticas apresentadas nas pesquisas. A sistematização das mesmas em categorias, por meio da Análise de Conteúdo, levou em consideração a aproximação entre as pesquisas, os aspectos evidenciados e a maior relação com o objeto em questão, fazendo emergir reflexões sobre que teorias e perspectivas teóricas vêm referenciando a formação continuada para professores do AEE, em cenário de educação inclusiva. A seguir, iniciamos as discussões com a primeira categoria de análise.

Conhecimentos de professores do AEE sobre as perspectivas teóricas da formação continuada

Nesta categoria, foram considerados três trabalhos (Alves, 2015; Queiroz, 2017; Carvalho, 2020). Os estudos revelaram, entre outros aspectos, a fragilidade dos programas de formação continuada das redes de ensino e o desconhecimento, por parte dos professores, acerca da perspectiva teórica que orienta o trabalho do AEE no contexto da educação inclusiva. Tais apontamentos foram evidenciados, por exemplo, na investigação de Queiroz (2017), ao realizar uma pesquisa descritiva junto à Secretaria Municipal de Educação de Manaus (AM), com o objetivo de analisar a estrutura educacional, a organização e o funcionamento dessa secretaria na implementação da formação continuada para o AEE.

Os dados do estudo revelaram que a formação ofertada pela rede de ensino de Manaus adota as diretrizes presentes nos documentos nacionais e locais que orientam a atuação dos professores no AEE, contudo muitos desses profissionais participantes das formações desconhecem, em certa medida, a função desse serviço. Cenário semelhante é visualizado na pesquisa de Alves (2015), que tinha como objetivo analisar como o ensino desenvolvido nas formações continuadas de professores para atuarem

em Salas de Recursos, oferecidas pela Secretaria de Educação de Imperatriz (MA), contribui para a inclusão de alunos com deficiência na rede municipal de ensino. Partindo de uma pesquisa de campo, com observações, entrevistas com professoras do AEE e uma análise documental, a pesquisadora constatou a ausência da adoção de uma teoria de desenvolvimento e de aprendizagem capaz de auxiliar os professores no trabalho com estudantes com necessidades específicas.

A partir do quadro mencionado, vale lembrar que a função do AEE é, segundo diferentes documentos legais, identificar e eliminar as barreiras que impedem a plena participação dos estudantes na escola, provendo os serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade e as estratégias adequadas às necessidades específicas dos estudantes da Educação Especial (Brasil, 2008, 2009). Portanto, esse serviço apresenta-se como uma importante alternativa de complementação e/ou suplementação aos alunos com deficiência, entre outros, por possibilitar a apropriação dos conhecimentos sistematizados pela escola (Damasceno, 2016). Desse modo, o desconhecimento da função do AEE por parte dos professores pode reverberar em práticas pedagógicas equivocadas, reduzindo as atividades propostas no atendimento a um reforço dos conteúdos trabalhados em sala de aula comum, aspecto este frequentemente atribuído ao AEE.

O desconhecimento das atribuições do AEE por parte dos docentes relaciona-se, em uma primeira análise, ao teor prescritivo das políticas de formação continuada de professores, igualmente identificado na formação continuada para docentes da Educação Especial. As recomendações legais que orientam a formação continuada de professores impulsionam as redes de ensino a implementarem programas instrucionais e propedêuticos, sem a compreensão devida sobre a razão de ser do serviço. Assim como formações aligeiradas e descontextualizadas da prática pedagógica, cuja concepção desconsidera as necessidades formativas dos professores, reforçam um modelo de formação escolarizante que não permite aos educadores construir coletivamente suas aprendizagens.

A principal consequência de programas de formação aligeirados e sem um direcionamento claro é o desconhecimento demonstrado pelos docentes acerca da perspectiva teórica assumida pelas formações. Como nos lembra Gatti (2017), desconhecer as teorias mobilizadas em uma formação resulta em professores alheios ao conhecimento científico sistematizado, bem como na ausência de referenciais que os ajudem a dar sentido à profissão e à prática docente. Entendemos ser essa uma problemática séria e que denuncia a adoção de pacotes genéricos nas formações para o AEE, ou, muitas vezes, trazendo teorias da moda e aderidas passivamente pelos docentes. É importante superar esses entendimentos, assumindo perspectivas teóricas no planejamento das formações, compartilhadas com os docentes e que agreguem em seus conhecimentos teórico-práticos, favorecendo ainda as suas necessidades formativas.

Nesse sentido, destacamos aqui o estudo de Carvalho (2020), que tinha como objetivo investigar se as Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC), oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente (SP), têm atendido às necessidades formativas das professoras que atuam nas SRM do município. Como metodologia, a pesquisadora partiu de um estudo descritivo-explicativo, utilizando como instrumentos de produção de dados a análise documental das HTFC, um questionário aplicado com 17 professoras do AEE, bem como entrevistas semiestruturadas com orientadoras da Secretaria Municipal de Educação. Entre os principais resultados, Carvalho (2020) aponta que, além do desconhecimento das docentes acerca da abordagem teórica e dos referenciais adotados nas formações, estas não contribuíam para as suas necessidades formativas e no suporte quanto aos diversos desafios vivenciados em SRM.

Para Candau (2020, p. 32), “as necessidades formativas dos professores são importantes mediadores em processos de formação continuada, e não as contemplar, leva inevitavelmente à tão conhecida dicotomia entre teoria e prática”. Isso porque, uma vez que se investe apenas em conteúdos teóricos, desconsideram-se as angústias, preocupações e desafios encontrados pelos professores em suas práticas docentes, o que pareceu sinalizar a pesquisa de Carvalho (2020). No caso das formações continuadas em serviço, que ocorrem no próprio local de trabalho do professor (Candau, 2020), é fundamental conciliar a perspectiva teórica da formação e a realidade vivida na escola, contemplando os diversos saberes docentes e a produção de aprendizagens mais significativas.

Contraditoriamente, a pesquisa de Carvalho (2020) demonstra que os saberes dos professores do AEE são reduzidos ou comprometidos pela ausência ou desconhecimento dos docentes acerca das perspectivas teóricas assumidas nas formações que vivenciam. Tardif (2014), por exemplo, afirma que os saberes docentes são plurais, dividindo-se em saber disciplinar, saber curricular, saber da formação profissional e saber da experiência. Dessa forma, o professor é compreendido de maneira integral, correspondendo às expectativas pessoais e sociais da profissão docente. Essa concepção não é indiferente aos professores do AEE, porém, estes são formados fundamentalmente com o objetivo de atenderem a uma diversidade de estudantes, com suas necessidades específicas, cumprindo apenas as atribuições que envolvem a inclusão escolar e reduzindo o docente em seu papel social.

Reverberações das perspectivas teóricas e da formação continuada para o professor do AEE

Na referida categoria, considerou-se três trabalhos (Hermes, 2012; Damasceno, 2016; Lima, 2018). Os estudos revelaram a discussão em torno do professor reflexivo. Lima (2018), ao propor uma experiência formativa com professoras do AEE na Rede Municipal de Campina Grande (PB), com o objetivo de verificar e analisar a política de formação continuada local, constatou que as formações continuadas promovidas pela rede não contribuíam para a reflexão da prática docente, sendo um quesito trabalhado pela pesquisadora em seu estudo com as professoras, a partir da fundamentação em Paulo Freire. Por sua vez, Damasceno (2016), em pesquisa realizada com gestoras e professoras vinculadas à Rede Municipal de Fortaleza (CE), com o objetivo de compreender a efetividade da política de formação para o AEE entre 2008 e 2015, destaca que, se por um lado, as formações avançaram no sentido de colaborar com o desenvolvimento e a inclusão dos estudantes, por outro, deixam uma lacuna significativa quanto ao desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva por parte dos professores.

Embora os resultados das pesquisas demonstrem o esvaziamento das formações continuadas para o AEE, não abordando referenciais teóricos que estimulem a reflexão dos professores, acreditamos que somente a temática do professor reflexivo, abordada pelos estudos, não é capaz por si só de superar as dicotomias e contradições da formação docente no AEE, além de configurar-se, como afirma Duarte (2001), entre as teorias atuais calcadas na Pedagogia do “aprender a aprender”. Para o autor, essa perspectiva, assumida frequentemente e que se relaciona, inclusive, à ideia da educação inclusiva, é entendida como uma tentativa de flexibilizar as relações de trabalho e de educação, no sentido de ser necessária à aprendizagem de todos para a boa convivência em sociedade. Compreendem essa pedagogia algumas teorias conhecidas nos últimos anos, como o Construtivismo, a Pedagogia das Competências, a Pedagogia de Projetos, o Multiculturalismo, o próprio Professor Reflexivo, entre outras, porém, numa proposta em tese inovadora e moderna. São princípios das Pedagogias do

aprender a aprender: aprender sozinho é mais importante que aprender pelo ensino; o método de construção do conhecimento é mais importante que o conhecimento existente; a atividade, para ser verdadeiramente educativa, deve ser desencadeada e guiada pelos interesses e necessidades espontâneos; e, por fim, a educação deve formar sujeitos dinâmicos e adaptativos (Duarte, 2001).

Nesse sentido, adotamos as contribuições de Vigotski (2010) e a perspectiva da teoria histórico-cultural, na qual os professores, assim como os alunos, são produtos e produtores de experiências sociais e culturais, indo além de uma postura reflexiva. O professor, em especial, constrói sentidos e significados que lhe são próprios, abarcando todas as dimensões do formar-se como docente, a partir de um conjunto de relações e condições propícias à transformação e à inclusão de estudantes com deficiência.

Essa concepção de formação supera a visão meramente de atualização científica e pedagógica, uma vez que, além dessas dimensões, o professor inscreve-se em um processo de construção pessoal, profissional, classista e coletiva, efetivada em diferentes tempos, espaços e relações estabelecidas ao longo de sua vida (Santos; Falcão, 2020, p. 10).

Vale ressaltar que, ao assumirmos a perspectiva de Vigotski (2010), consideramos a dimensão reflexiva do professor como um aspecto importante, mas como parte de um processo mais amplo, complexo e dialético da profissão docente, para além de concepções e propostas teóricas presentes em formações continuadas. Nesse contexto, a formação continuada dos professores do AEE deve ser estimulada de forma coletiva e transformadora, superando as dicotomias e papéis atribuídos a essa profissão.

Numa perspectiva semelhante, porém mais sociológica sobre a formação docente no AEE, Hermes (2012) constata que os programas de formação continuada das redes de ensino trazem em suas perspectivas teóricas a ideia da racionalidade política, isto é, um efeito das políticas públicas que levam à competição e à individualização dos professores do AEE em seus processos formativos. A partir dos estudos foucaultianos em educação, a autora analisou documentos legais e didáticos referentes à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Especial, bem como os projetos pedagógicos dos cursos de AEE que integram o programa de formação continuada de professores na Educação Básica. Para ela, a racionalidade política neoliberal está presente na proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), promovendo a concorrência, estabelecendo a verdade científica na qual o AEE ensina os professores a investirem em si mesmos, como empresários de suas carreiras.

Nessa perspectiva, não é difícil pensar que o modelo de formação de professores nas redes de ensino fomenta a individualização, a condução competitiva da carreira e o empresariado docente, pois o quantitativo de cursos e de teorias acumulados torna-se mais importante do que a reflexão e a construção crítica de conhecimentos significativos. Não por acaso, as formações para o AEE habilitam os mais capacitados, que conhecem diversas teorias de aprendizagem, as deficiências dos estudantes e o conjunto de recursos pedagógicos utilizados. A predominância dessa formação demonstra também que ela não se afasta dos âmbitos social e político vigentes, de modo que todos estão intimamente relacionados.

Relação entre as perspectivas teóricas da formação continuada para o AEE e a atuação junto a estudantes com deficiência

Esta última categoria apontou dois trabalhos (Silva, 2014; Lima, 2018). Em ambos os estudos, foi destacado que as formações se centravam nos conhecimentos específicos quanto às características das deficiências dos estudantes. O trabalho de Silva (2014), elaborado por meio de levantamento documental e pesquisa colaborativa realizada com professoras do AEE na Rede Estadual de Goiás, com o objetivo de investigar os processos formativos desses professores entre 1999 e 2012, constatou que os cursos implementados pela Secretaria de Educação caminhavam por abordagens teóricas centradas nas deficiências mais comuns na rede. Lima (2018) também aponta a mesma problemática na Rede Municipal de Campina Grande (PB). Para ela, mesmo que as formações sigam uma perspectiva permanente, os conteúdos trabalhados são fragmentados e centrados nos estudos das deficiências, mesclando ainda autores como Jean Piaget, Lev Vigotski, Henri Wallon e alguns teóricos da educação inclusiva.

Dessa forma, percebemos que a pedagogia centrada na criança, na qual se fundamentam os documentos nacionais e internacionais no tocante à perspectiva inclusiva (Kassar, 2022), é certamente atendida nas formações, porém, essa concepção limita-se, na prática, somente aos estudos das deficiências, mobilizando teorias que expliquem o desenvolvimento e as dificuldades dos estudantes. Também não se pode desconsiderar a crise de direcionamentos teóricos gerada pela perspectiva inclusiva, com mudanças que mesclam e transitam entre vertentes epistemológicas distintas, sem considerar as concepções e as visões de mundo dos autores abordados. Prevaecem perspectivas teóricas que buscam, dicotomicamente, idealizar o sujeito que precisa estar apto para cuidar do desenvolvimento dos estudantes com deficiência e, ao mesmo tempo, tem sensibilidade e capacidade missionárias para essa função.

Portanto, a Educação Especial ainda é compreendida pelo viés clínico-pedagógico e psicopedagógico; a teoria construtivista se faz presente em grande parte dos documentos; os mesmos são balizados pela perspectiva prática, instrumental e tecnicista, e o ecletismo teórico percorre todas as esferas das formações (Mendes, 2010, p. 110).

Em suma, as pesquisas levantadas demonstraram que as propostas de formação continuada para o AEE das redes de ensino brasileiras, apesar das peculiaridades regionais, seguem os mesmos direcionamentos teóricos preconizados em documentos nacionais e internacionais na perspectiva da educação inclusiva. As teorias educacionais mobilizadas nesse processo formativo não indicam uma proposta de formação transformadora, utilizando-se, para tanto, de tendências pedagógicas aleatórias, condizentes ou não com a perspectiva inclusiva. O principal objetivo, portanto, é considerar a necessidade do estudante, seus processos de aprendizagem e, simultaneamente, formar professores que compreendam suas especificidades e sejam responsáveis pela educação desses estudantes no processo de inclusão escolar.

Considerações finais

As discussões e reflexões produzidas a partir desta pesquisa levaram a conclusões importantes. Em primeiro lugar, os objetivos estabelecidos pelos pressupostos legais da educação inclusiva influenciam sobremaneira as perspectivas teóricas atribuídas ao AEE, tanto no que diz respeito à atuação junto aos estudantes com deficiência, como também às propostas de formação continuada

para professores desse serviço. As teorias educacionais que fundamentavam a Educação Especial foram mobilizadas para um novo olhar sobre o sujeito, agregando ou adaptando outras teorias, e, no caso do AEE, essas mudanças repercutiram significativamente nas formações das diversas redes de ensino brasileiras.

A análise empreendida evidenciou que restritos são os estudos que versam, de forma mais específica, sobre a temática da formação continuada de professores do AEE, e principalmente as perspectivas teóricas que fundamentam essa formação, revelando importantes lacunas deixadas pelo conhecimento. Percebemos a prevalência de dissertações durante o processo das buscas, bem como a quase inexistência de pesquisas relacionadas à temática nos últimos cinco anos, apresentando, de modo geral, estudos produzidos após os primeiros anos da publicação da PNEEPEI (2008). Pensamos ser necessário um maior investimento científico acerca da formação continuada no contexto do AEE e das perspectivas teóricas abordadas nessa formação, principalmente pesquisas de grande porte, como de mestrado e de doutorado, que pressupõem um maior adensamento crítico e a problematização de temáticas ainda pouco compreendidas na atualidade.

Por outro lado, as pesquisas levantadas indicam que, apesar dos reconhecidos avanços com a perspectiva da educação inclusiva, ao se buscar atender aos objetivos e ideais desse paradigma de ensino, prevalece a confluência entre diferentes abordagens teóricas na formação continuada para o AEE. Com isso, o ecletismo de teorias e referenciais torna o professor do AEE um profissional genérico, adaptável e formatado para responder a determinado fim, sem embasamentos teóricos claros sobre seu papel e atuação docentes. O foco das formações parece centrar-se no estudo das deficiências, perdendo de vista o real sentido de uma formação continuada, isto é, de proporcionar ao professor conhecimentos e reflexões sobre si mesmo e os outros, reconhecendo-se como um ser histórico, político e social.

Dessa forma, retomamos a ideia de uma formação coletiva e transformadora, na qual os sentidos e significados produzidos pelo professor nas relações sociais e culturais o ajudem a superar, de forma crítica, as contradições que envolvem a sua atuação e formação docente. O mesmo se aplica aos profissionais do AEE, que devem se manter conscientes de seu papel social no processo de inclusão dos estudantes, para além de teorias instituídas em documentos normativos ou em políticas de formação nas redes de ensino. Por meio de uma perspectiva histórico-cultural da profissão docente no AEE, os professores poderão produzir e edificar saberes mais significativos em sua formação, e consequentemente, melhor contribuir com a educação dos estudantes com deficiência.

Referências

ALVES, Ana Cláudia de Sousa. *O ensino desenvolvido na formação de professores que atuam em Salas de Recursos na Rede Municipal de Imperatriz/MA*. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Centro Universitário Univates, Lajeado, RS, 2015. Disponível em: <https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/9ec2e5ed-37e3-4176-a9d2-a3e130efa08f/content>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo. Edições 70. 2016.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sara Knopp. *Pesquisa Qualitativa para Educação: Uma Introdução à Teoria e Métodos*. 5ª Edição, Boston. Allyn & Bacon, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n° 04*. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Nota Técnica n° 11*. Brasília: MEC, 2010.

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: 16 jul. 2023.

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*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2020. Disponível em: https://lreferencia.info/vufind/Record/BR_0a542450fdaefcc782f192f693d3c995/Details. Acesso em: 20 mar. 2023.

DAMASCENO, Fabíola Camurça Janebro. *Política de Educação Especial: formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Prefeitura Municipal de Fortaleza*. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UECEo_f292a62f483a4a8bb6c44b5cf6310338. Acesso em: 20 mar. 2023.

DUARTE, Newton. A pedagogia do aprender a aprender e as ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu, MG. *Anais [...]*, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n. 8, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 20 fev. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, abr. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2017000300721&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 jul. 2023. Epub 28 fev. 2020. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.053.a001>.

HERMES, Simoni Timm. *O Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governamento: a condução da conduta docente na escola inclusiva*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7031>. Acesso em: 20 mar. 2023.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de. Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Debates para uma (des)construção da política de educação especial no Brasil. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 35, p. e53/1-29, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71383>. DOI: 10.5902/1984686X71383. Acesso em: 12 jan. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

LIMA, Maria das Graças de. *A formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado em Campina Grande (PB): o antes, o durante e o depois de uma intervenção pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14705?locale=pt_BR. Acesso em: 20 mar. 2023.

MANTOAN, Maria Tereza Egler; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. *A escola que queremos para todos*. Curitiba: CRV, 2022. 96 p.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogia*, v. 22, n. 57, p. 93-110. 2010.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt>. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 19 mar. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

QUEIROZ, Júlia Graziela Bernardino de Araújo. *Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Manaus*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/j>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva; FALCÃO, Giovana Maria Belém. Formação de professores e inclusão escolar: uma tarefa em construção. In: SANTOS, Geandra Cláudia Silva; FALCÃO, Giovana Maria Belém. *Educação Especial Inclusiva e formação de professores: contribuições teóricas e práticas*. Fortaleza: Appris, 2020. p. 11-26.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5).

SILVA, Márcia Rodrigues da. *A formação de professores de Atendimento Educacional Especializado de Goiás*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufcat.edu.br/tede/bitstream/tede/3488/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20M%C3%A1rcia%20Rodrigues%20da%20Silva%20-%202014.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SILVA, Sônia Carla Gravena Cândido da; VELANGA, Carmen Tereza. Formação inicial e continuada dos professores da Sala de Recurso Multifuncional: o desafio da inclusão. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. *Anais [...]*, Curitiba: Secretaria de Educação, 2015.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TORRA, Carlos Henrique Martins; MARTINS, Pura Lúcia Oliveira; CORREA, Rosa Lydia Teixeira. A pedagogia da essência e as bases epistemológicas da formação do professor no Ratio Studiorum. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 02, p. 1080-1092. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189129169014.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Psicologia pedagógica*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RECEBIDO: 10/04/2024

RECEIVED: 10/04/2024

APROVADO: 15/07/2024

APPROVED: 15/07/2024