



FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: TESSITURAS DE UM ESTADO DA ARTE

Thiago Falcão Solon¹

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Giovana Maria Belém Falcão²

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

RESUMO

Este texto tem como objetivo mapear, por meio de um Estado da Arte, a produção científica relativa à articulação entre formação continuada e desenvolvimento profissional de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para tanto, foram realizadas consultas nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como o Portal de Periódicos, também da CAPES. Foi utilizado como filtro o recorte temporal entre 2009 e 2023, resultando, com o fim das consultas, em 30 achados de pesquisa, dos quais 12 trabalhos foram analisados, por meio da técnica da Análise de Conteúdo. Como resultados, as pesquisas analisadas demonstraram, de modo geral, o predomínio de convergências em se tratando da articulação entre formação continuada e desenvolvimento profissional no contexto do AEE, extrapolando as aproximações teóricas e conceituais existentes nessa relação. Foram evidenciados, ainda, os múltiplos conhecimentos e atribuições exigidos dos professores do AEE em cenário de educação inclusiva, colocando-se como entraves para a oferta de uma formação continuada responsável e capaz de contribuir com o processo de desenvolvimento profissional desses docentes.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Formação Continuada; Desenvolvimento Profissional Docente; Inclusão.

CONTINUOUS TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A STATE-OF-THE-ART STUDY

ABSTRACT

This text aims to map, through a State of the Art, the scientific production related to the articulation between continuous training and professional development of teachers who are a part of Atendimento Educacional Especializado (AEE). To this end, the following databases were consulted: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Técnico pedagógico do Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Caucaia (NEE/SME), Caucaia, Ceará, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Juaci Sampaio Pontes, 2000, Centro, Caucaia, Ceará, Brasil, CEP: 61600-150. ORCID: <https://orcid.org/000-0002-3662-1306>. E-mail: thiago22falcão@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza, Ceará, Brasil, CEP: 60741-000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0995-1614>. E-mail: giovana.falcao@uece.br.

de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as well as Portal de Periódicos, also from CAPES. The time frame between 2009 and 2023 was used as a filter, resulting in 30 research findings, 12 of which were analyzed using the Content Analysis technique. As a result, the research analyzed showed, in general, a predominance of convergences when it comes to the articulation between continuous training and professional development in the context of AEE, extrapolating the theoretical and conceptual approximations that exist in this relationship. The multiple types of knowledge and duties required from AEE teachers in an inclusive education scenario were also highlighted, as obstacles to the offer of continuous training, which can be responsive and capable of contributing to the professional development process of said teachers.

Keywords: Atendimento Educacional Especializado; Continuous Training; Teacher Professional Development; Inclusion.

FORMACIÓN CONTINUADA Y DESARROLLO PROFESIONAL EN ATENDIMIENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: TESITURAS DE UN ESTADO DEL ARTE

RESUMEN

El objetivo de este texto es mapear, mediante un Estado del Arte, la producción científica relacionada con la articulación entre la formación continuada y el desarrollo profesional del profesorado de Atendimiento Educacional Especializado (AEE). Para estos fines, se consultaron las siguientes bases de datos: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), así como Portal de Periódicos, también de CAPES. El marco temporal utilizado fue entre 2009 y 2023, resultando en 30 artículos de investigación, 12 de los cuales fueron analizados con la técnica de Análisis de Contenido. Los resultados de las investigaciones analizadas mostraron, en general, un predominio de la convergencia en lo que se refiere al vínculo entre la formación continuada y el desarrollo profesional en el contexto del AEE, extrapolando las aproximaciones teóricas y conceptuales que existen en esta relación. Se evidenciaron los múltiples tipos de conocimientos y funciones que se exigen a los profesores de AEE en un escenario de educación inclusiva, que también se destacaron como obstáculos para la provisión de una formación continuada receptiva y que sea capaz de contribuir al proceso de desarrollo profesional de estos maestros.

Palabras-clave: Atendimiento Educacional Especializado; Formación Continuada; Desarrollo Profesional Docente; Inclusión.

INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), em linhas gerais, configura-se como um serviço da Educação Especial realizado na escola comum, por meio da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Os professores que atuam nesse segmento docente devem fundamentar seus trabalhos com base no paradigma atual da inclusão escolar, difundido desde os anos 1990 e materializado no Brasil em diversos documentos legal-normativos (Brasil, 2008, 2009, 2010). Entre as legislações, enfatizamos aqui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), documento maior da Educação Especial no país e que direciona o funcionamento do AEE até os dias de hoje.

Como atribuições do docente do AEE, destacam-se identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes público da Educação Especial³, considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2008). O mesmo documento preconiza, ainda, o dever de estabelecer parcerias intersetoriais e com professores da sala de aula comum, a fim de favorecer a inclusão dos estudantes, bem como produzir Estudos de Caso, Planos de AEE, entre outros instrumentais exigidos para o trabalho no serviço.

Nesse sentido, Borges (2019) chama atenção para a importância de refletirmos sobre o desenvolvimento profissional dos professores do AEE, haja vista os desafios e as possibilidades existentes no contexto da Educação Especial inclusiva. Se, por um lado, o crescimento e a evolução na carreira são inerentes a qualquer professor, por outro o desenvolvimento dos docentes do AEE está diretamente relacionado ao modo como esses professores dão sentido à profissão, realizam suas atribuições e atuam nos diferentes segmentos do trabalho nas SRM.

Como uma ação paradigmática, a proposta da Educação Especial inclusiva ainda é envolta por contradições que irão favorecer ou dificultar o crescimento do professor do AEE na profissão, muito embora esse processo seja mais abrangente e dependa de uma variada gama de fatores para a sua realização.

De acordo com Garcia (2009), o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) diz respeito a uma categoria ampla do ser professor, a qual sofreu intensas transformações nos últimos anos em seu caráter teórico-conceitual. Essas mudanças culminaram no entendimento atual de que o DPD envolve o trabalho em sala de aula, bem como a relação do professor consigo mesmo e com os diversos elementos constituintes da profissão docente, inclusive a formação continuada, não raras vezes atribuída como sinônimo de desenvolvimento profissional (Imbernon, 2010). Para além dessas compreensões, concebemos a formação continuada como uma dimensão

³ Esses estudantes correspondem àqueles que apresentam deficiência (física, intelectual ou sensorial), Transtorno do Espectro Autista ou Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 2008).

intrínseca ao DPD, por representar um espaço que proporciona aprendizagens, compartilhamento de saberes e oportunidades de reflexões, principalmente em se tratando dos professores do AEE.

Conforme apontam algumas pesquisas na área, a formação continuada exerce papel decisivo no desenvolvimento dos docentes do AEE, como principal lócus formativo e de possibilidade de atuação no serviço (Silva, 2014; Santos; Melo, 2018; Borges, 2019; Radetski; Mantelli; Graff, 2023). Isso porque, “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”⁴ (Brasil, 2008, p. 17). Portanto, além de um pré-requisito para a função, a formação continuada se faz importante na oferta dos conhecimentos específicos da área e no cumprimento das atribuições exigidas para o trabalho nas SRM, reverberando, de alguma forma, no crescimento dos docentes desse serviço e nos aspectos por ele implicados, como a própria identidade do professor do AEE (Mercado, 2016).

Assim sendo, o debate em torno da formação continuada e do desenvolvimento profissional dos professores do AEE torna-se um ponto de discussão, não apenas pela relação existente entre as temáticas, mas também pela forma como ambas as categorias são abordadas pelo conhecimento científico. As pesquisas produzidas nos últimos anos, independentemente de seus formatos e vias de investigação, podem apontar os entendimentos que se constituíram ao longo do tempo acerca da formação continuada e do DPD no contexto do AEE — como vimos, um objeto de estudo complexo e repleto de especificidades. Os professores do AEE precisam lidar com os desafios da função, as atribuições, os conhecimentos exigidos, os modos como evoluem na carreira e constituem suas identidades docentes, sobretudo no cenário da Educação Especial inclusiva.

Com base em tais pressupostos, partimos dos seguintes questionamentos: como as pesquisas têm abordado e problematizado a formação continuada de professores do AEE? Essa etapa formativa é articulada pelas pesquisas ao paradigma atual da Educação Especial inclusiva? A dimensão do DPD e seus aspectos é levantada

⁴ Como complemento, a formação continuada dos professores do AEE ocorre mediante cursos de pós-graduação e/ou em cursos de extensão ou de aperfeiçoamento, com o mínimo de 180 horas (Brasil, 2010).

nas discussões acerca da formação continuada de professores do AEE? No intuito de responder a essas indagações, este texto tem como objetivo mapear, por meio de um Estado da Arte, a produção científica relativa à articulação entre formação continuada e desenvolvimento profissional de professores do AEE. O levantamento, realizado inicialmente em 2021 e atualizado em 2023, surge como parte de um projeto concluído de dissertação, buscando compreender possíveis convergências, divergências, lacunas e contribuições deixadas pelo conhecimento científico nos últimos anos, acerca do referido objeto de estudo.

Nesse sentido, acreditamos que esta pesquisa contribui ao discutir temáticas pouco exploradas pelo conhecimento científico, conforme levantamento realizado em diferentes bases de dados, o qual será detalhado posteriormente. Tanto no campo da formação de professores, como na área da Educação Especial, não foi observado um quantitativo significativo de pesquisas acerca da formação continuada e do desenvolvimento profissional de professores do AEE, suscitando dúvidas, reflexões e maiores aprofundamentos sobre o que vem sendo produzido e como as pesquisas articulam ambas as categorias. Entendemos, ainda, que o estudo permite descortinar e refletir sobre as reverberações da formação continuada nos mais diferentes elementos do trabalho no AEE, mesmo após vários anos da publicação da PNEEPEI (Brasil, 2008).

Desse modo, além desta introdução, o texto está organizado da seguinte maneira. Na próxima seção, evidenciamos os aspectos metodológicos do estudo, apresentando as bases de dados consultadas no Estado da Arte, os critérios de inclusão/exclusão dos trabalhos, os achados de pesquisa, entre outros elementos. Posteriormente, trazemos as análises a partir das produções selecionadas, destacando como as temáticas da formação continuada e do desenvolvimento profissional dos professores do AEE relacionam-se e são articuladas pelos trabalhos nos últimos anos. Por fim, apresentamos as nossas considerações finais.

METODOLOGIA

O estudo em tela ancora-se na abordagem qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (2013), essa abordagem científica é caracterizada como uma perspectiva na qual

o pesquisador preocupa-se em evidenciar, descobrir ou descortinar os determinantes de um dado 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 análise e interpretação mais completa do conteúdo pesquisado. Nesta investigação, a abordagem qualitativa contribui para melhor compreendermos como a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores do AEE estão postos e articulados pelo conhecimento científico, refletindo e problematizando os aspectos que envolvem as temáticas no contexto da Educação Especial inclusiva.

Para tanto, realizamos um estudo do tipo Estado da Arte, que, conforme Romanowski e Ens (2006), tem como intuito realizar um levantamento bibliográfico em determinado campo da realidade, sistematizando o conhecimento existente, com o objetivo de apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Também é considerada uma pesquisa cuja característica é a feitura de um inventário do conhecimento científico, no qual seu foco está em analisar o que vem sendo discutido e problematizado em um dado objeto de estudo. Assim, realizar tal pesquisa não é tarefa simples, pois exige rigor metodológico, esclarecimentos sobre como se deram as buscas dos trabalhos, bem como a escolha das bases e das produções selecionadas, em suas diversas tipologias (artigos, teses, dissertações).

Ao empreendermos o referido estudo, o período de realização das consultas às bases de dados foi entre os meses de agosto e dezembro de 2023. Optamos, em razão do reconhecimento e confiabilidade junto à comunidade acadêmica, pelas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como o Portal de Periódicos, também da CAPES.

Em todas as bases consultadas, foram utilizados como descritores “formação continuada”, “Desenvolvimento Profissional Docente” e “Atendimento Educacional Especializado”. Além desses descritores, utilizamos, com o objetivo de ampliar as consultas, “formação de professores” e “Educação Especial”, ambos como descritores

correlatos⁵. Durante o processo das buscas, os descritores foram aspeados e associados por meio do operador booleano AND⁶.

Com a finalidade de direcionar melhor as buscas, adotamos o filtro de recorte temporal entre 2009 e 2023, pelo fato de 2009 corresponder ao primeiro ano de vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), que redefiniu e direciona, atualmente, a formação continuada e o trabalho dos professores do AEE. Ressaltamos ainda que, na consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, não foi possível incluir o ano de 2023, portanto, o filtro utilizado se deu entre 2009 e 2022.

Optamos, como estratégia que direcionou as buscas iniciais nas bases de dados, pela leitura dos títulos e dos resumos dos trabalhos, para descartar as produções em que ambos os quesitos não atendiam aos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, alguns critérios de exclusão foram necessários. Foram excluídos os trabalhos que tratavam da formação inicial dos professores do AEE; foco no desenvolvimento profissional dos professores da sala de aula comum e na formação desses professores para a inclusão; temáticas relativas às deficiências e demais necessidades específicas, ou mesmo objetos que nada tinham a ver com os descritores utilizados, aspecto este comum no processo das buscas, além da ocorrência de duplicações e repetições dos trabalhos. Por sua vez, os critérios de inclusão estabelecidos consistiram na seleção de pesquisas relativas à formação continuada dos professores do AEE; foco no desenvolvimento profissional desses docentes, ou, ainda, temáticas afins entre ambas as categorias, como a identidade docente.

No que diz respeito à primeira base consultada, qual seja, a BDTD, foi encontrado, a partir da associação dos descritores “formação de professores” AND “Educação Especial” AND “Desenvolvimento Profissional Docente”, um total de 35 trabalhos, dos quais apenas 12 foram selecionados. Com a associação “Formação de professores” AND “Atendimento Educacional Especializado” AND “Desenvolvimento Profissional Docente”, chegamos a um total de 31 trabalhos, selecionando, dessa vez,

⁵ Esses descritores são também chamados de descritores semelhantes.

⁶ O operador booleano AND é um dos recursos de associação de descritores no processo de consulta em uma base científica, permitindo somá-los e assim buscar por trabalhos que envolvam todos os descritores utilizados.

11 produções. Em seguida, utilizando a associação “formação continuada” AND “Educação Especial” AND “Desenvolvimento Profissional Docente”, foi alcançado um total de 19 trabalhos, dos quais 8 foram selecionados. Por fim, com a associação “formação continuada” AND “Atendimento Educacional Especializado” AND “Desenvolvimento Profissional Docente”, alcançamos um total de 11 produções; destas, apenas 6 trabalhos foram selecionados.

Com o fim das consultas, foi selecionado um total de 13 produções. Estas foram resultantes de repetições dos trabalhos durante as associações (aspecto que viria a ocorrer nas outras bases de dados), da maior aproximação com o objeto desta pesquisa e dos critérios de exclusão e de inclusão mencionados.

A segunda base de dados consultada foi o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Nesta, também utilizando inicialmente a combinação dos descritores “formação de professores” AND “Educação Especial” AND “Desenvolvimento Profissional Docente”, chegamos ao resultado de 47 produções, sendo considerados, nessa consulta, apenas 7 trabalhos. Com a associação “formação de professores” AND “Atendimento Educacional Especializado” AND “Desenvolvimento Profissional Docente”, foi encontrado um total de 35 trabalhos, dos quais os mesmos 7 trabalhos da primeira busca foram selecionados. Em seguida, a partir da associação “formação continuada” AND “Educação Especial” AND “Desenvolvimento Profissional Docente”, chegamos ao quantitativo de 17 produções, das quais 5 foram consideradas. Por fim, utilizando a associação dos descritores “formação continuada” AND “Atendimento Educacional Especializado” AND “Desenvolvimento Profissional Docente”, tivemos como resultado inicial 13 trabalhos, dos quais 4 foram selecionados.

Nessa base de dados, com o fim do processo de buscas, chegamos a um total de 12 produções selecionadas, também considerando as repetições, a maior aproximação com o objeto desta pesquisa e os critérios de exclusão/inclusão estabelecidos. Como dissemos anteriormente, não foi possível a inclusão do ano de 2023 no momento de aplicação do filtro, levando-nos à utilização, como recorte temporal, apenas do período entre 2009 e 2022. Cabe ressaltar, ainda, que alguns trabalhos se repetiram entre a BDTD e o Catálogo de Teses e Dissertações, um total de

6 trabalhos, possivelmente por se tratarem de bases cujas produções são de âmbito nacional, além de possuírem a mesma natureza acadêmica.

A terceira e última base de dados consultada, também utilizando as mesmas associações entre os descritores, foi o Portal de Periódicos da CAPES, no qual optamos por buscas apenas de artigos científicos indexados. Nesse sentido, ao utilizarmos a associação inicial “formação de professores” AND “Educação Especial” AND “Desenvolvimento Profissional Docente”, foi alcançado um total de 32 trabalhos, dos quais 3 foram selecionados. Em seguida, associando os descritores “formação de professores” AND “Atendimento Educacional Especializado” AND “Desenvolvimento Profissional Docente”, o resultado encontrado foi de 30 produções, sendo considerados, nessa consulta, 3 trabalhos. Com a associação “formação continuada” AND “Educação Especial” AND “Desenvolvimento Profissional Docente”, chegamos a um total de 27 trabalhos, dos quais 4 foram considerados. Por fim, a última associação foi entre os descritores “formação continuada” AND “Atendimento Educacional Especializado” AND “Desenvolvimento Profissional Docente”, resultando num quantitativo de 23 trabalhos, sendo consideradas, nessa consulta, 3 produções.

Ao finalizarmos as buscas nessa base de dados, o quantitativo de trabalhos selecionados foi de 5 produções, também levando em consideração as repetições, a maior aproximação com a pesquisa e os critérios de exclusão/inclusão estabelecidos. O filtro de recorte temporal entre 2009 e 2023 foi novamente possível, porém observamos apenas 1 trabalho publicado antes de 2009, demonstrando que as pesquisas sobre formação continuada e desenvolvimento profissional no contexto do AEE praticamente foram iniciadas após a PNEEPEI, publicada em 2008. Também foi possível constatar, pelo baixo número de artigos selecionados, que estes não traziam uma discussão clara sobre os descritores definidos, de modo que muitos trabalhos se repetiram e outros não se adequavam aos descritores utilizados e aos critérios de exclusão e de inclusão estabelecidos.

Com o fim do processo de consulta às bases de dados, chegamos a um quantitativo de 30 achados de pesquisa (18 dissertações, 7 teses e 5 artigos), reduzindo-se ao número de 24, em virtude da repetição de 6 trabalhos entre a BDTD e

o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Segue abaixo uma tabela com o quantitativo de achados de pesquisa e suas tipologias, a partir de cada base consultada.

Tabela 1 – Quantitativo de achados de pesquisa

BASE DE DADOS	ARTIGOS	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
BDTD	-	10	3	13
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	-	8	4	12
Portal de Periódicos da CAPES	5	-	-	5

Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

Ao observarmos o número de trabalhos encontrados, cabe ressaltar que a leitura dos títulos e dos resumos das produções foi essencial para também filtrarmos, mesmo que de forma inicial, os trabalhos que não tratavam, de algum modo, da formação continuada e do desenvolvimento profissional de professores do AEE, ou, ainda, que não se adequavam aos descritores utilizados. A despeito do quantitativo maior dos achados de pesquisa (30 trabalhos), foi selecionado para as análises um total de 12 pesquisas, na medida em que, a partir da leitura na íntegra dos trabalhos, 13 produções referiam-se à formação continuada dos professores do AEE no contexto de determinadas deficiências ou de recursos pedagógicos, e 5 trabalhos tratavam do desenvolvimento profissional desses docentes, porém não o articulavam à formação continuada. Segue um quadro contendo os trabalhos analisados.

Quadro 1 – Trabalhos analisados

AUTOR(A)	TÍTULO	TIPO	ANO	BASE DE DADOS
Maria Elena Michels	O que há de novo na formação de professores da Educação Especial?	Artigo	2011	Portal de Periódicos da CAPES
Márcia Rodrigues da Silva	A formação dos professores de Atendimento Educacional Especializado de Goiás	Dissertação	2014	BDTD
Ivone Rodrigues da Silva e Régis	Implicações da política de Educação Especial na	Artigo	2015	Portal de Periódicos da

Henrique dos Reis Santos	construção da identidade docente			CAPES
Elizângela Leal de Oliveira Mercado	Identidades de professores de Educação Especial no contexto de Maceió – Alagoas	Tese	2016	BDTD/Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
Fabíola Camurça Janebro Damasceno	Política de Educação Especial: formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado da Prefeitura Municipal de Fortaleza	Dissertação	2016	BDTD
Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo	Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do Atendimento Educacional Especializado	Tese	2016	BDTD/Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
Marcela Correa Tinti	Desenvolvimento Profissional Docente em uma perspectiva colaborativa: a inclusão escolar, as tecnologias e a prática pedagógica	Tese	2016	BDTD
Júlia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz	Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino de Manaus	Dissertação	2017	BDTD
Maria das Graças de Lima	A formação continuada de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Campina Grande: o antes, o durante e o depois de uma intervenção pedagógica	Dissertação	2018	BDTD
Carline Santos Borges	Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Especial: estudo comparado Brasil e Portugal	Tese	2019	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
Paola Sales Spessotto Carvalho	Formação continuada e necessidades formativas de professores das Salas de Recursos Multifuncionais de escolas municipais de	Dissertação	2020	BDTD

	uma cidade do interior paulista			
Kennia Mendes Prietsch, Roberta Paskualli e Verônica Morales da Silva	A formação da identidade docente de professores do Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de ensino de Jaguarão, Rio Grande do Sul	Artigo	2022	Portal de Periódicos da CAPES

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Tomaremos, para a análise dos estudos, a técnica da Análise de Conteúdo, descrita por Bardin (2016), a qual, conforme a autora, acontece em três fases. A primeira é denominada pré-análise, momento em que ocorre a organização dos documentos que constituirão o corpus de análise da pesquisa; o segundo momento é a exploração do material, no qual 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 de análise resultou, portanto, em três categorias, a saber: aspectos históricos, teóricos e legais da formação continuada de professores do AEE; interfaces entre formação continuada e desenvolvimento profissional de professores do AEE; e, por fim, formação continuada e desenvolvimento profissional de professores do AEE na perspectiva da identidade docente.

Assim sendo, na próxima seção, apresentamos, com maior detalhamento, a sistematização e a análise das pesquisas, destacando os resultados, apontamentos e principais reflexões que foram produzidas a partir do levantamento empreendido.

FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO AEE: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

O debate em torno da formação continuada e do desenvolvimento profissional no contexto do AEE, com seus pormenores e especificidades, nos revelou que muitas são as aproximações e os distanciamentos presentes nessa relação, sobretudo no contexto da Educação Especial inclusiva. As categorias aqui estabelecidas tomaram

por base o conteúdo das pesquisas analisadas, oferecendo-nos dados importantes para a discussão desse complexo e desafiador objeto de estudo.

Na primeira categoria, abordamos, de forma específica, a formação continuada dos professores do AEE, partindo de seus aspectos históricos, teóricos e legais. Por conseguinte, na categoria posterior, enfatizamos as interfaces que existiram entre formação continuada e desenvolvimento profissional no contexto do AEE, envolvendo, para tanto, os principais aspectos destacados nas pesquisas acerca dessa relação. Por fim, a última categoria focaliza a perspectiva da identidade docente, como sendo, segundo os estudos, uma das dimensões mais significativas em se tratando da articulação entre a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores do AEE.

Dessa maneira, as análises dos trabalhos tiveram como eixos principais os objetivos, os aspectos metodológicos e os principais resultados alcançados pelas pesquisas. Ao mesmo tempo, procuramos destacar, a partir das discussões realizadas, as convergências e divergências observadas nos trabalhos, assim como as lacunas e as possíveis contribuições deixadas pelo conhecimento científico a respeito do objeto de estudo aqui investigado. Seguimos, então, com a discussão da primeira categoria.

Aspectos históricos, teóricos e legais da formação continuada de professores do AEE

Nessa categoria, as pesquisas sinalizaram, em suas temáticas e resultados, uma ênfase maior na discussão sobre os aspectos históricos, teóricos e legais que envolvem a formação continuada dos professores do AEE, não ficando clara, pois, sua aproximação com o processo de desenvolvimento profissional. Ainda assim, ressaltamos que, direta ou indiretamente, os elementos apresentados atravessam o DPD no contexto do AEE, sobretudo se tomarmos por base os fundamentos que norteiam a formação continuada e o trabalho dos docentes desse segmento nos últimos anos, assentados no paradigma atual da Educação Especial inclusiva.

Quanto aos aspectos históricos e teóricos presentes na formação continuada dos professores do AEE, trazemos o trabalho de Michels (2011), que tinha como objetivo propor reflexões acerca das políticas de formação continuada de professores

da Educação Especial no Brasil. Ao valer-se de uma análise documental sobre a temática, a autora destaca que tais políticas passaram a se concentrar no AEE e seus recursos, como fruto de mudanças históricas a favor da Educação Especial inclusiva. Por sua vez, a pesquisa de Lima (2018), com professores do AEE da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande (PB), apresenta resultados semelhantes, porém aprofunda com outros apontamentos. Buscando analisar as políticas de formação continuada locais e implementar uma proposta de formação junto aos professores, foi constatado que, aliadas às mudanças na formação continuada dos docentes do AEE, a partir das redefinições com a ideia da inclusão escolar, as perspectivas teóricas de cunho médico-terapêutico e psicopedagógico permanecem vivas nas propostas de formação para esse professorado.

Dessa forma, vemos que ambas as pesquisas convergem para o entendimento de que houve mudanças históricas no sentido da Educação Especial, afetando todos os aspectos da área, os quais são apresentados nos estudos, complementando-se entre si. Essas análises concordam com o que assevera Januzzi (2012), ao afirmar que a Educação Especial foi atravessada por outras concepções e paradigmas ao longo da história, como a segregação e a integração escolar, pautadas no cuidado e no tratamento das pessoas com deficiência em instituições especializadas ou em classes especiais nas escolas regulares. Ao permearem todos os segmentos da Educação Especial, os referidos paradigmas destinavam ao professor papéis, atribuições e modelos de formação continuada condizentes com esses entendimentos.

A partir da ideia da educação inclusiva, fundamentada no “direito de todos os estudantes à educação no mesmo espaço escolar” (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 37), outras orientações e reelaborações passaram a direcionar o trabalho dos professores da Educação Especial, revelando as diversas contradições e desafios ainda existentes. Entre eles, lembremo-nos da concentração das políticas de formação continuada no AEE, conforme constatou Michels (2011), levando à ideia de que os professores desse serviço são os maiores responsáveis pela inclusão na escola. Associado a essa constatação, retomamos também o que denuncia Lima (2018), ao sinalizar para as perspectivas teóricas de cunho médico-terapêutico e psicopedagógico ainda

arraigadas na formação continuada dos professores da Educação Especial, oriundas, possivelmente, dos paradigmas anteriores da segregação e da integração escolar.

Com base nos resultados das pesquisas, entendemos que o professor do AEE deve ser visto em seu papel social e histórico, como um agente importante a contribuir para o alcance de uma escola inclusiva, mas não o único responsável por essa construção. E isso perpassa a própria formação continuada, a qual deve ser ofertada aos professores do AEE tendo por base o potencial desses docentes para alavancar o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, em conformidade com outros fatores e sujeitos. Ainda assim, “não é incomum a referência do AEE como protagonista para a existência ou não da inclusão na escola, quando, na verdade, esse deve ser um dever de todos” (Radetski; Mantelli; Graff, 2023, p. 09).

Nessa mesma perspectiva, outro assunto levantado foi a relação entre a formação continuada, os documentos legais e o trabalho no AEE. A esse respeito, trazemos o estudo de Queiroz (2017), que, ao realizar uma pesquisa descritiva junto a professores do AEE da Rede Municipal de Ensino de Manaus (AM), revela que a formação ofertada pela referida rede de ensino adotava as diretrizes locais e nacionais para a oferta da formação continuada; contudo, muitos dos profissionais do AEE desconheciam, em certa medida, a função e as atribuições do serviço. Contrapondo-se a esses resultados, Carvalho (2020), ao realizar análise documental, questionário e entrevistas com professores do AEE da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente (SP), afirma que, em verdade, as formações para o AEE centram-se em documentos legais que não atendem às necessidades formativas desses profissionais, dificultando, pois, o enfrentamento dos desafios da função.

Assim sendo, constatamos, a partir dos trabalhos de Queiroz (2017) e Carvalho (2020), que ambas concordam quanto à existência de problemas na oferta da formação continuada e sua articulação com o trabalho no AEE, porém divergem em relação à origem desses problemas. Em primeiro lugar, podemos pensar que as formações continuadas ofertadas pelas diferentes redes de ensino brasileiras ainda não são suficientes ou não proporcionam aos professores do AEE o conhecimento devido das atribuições básicas do serviço. Recordemos, então, que o professor do AEE

tem como dever identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2008, 2009). Portanto, o conjunto dessas e outras atribuições demonstra a complexidade do trabalho dos profissionais do AEE na escola, estendendo-se às próprias propostas formativas, que não conseguem contemplar, em seus conteúdos, todos os conhecimentos exigidos para a função.

Segundo Candau (2020), a formação continuada é um processo constante e acompanha o professor ao longo de toda a sua carreira, devendo proporcionar ao docente reflexões, conhecimentos e experiências favoráveis ao seu fazer profissional. Nesse sentido, as necessidades formativas dos professores passam a ser um componente essencial, por melhor direcionarem os conteúdos da formação continuada aos desafios, demandas e preocupações da prática docente. Tal quesito, sinalizado na pesquisa de Carvalho (2020), nos faz refletir que as necessidades formativas dos docentes do AEE esbarram na oferta de formações continuadas esvaziadas de sentido, aspecto comum na maioria das redes de ensino, por seu caráter quase sempre prescritivo e instrumental. Tal cenário, além de alijar do professor seu potencial crítico e transformador, se agudiza em função dos conhecimentos e atribuições exigidos para o AEE, com formações que focalizam o estudo das deficiências (Oliveira Neta; Falcão, 2020), muito embora as razões para esse modelo de formação sejam mais amplas e complexas.

Interfaces entre formação continuada e desenvolvimento profissional de professores do AEE

Na referida categoria, os trabalhos destacaram, em suas propostas e apontamentos, a relação existente entre formação continuada e desenvolvimento profissional de professores do AEE, abordando os elementos que aproximam e convergem para essa articulação. A despeito das discussões produzidas, ressaltamos que as consultas às bases de dados revelaram um baixo número de pesquisas direcionadas ao referido objeto de estudo, com predomínio de trabalhos que se

debruçavam, quase que exclusivamente, sobre a formação continuada dos professores do AEE, distanciando-se, em certa medida, das suas reverberações para o crescimento desses docentes na profissão. Ainda assim, alguns aspectos foram elencados pelos estudos, os quais evidenciaram a articulação existente entre ambas as categorias.

Um primeiro assunto levantado pelas pesquisas foi o alcance teórico e prático da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos docentes do AEE. Destacamos, então, o trabalho de Borges (2019), cujo objetivo consistia em compreender os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores da Educação Especial, atuantes em Vitória/Brasil e em Lisboa e Cintra/Portugal. Partindo de estudos de caso, entrevistas e observações com os referidos profissionais, a autora demarca a importância de momentos formativos para o desenvolvimento profissional dos docentes da Educação Especial e a ressonância dos mesmos nas práticas pedagógicas. Contrariamente, Tinti (2016), ao realizar uma pesquisa colaborativa com professores da sala comum e do AEE da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente (SP), apresenta resultados um pouco diferentes. Segundo a autora, apesar da relevância da formação continuada, outros fatores também devem ser considerados para o desenvolvimento profissional dos docentes do AEE, como, por exemplo, a criação de ações colaborativas entre todos os professores para a inclusão dos estudantes na escola.

Dessa maneira, vemos que as pesquisas entendem a relevância da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores do AEE, configurando-se como uma dimensão que favorece a aprendizagem e reflexões sobre o ofício de ensinar. Contudo, as autoras divergem quanto ao lócus de importância atribuído à formação continuada nesse processo, uma vez que outros fatores igualmente decisivos são elencados como determinantes para o crescimento e a evolução dos docentes do AEE na profissão. Em se tratando do trabalho de Borges (2019), a autora parece considerar a formação continuada como o principal mecanismo para o aperfeiçoamento dos professores do AEE na carreira, sobretudo no âmbito da

prática docente, não apresentando, pois, outros pontos de convergência/intersecção entre ambas as categorias.

De acordo com Garcia (2009, p. 7), o Desenvolvimento Profissional Docente “é um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional dos professores”. Nesse sentido, a formação continuada surge como uma dessas experiências, por isso sua relação com o DPD, ao acompanhar o professor em toda a sua carreira, com o objetivo de fomentar novos conhecimentos e saberes, auxiliando assim o docente a evoluir na profissão. Vale destacar, ainda, que a promoção de formações irá reverberar positiva ou negativamente sobre esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estrutura, condições de trabalho, nível de decisão, nível de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista) também o fará de forma muito decisiva (Imbernón, 2010).

Dessa maneira, além de ressaltar as verdadeiras aproximações entre a formação continuada e o DPD, os últimos apontamentos concordam com o que assevera o trabalho de Tinti (2016), reiterando que não somente a formação continuada irá influenciar o desenvolvimento profissional dos professores do AEE, mas também, a seu ver, a construção de práticas colaborativas dentro da escola. Esse e outros elementos, somados, atuarão de alguma forma nas possibilidades de crescimento dos docentes do AEE na carreira, entre os quais mencionamos, ainda, as relações estabelecidas com os estudantes público da Educação Especial, com as famílias e com outros professores do AEE e de sala de aula comum, bem como situações de progressão e ascensão profissional. Além disso, apesar da pesquisa de Borges (2019) ter revelado contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores do AEE, questionamo-nos sobre o real alcance dessa formação, considerando, como refletimos anteriormente, o complexo e desafiador contexto de trabalho desses docentes no cenário da Educação Especial inclusiva.

Nessa perspectiva, também foram discutidos pelos estudos o sentido da formação continuada para o AEE e suas reverberações para o DPD. A esse respeito, destacamos a pesquisa de Rabelo (2016), que, ao investir na produção e análise de

casos de ensino com professoras do AEE da Rede Municipal de Ensino de São Carlos (SP), constatou que o uso desses instrumentos contribuiu para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional das docentes, demandando a utilização de conhecimentos teóricos, práticos e conteúdos de documentos legais. Tais resultados são refutados no trabalho de Damasceno (2016), ao analisar a efetividade da política de formação continuada mediante entrevistas com gestores e professores do AEE da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (CE). Embora não parte de uma metodologia prática, como realizou Rabelo (2016) com o uso de casos de ensino, a autora assevera que as formações vêm baseando-se somente nas múltiplas atribuições do AEE conferidas nos documentos legais, não favorecendo a reflexão dos professores e, por conseguinte, seus processos de desenvolvimento profissional.

Desse modo, constatamos que as autoras estabelecem de diferentes maneiras a interface entre formação continuada e desenvolvimento profissional dos professores do AEE. Se, por um lado, Rabelo (2016) parte do uso de casos de ensino para tecer suas análises, por outro Damasceno (2016) centra-se no próprio sentido das formações continuadas ofertadas aos docentes do AEE, principalmente no âmbito das redes de ensino brasileiras. Não obstante as diferenças de olhares, ambas as pesquisas veem a influência dos documentos legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva como mote da formação continuada para o AEE, divergindo novamente quanto às reverberações desses documentos para as possibilidades ou não de desenvolvimento profissional dos docentes do serviço.

No que se refere ao trabalho de Rabelo (2016), ao utilizar-se dos casos de ensino, a autora comprehende que os documentos legais ocupam lugar de destaque para os professores do AEE, embora se reportem também aos conhecimentos teóricos e práticos produzidos ao longo da profissão. Importante ressaltar que a mobilização desses conhecimentos, apontada pela autora, constitui-se como estímulo para o DPD, na medida em que permite que o docente reflita sobre seus fazeres e busque por melhorias no trabalho (Nóvoa, 2019). Esse processo, porém, não depende exclusivamente de mudanças por parte do professor, mas, como vimos, também da

articulação permanente com outros fatores, principalmente em se tratando dos docentes do AEE, que possuem características e necessidades próprias.

Para além dos últimos apontamentos, Borges (2019) não problematiza as implicações dos documentos legais na formação continuada e no desenvolvimento profissional dos professores do AEE, como faz Damasceno (2016). De acordo com esta autora, os documentos legais parecem ser o principal apoio das formações para o AEE, não favorecendo a reflexão dos professores enquanto sujeitos e sobre os determinantes envolvidos na profissão. Esses aspectos, inclusive, exercem intrínseca relação com o desenvolvimento profissional dos professores do AEE, de modo que não favorecer leva o docente a justapor-se a um processo que centraliza no AEE e suas múltiplas atribuições a responsabilidade pela inclusão escolar (Silva; Velanga, 2015). Esse contexto, materializado na PNEEPEI (2008), precisa ser problematizado em propostas de formação continuada, para que se possa contribuir, de fato, com o desenvolvimento profissional dos docentes do AEE, sem esquecer, ainda, os variados aspectos que acompanham esse processo.

Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores do AEE na perspectiva da identidade docente

Por fim, nesta última categoria, as discussões centraram-se em uma significativa dimensão do DPD, a qual foi abordada em algumas das pesquisas selecionadas, notadamente a identidade docente. Quanto a essa temática, enfatizamos que a identidade foi problematizada como decorrência da articulação entre formação continuada e desenvolvimento profissional dos professores do AEE, ou seja, um aspecto direta ou indiretamente atravessado por essa relação. Também foram apontados os determinantes, fatores e demais influências envolvidas na constituição identitária dos professores do AEE, tendo como mote, novamente, a proposta da Educação Especial inclusiva.

Assim sendo, um primeiro assunto levantado foram os fatores e determinantes que atuam na constituição identitária dos docentes do AEE. Trazemos, para essa discussão, o trabalho de Prietsch, Paskualli e Silva (2022), cujo objetivo era refletir

sobre a percepção de professores do AEE, atuantes na rede municipal de ensino de Jaguarão (RS), acerca da constituição de suas identidades docentes. Valendo-se da aplicação de um questionário estruturado junto a sete docentes da referida rede de ensino, as autoras constataram que a constituição da identidade dos professores do AEE ocorre por fatores internos e externos à profissão. Por sua vez, a pesquisa de Santos e Silva (2015) traz resultados que complementam as últimas análises, ao investigarem as implicações da política de Educação Especial na constituição identitária dos professores do AEE. Para os autores, entre os fatores mencionados anteriormente, está a oferta de formação continuada e de desenvolvimento profissional aos professores do AEE, fundamentais na constituição de suas identidades docentes.

Com base nos resultados mencionados, constatamos que as pesquisas concordam quanto à existência de diversos fatores atuantes na constituição da identidade dos professores do AEE, apresentando aspectos que se complementam entre si. Em primeiro lugar, tomemos o que assevera o trabalho de Santos e Silva (2015), ao estabelecer uma estreita vinculação entre a identidade dos docentes do AEE e o processo de desenvolvimento profissional. A esse respeito, inclusive, Garcia (2009, p. 11) reforça que “deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros”. Portanto, a identidade é concebida como uma dimensão interdependente ao DPD, na medida em que o professor, ao vivenciar situações que o façam crescer e evoluir na profissão, também estará de alguma maneira constituindo sua identidade, num movimento sempre dinâmico e permanente.

Ao sinalizarem a importância de momentos favoráveis ao desenvolvimento profissional dos professores do AEE, Santos e Silva (2015) referem-se aos contributos e influências dessas situações na constituição identitária dos docentes do AEE. Embora essas situações possam ser diversas, o trabalho de Prietsch, Paskualli e Silva (2022) corrobora a pesquisa supracitada, demonstrando ainda a existência de fatores internos e externos nesse processo, podendo ir desde a relação do professor consigo mesmo, com os estudantes, com as famílias e com outros professores, até as influências pessoais que motivaram a escolha pela Educação Especial. De todo modo, o

professor, antes de se inserir na docência, já traz consigo suas identidades pessoal e social, as quais irão interagir e ser ressignificadas mediante a vivência na profissão (Melo; Silva; Falcão, 2021).

Por sua vez, faz-se necessário destacar outro importante aspecto apontado no estudo de Santos e Silva (2015), referente às possibilidades de contribuições da formação continuada nesse processo. Seja por meio das redes de ensino, seja por instituições educacionais, as propostas de formação continuada são vistas como oportunidades que favorecem a construção de novos conhecimentos, o compartilhamento de vivências e de reflexões, ou seja, aspectos fundamentais para a constituição identitária do professor (Nóvoa, 2019). Contudo, no contexto do AEE, é preciso pensarmos como as formações, de fato, têm contribuído para a identidade e para o desenvolvimento profissional dos professores, principalmente se tomarmos o cenário da Educação Especial inclusiva e os conhecimentos por ele exigidos nos últimos anos.

A esse respeito, uma outra temática abordada foi a influência da perspectiva da Educação Especial inclusiva na constituição da identidade dos professores do AEE. Por exemplo, o trabalho de Mercado (2016), ao utilizar-se do método biográfico e de entrevistas narrativas com três professoras do AEE da Rede Municipal de Ensino de Maceió (AL), constatou que as referidas docentes sofreram mudanças profundas em suas identidades ao longo do tempo, sobretudo a partir do paradigma atual da Educação Especial inclusiva. A pesquisa de Silva (2014) corrobora esses resultados, ao investigar o processo formativo dos professores do AEE da Rede Estadual de Ensino de Goiás, no período de 1999 a 2012. Partindo de uma análise documental e de uma pesquisa colaborativa com docentes da referida rede de ensino, a autora atribui as mudanças na identidade dos professores do AEE às reformulações na política de formação continuada, que, além de não garantirem os conhecimentos necessários, terminam por instituir múltiplas identidades aos docentes desse serviço.

Tomando por base os resultados das últimas pesquisas, entendemos que as autoras reforçam a ideia de que as mudanças históricas no sentido da Educação Especial, discutidas anteriormente, afetaram também a identidade dos professores do AEE, os quais passaram a ser vistos de diferentes maneiras, antes e depois do

paradigma da Educação Especial inclusiva. Como nos lembra Januzzi (2012), era comum que os professores da Educação Especial fossem confundidos com médicos, terapeutas ou psicólogos, em virtude das semelhanças nas funções quanto ao cuidado e ao tratamento das pessoas com deficiência, durante a vigência dos paradigmas da segregação e da integração escolar. Com o advento da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, difundida nos anos 1990 e assegurada no Brasil com a PNEEPEI, em 2008, o professor da Educação Especial foi reconvertido em sua razão de ser e de existir, passando a atuar no AEE e com o dever de contribuir com a plena inclusão dos estudantes na escola (Mercado, 2016).

A partir dos resultados dos estudos de Silva (2014) e Mercado (2016), observamos que todas as mudanças aqui mencionadas culminaram em um novo perfil profissional, capaz de compreender, ao menos teoricamente, os diversos conhecimentos que envolvem a Educação Especial, as deficiências atendidas, bem como as atribuições exigidas do AEE. Não por acaso, Silva (2014) destaca, como um de seus resultados, a existência de múltiplas identidades do professor do AEE, que se relacionam com as várias funções e atribuições conferidas a esse profissional no contexto da Educação Especial inclusiva, sendo manifestadas, inclusive, nos próprios direcionamentos atuais da formação continuada. As propostas de formação tentam, por um lado, ofertar os conhecimentos específicos da área da Educação Especial, habilitando o professor para a função, ao passo que estabelecem, em razão das variadas atribuições, um perfil multifuncional ao docente do AEE (Silva; Velanga, 2015).

Nesse sentido, entendemos que a formação continuada poderá exercer influência importante na constituição da identidade dos docentes do AEE, na medida em que tipifica um modelo profissional ideal e condizente com as novas exigências sociais (Dubar, 2005). Entretanto, como vimos, a constituição identitária do professor é um processo complexo, atravessado por inúmeros elementos, entre os quais está o próprio modo como o docente se vê e é visto na profissão, bem como atribui sentidos às suas vivências. A oferta de formações continuadas de caráter crítico, coletivo e dialógico pode ser um caminho capaz de contribuir com a identidade e com o

desenvolvimento profissional dos professores do AEE, dando-lhes maiores subsídios para enfrentar os desafios do trabalho no contexto da Educação Especial inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mapeamento aqui apresentado, por meio de um Estado da Arte, nos leva a concluir que a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores do AEE são temáticas complexas, exigindo do pesquisador reflexões capazes de entender tais objetos de estudo em sua amplitude de aspectos e determinações. As pesquisas analisadas demonstraram, de modo geral, o predomínio de convergências em se tratando da articulação entre as referidas categorias, extrapolando as aproximações teórico-conceituais existentes nessa relação. As mudanças no sentido da Educação Especial, sobretudo a partir da perspectiva da educação inclusiva, pareceram levar os professores do AEE a considerar a formação continuada como o principal suporte para o cumprimento do trabalho e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de crescimento e evolução na carreira.

As categorias levantadas revelaram, de forma mais evidente, os variados aspectos que permeiam a relação entre a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores do AEE, indo desde o trabalho na SRM até a constituição da identidade docente. Em todas as categorias, ficam claros os inúmeros desafios que atravessam a atuação e a formação continuada para o AEE, pois esbarram nas contradições oriundas do paradigma da inclusão escolar, demandando dos docentes recursos que possam auxiliá-los no enfrentamento dos desafios ora impostos. Somam-se, ainda, os múltiplos conhecimentos e atribuições exigidos dos professores do AEE no cenário da Educação Especial inclusiva, colocando-se como entraves para a oferta de uma formação continuada responsável e capaz de contribuir com o processo de desenvolvimento profissional desses docentes.

Mesmo que as investigações tenham proporcionado um panorama sobre o objeto em questão, entendemos que muitas foram as lacunas deixadas pelo conhecimento científico, em se tratando da articulação entre formação continuada e desenvolvimento profissional no contexto do AEE. Como foi dito, a maioria das

pesquisas debruçava-se apenas sobre a temática da formação continuada, desvinculando suas reverberações para o crescimento do docente do AEE na profissão, o que, a nosso ver, reforça a ideia da formação continuada como uma ação meramente burocrática e técnico-conteudista. Além disso, o baixo quantitativo de trabalhos causou-nos surpresa, se considerarmos os vários anos da publicação da PNEEPEI, em 2008, o que, em tese, poderia trazer um número maior de discussões acerca das referidas temáticas.

Dessa forma, entendemos que a relação entre formação continuada e desenvolvimento profissional dos professores do AEE deve ser repensada de maneira urgente, para que se possam ouvir as impressões, tensionamentos e reflexões dos docentes acerca das contribuições ou não da formação continuada em todos os âmbitos da profissão. Como vimos, não apenas a formação continuada irá influenciar o desenvolvimento profissional dos professores do AEE, mas também exercerá papel fundamental no modo como esses docentes se situarão no ofício, construirão seus conhecimentos e responderão aos desafiadores objetivos da Educação Especial inclusiva. Para além de quaisquer fatores e aspectos, são necessárias oportunidades de formação que contribuam com o desenvolvimento dos professores do AEE não apenas como profissionais, mas igualmente como pessoas.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12. ed. Porto: Porto Editora, 2013.
- BORGES, C. S. **Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de Educação Especial: estudo comparado Brasil e Portugal**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 15 out. 2023.

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:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_09.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 11.** Brasília: MEC, 2010.

CANDAU, V. M. F. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, v. 31, n. 08, p. 28-44, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em: 16 jul. 2023.

CARVALHO, P. S. S. **Formação continuada e necessidades formativas dos professores de 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.

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

DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo**, Lisboa, v. 03, n. 08, p. 07-22, 2009. Disponível em:
<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 20 fev. 2023.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

JANUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LIMA, M. das G. de. **A formação continuada de 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, Campina Grande, PB, 2018.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. **A escola que queremos para todos.** Curitiba: CRV, 2022.

MELO, C. I. B. de; SILVA, S. P.; FALCÃO, G. M. B. Identidade e Desenvolvimento Profissional Docente: dinâmica e implicações. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, p. 1-21, 2021.

Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4146>. Acesso em: 6 jun. 2023.

MERCADO, E. L. de O. **Identidades dos professores de Educação Especial no contexto de Maceió – Alagoas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016. Disponível em:
<https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1593>. Acesso em: 6 abr. 2023.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011. DOI: 10.5902/1984686X2668. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2668>. Acesso em: 7 fev. 2024.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&pt=http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 19 mar. 2022.

OLIVEIRA NETA, A. de S.; FALCÃO, G. M. B. Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado: contribuições da Defectologia. In: SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. **Educação Especial inclusiva e formação de professores:** contribuições teóricas e práticas. Fortaleza: Appris, 2020. p. 27-40.

PRIETSCH, K. M.; PASKUALI, R.; SILVA, V. M. 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 em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10185>. Acesso em: 20 mar. 2023.

QUEIROZ, J. G. B. de A. **Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino de Manaus**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico e Inovação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em:
<http://repositorio.ifam.edu.br/j/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

RABELO, L. C. C. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do Atendimento Educacional Especializado**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2016. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8904/TeseLCCR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar. 2023.

RADETSKI, S. S.; MANTELLI, J. A.; GRAFF, P. Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado do município de Chapecó. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, RS, v. 38, n. 120, p. 11688, 2023. Disponível em:

<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/11688>.
Acesso em: 7 jan. 2024.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2024.

SANTOS, G. O. da S.; MELO, G. F. Formação docente para o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade - LES**, Teresina, n. 40, p. 6-31, 2018. Disponível em:
<https://doi.org/10.26694/les.v1i40.8201>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SANTOS, I. R.; SILVA, R. H. dos R. Implicações da política de educação especial na construção da identidade docente. **Crítica Educativa**, v. 1, n. 2, p.52-65, 2015. DOI: 10.22476/revcted.v1i2.53. Disponível em:
<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/53>.
Acesso em: 7 fev. 2024.

SILVA, M. R. da. **A formação dos professores de Atendimento Educacional Especializado de Goiás**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em:
iles.cercomp.ufg.br/weby/up/549/o/A_FORMAÇÃO_DOS_PROFESSORES_DO_ATENDIMENTO_EDUCACIONAL_ESPECIALIZADO_DE_GOIÁS_-_ANO_2014_.UFG.pdf. Acesso em: 7 jan. 2024.

SILVA, S. C. G. C. da; VELANGA, C. T. Formação inicial e continuada dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais: o desafio da inclusão. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Secretaria de Educação, 2015.

TINTI, M. C. **Desenvolvimento Profissional Docente em uma perspectiva colaborativa: a inclusão escolar, as tecnologias e a prática pedagógica**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2016. Disponível em:
<http://hdl.handle.net/11449/150636>. Acesso em: 9 maio 2023.

HISTÓRICO

Submetido: 10 de Mai. de 2024.

Aprovado: 08 de Mai. de 2025.

Publicado: 23 de Mai. de 2025.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

SOLON, T. F.; FALCÃO, G. M. B. Formação continuada e desenvolvimento profissional no atendimento educacional especializado: tessituras de um estado da arte. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade - LES**, v. 29, n.60, 2025, eISSN:2526-8449.