



# EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

## Diferentes Contextos, Diferentes Efeitos

*Daiane Pinheiro<sup>1</sup>*

*Sofia Freire<sup>2</sup>*

### RESUMO

A educação especial é um campo de atuação profissional estreitamente associado a efetivação da inclusão educacional nas instituições de ensino. Ao longo dos últimos anos, este estreitamente tem vindo a ser problematizado sob diferentes perspectivas, como necessidades formativas, competências profissionais, distribuição de recursos e organização institucional para o efetivo funcionamento da educação especial em favorecimento da inclusão. A pesquisa que se apresenta concentrou-se em compreender a relação entre educação especial e educação inclusiva, tomando como referência a percepção de professores de educação especial que atuam em diferentes contextos escolares brasileiros sobre os efeitos da sua atuação nestes contextos. O estudo se constitui sob uma abordagem qualitativa, seguindo critérios detalhados de recolha e análises de dados. Foram realizados questionário aberto, permitindo ordenar e sistematizar as informações para análise, além de viabilizar a logística de aplicação em grande escala. Associado a este instrumento, utilizou-se o método de análise de conteúdo, como um meio de organização e categorização dos resultados. Os discursos docentes demonstram discrepâncias nos cenários regionais brasileiros e a adoção de estratégias particulares de operacionalização da educação especial em contextos educacionais inclusivos. Estes resultados se apresentam como um importante fator de impacto na atuação dos professores participantes deste estudo, sobretudo nas relações estabelecidas entre este campo de atuação e todo os outros recursos, físicos e humanos, para a promoção da inclusão nos diferentes contextos de atuação.

**Palavras-chave:** Educação Especial, Inclusão educacional, contextos de atuação.

### SPECIAL EDUCATION IN INCLUSIVE EDUCATION.

#### Different contexts, different effects

### ABSTRACT

Special education is a field of professional activity closely associated with the realization of educational inclusion in educational institutions. Over the past few

<sup>1</sup> Doutorado em Educação (UL - PT); Professora da Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6572-301>. E-mail: [daianepinheirufopa@gmail.com](mailto:daianepinheirufopa@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutorado em Educação (UL-PT); Professora da Universidade de Lisboa, Lisboa. Orcid iD do autor 2: <https://orcid.org/0000-0002-9394-9738>. E-mail: [asraposo@ie.ul.pt](mailto:asraposo@ie.ul.pt)

years, this has been closely problematized from different perspectives, such as training needs, professional skills, distribution of resources and institutional organization for the effective functioning of special education in favor of inclusion. The research presented here focused on understanding the relationship between special education and inclusive education, taking as a reference the perception of special education teachers who work in different Brazilian school contexts about the effects of their performance in these contexts. The study is based on a qualitative approach, following detailed criteria for data collection and analysis. An open questionnaire was carried out, allowing the information to be sorted and systematized for analysis, in addition to enabling large-scale application logistics. Associated with this instrument, the method of content analysis was used as a means of organizing and categorizing the results. Teachers' speeches demonstrate discrepancies in the Brazilian regional scenarios and the adoption of particular strategies for the operationalization of special education in inclusive educational contexts. These results are presented as an important impact factor in the performance of teachers participating in this study, especially in the relationships established between this field of action and all other resources, physical and human, to promote inclusion in different contexts of action.

**Keywords:** Special Education, Educational inclusion, performance contexts.

## EDUCACIÓN ESPECIAL EM EDUCACIÓN INCLUSIVA.

### Diferentes contextos, diferentes efectos

**2**

#### REUMEN

La educación especial es un campo de actividad profesional estrechamente asociado a la realización de la inclusión educativa en las instituciones educativas. En los últimos años, esto ha sido estrechamente problematizado desde diferentes perspectivas, como las necesidades de capacitación, las habilidades profesionales, la distribución de recursos y la organización institucional para el funcionamiento efectivo de la educación especial en favor de la inclusión. La investigación que se presenta se centró en la comprensión de la relación entre la educación especial y la educación inclusiva, tomando como referencia la percepción de los profesores de educación especial que trabajan en diferentes contextos escolares brasileños sobre los efectos de su desempeño en esos contextos. El estudio se constituye bajo un enfoque cualitativo, siguiendo criterios detallados para la recopilación y el análisis de datos. Se realizó un cuestionario abierto, que permitió ordenar y sistematizar la información para su análisis, además de permitir la logística de aplicaciones a gran escala. Asociado a este instrumento, se utilizó el método de análisis de contenido como medio para organizar y categorizar los resultados. Los discursos de enseñanza demuestran discrepancias en los escenarios regionales brasileños y la adopción de estrategias particulares para la operacionalización de la educación especial en contextos educativos inclusivos. Estos resultados son un factor de impacto importante en el desempeño de los docentes participantes en este estudio, especialmente en las relaciones establecidas entre este campo de actividad y todos los demás recursos, físicos y humanos, para promover la inclusión en los diferentes contextos de acción.

**Palabras clave:** Educación Especial, Inclusión educativa, contextos de acción.

## INTRODUÇÃO

A educação especial é referenciada politicamente como uma modalidade educacional que perpassa todas as outras modalidades e níveis de ensino, voltada especialmente para o atendimento de pessoas com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/Superdotação (BRASIL, 2008, 2009). Ao longo dos últimos 30 anos, este campo de atuação profissional tem estado estreitamente associado a implementação da inclusão educacional no Brasil, nomeadamente no desempenho de competências profissionais que se dedicam exclusivamente a promoção da inclusão de pessoas consideradas público-alvo da educação especial (THESING, 2019).

Entretanto, as interlocuções entre o campo da educação especial (EE) e a proposta educacional inclusiva tem vindo a ser evidenciadas nos últimos anos sob diferentes dimensões. No aspecto formativo, tem sido discutida necessidades de qualificação docente para atuar em contexto educacionais inclusivos (BUENO, 1999; KURTH e FOLEY, 2014; RODRIGUES, 2014;); os diferentes modelos formativos para professores de educação especial (BROWNELL, et. Al, 2010; KASSAR, 2014; VAZ e GARCIA, 2015); as diferentes funções exercidas pelos professores de educação especial em contexto inclusivo (ROPOLI, 2014; THESING, 2019;) e ainda a constituição de identidades e atitudes profissionais no contexto da educação especial e educação inclusiva (GRÄFF e MEDEIROS, 2016; MADUREIRA, 2014). A nível político, legal e de organização escolar, são tensionados aspectos sobre as atribuições de professores de EE e professores regulares frente a inclusão educacional (GARCIA e MICHELS, 2014; MICHELS, 2017) e orientações e fomento para implementar espaços escolares inclusivos por efetivação de projetos políticos, pedagógicos e de captação de recursos (MANTOAN, 2003; MARCÓCCIA, 201; SOARES NETO, et. al. 2013).

Considerando os aspectos evidenciados nestes estudos, a pesquisa que se apresenta procurou explorar a relação entre educação especial e educação inclusiva, tomando como referência a percepção de professores de educação especial de diferentes contextos escolares brasileiros. Os

professores apontaram desafios e aspectos organizacionais específicos de seus contextos de atuação, que interferem no desempenho profissional e na efetivação de atitudes, estratégias e práticas educacionais inclusivas.

Este artigo se apresenta como um recorte de um estudo maior, realizado no âmbito do doutoramento em educação e se concentra, aqui, em apresentar observações voltadas a regionalidade dos participantes do estudo. Importa olhar para os resultados como um contributo para se pensar as diferenças dos contextos de atuação, ressaltadas pela dimensão nacional brasileira em que se insere o estudo e nos possíveis impactos na atuação dos professores de educação especial.

## **METODOLOGIA**

O estudo se constitui sob uma abordagem qualitativa, seguindo critérios detalhados de recolha e análises dos dados. Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa permite compreender e interpretar os significados que circulam nos cenários naturais. Estes cenários passam a ser um campo fértil de detalhes, ideias, possibilidades de observações e análises.

O estudo contou com a participação de 50 professores de educação especial que atuam em escolas públicas brasileiras distribuídos nas regiões norte, nordeste, centro-oeste, sul e sudeste. A fim de garantir a diversidade dos participantes utilizou-se também como critérios de seleção dos professores de EE os modelos de formação inicial ou contínua: especialização (36%), curso de formação para o atendimento educacional especializado (AEE) (40%) e licenciatura (formação inicial de professores) em EE (24%). Observa-se que alguns cursos de formação o campo da EE, nomeadamente graduações e especializações de caráter público ou na modalidade presencial, são ofertados com maior expressividade nas regiões sul e sudeste do país, sendo reduzido o número de profissionais com este tipo de formação nas demais regiões (PINHEIRO e DUARTE, 2017).

O recrutamento e seleção dos participantes decorreu por meio do método de amostragem snowball (VINUTO, 2014), de acordo com o qual é

estabelecido um contato inicial com informantes-chave os quais possam indicar participantes que tenham o perfil desejado no estudo. A partir destes primeiros contatos, outros foram ocorrendo e assim sucessivamente. No total foram feitos 1.143 contatos por meio de e-mails e redes sociais, dos quais houve apenas 61 retornos e 50 questionários considerados válidos de acordo com o perfil desejado para o estudo. Os participantes proveem de onze estados brasileiros, compreendendo cinco grandes regiões (sul, sudeste, centro-oeste, norte, nordeste). No entanto, destaca-se maior participação das regiões Sul (38%) e Norte e Nordeste (40%) do Brasil, cujas realidades sociais e culturais são significativamente distintas (BUENO, 1999; GATTI, 2010; GUASSELLI, 2012; SOARES NETO et.al. 2013). Isso se justifica pela rede de contatos da pesquisadora, que atuou enquanto profissional do ensino superior na área de EE nessas regiões.

O estudo utilizou questionário para obtenção de dados com auxílio da plataforma de registro Google Forms. Em conformidade com Muñoz (2003), este instrumento de pesquisa permitiu ordenar e sistematizar as informações para análise, além de viabilizar a logística de aplicação em grande escala. Ao todo foram propostas vinte e quatro (24) questões, oito relativas a informações sociodemográficas e dezesseis questões abertas descritivas obrigatórias e uma aberta opcional.

Associado a este instrumento, utilizou-se o método de análise de conteúdo, descrito, por Bardin (1997), como um meio de organização de materiais díspares, comum no campo das comunicações. Os procedimentos sistemáticos propostos pela autora são: organização dos dados, codificação do conteúdo, sua classificação e categorização e, por fim, tratamento dos dados com inferências e interpretações. Para organizar e facilitar esse processo de análise, recorreu-se a um programa de apoio da análise e registro de dados qualitativos denominado Nvivo® (BAZELEY e JACKSON, 2013), que permitiu fazer análises quantitativas dos dados facilitando e favorecendo o processo de análise qualitativa.

A fim de alcançar o objetivo deste estudo fora considerado os resultados relativos às dificuldade-desafios ou aos facilitadores do trabalho

do professor de EE, agrupadas em duas grandes categorias. A primeira, Organização e funcionamento da escola é composta por referências a oferta formativa da instituição em que atuam, a estruturação e orientação do projeto político pedagógico, infraestrutura, materiais de trabalho e adoção de estratégias organizacionais específicas. E a nível de ação individual, referente aquilo que os professores deste estudo compreendem ser estabelecido por vínculos de trabalho, como: compreensão da gestão escolar e dos professores do ensino regular sobre inclusão e a função exercida pela EE, relacionamento com o professor do ensino regular, ligação à família e parcerias multidisciplinares.

Os professores, participantes deste estudo, foram identificados de acordo com a ordem numérica de chegada acrescida da formação que habilita os professores a atuarem no campo da EE.

## **O CONTEXTO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL: RELAÇÕES E EFEITOS NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO.**

6

Esta seção apresenta resultados que demonstram dificuldades/desafios ou aspectos facilitadores identificados nos contextos em que atuam os participantes do estudo.

A grande parte dos professores enumeram algum desafio e/ou dificuldade no contexto de atuação, que interferem no seu desempenho profissional e no desenvolvimento da inclusão educacional. Uma das dificuldades mais mencionadas (13% das respostas) diz respeito à ausência ou ao pouco incentivo da escola para realizar formação contínua na área de educação especial e educação inclusiva, e também o baixo interesse demonstrado pelos professores do ensino regular em formações na área, culminando na incompreensão das funções exercidas pela EE (Tabela 1). Esta situação resulta, segundo os participantes, da falta de investimento e recursos financeiros destinado a este fim. Alguns participantes relatam dificuldades regionais (Tabela 1) na oferta de formação presencial na área, o que acaba delineando diferentes cenários de formação e habilitação para atuar como professor de Educação Especial. Como exemplo as três

dimensões formativas consideradas neste estudo<sup>3</sup>. Ainda, este estudo demonstra que há diferenças de formações ofertadas nas regiões, especialmente entre o norte e o sul do país.

**TABELA 1** - Dificuldades/desafios e facilitadores para o exercício profissional em contexto de atuação

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias*</b>	<b>Total de prof. (n = 50)</b>	<b>licenciatura em EE.** (n = 12)</b>	<b>Especializa.** (n = 18)</b>	<b>Formação em AEE (n = 20)**</b>
<b>Dificuldades/desafios para o exercício da sua profissão</b>	<b>A nível da organização e funcionamento da escola</b>				
	Ausência ou pouco incentivo à formação	(17) 13%	(4) 15%	(5) 11%	(8) 14%
	Ausência ou pouca definição de políticas (PPP)	(15) 12%	(3) 12%	(4) 9%	(8) 14%
	Ausência ou poucas condições de infraestruturas e materiais de trabalho	(20) 16%	(4) 15%	(7) 16%	(9) 16%
	Não adoção de estratégias organizacionais	-	-	-	-
	<b>A nível da ação individual</b>				
	Pouca compreensão da gestão escolar e dos professores do ensino regular sobre EE e inclusão.	(30) 23%	(6) 24%	(12) 27%	(12) 21%
	Pouco ou nenhum relacionamento com o professor do ensino regular	(31) 24%	(5) 18%	(12) 27%	(14) 25%
	Estabelecer parcerias multidisciplinares	(7) 6%	(3) 12%	(3) 7%	(1) 2%
	Estabelecer uma ligação/ter o apoio da família.	(7) 6%	(1) 4%	(1) 3%	(5) 8%
<b>Facilitadores para o exercício da sua profissão</b>	<b>A nível da organização e funcionamento da escola</b>				
	Incentivo à formação	(27) 20%	(8) 30%	(6) 12%	(13) 22%
	Definição clara de políticas (PPP)	(31) 23%	(10) 36%	(10) 20%	(11) 19%
	Criação de condições de infraestruturas e materiais de trabalho	(4) 3%	(1) 4%	(2) 4%	(1) 2%
	Adoção de estratégias	(33)	(4)	(11)	(18)

<sup>3</sup> Os participantes podem ter realizado a formação que os habilita a atuar na área de EE em qualquer outra região. Entretanto, este resultado está alinhado com alguns dados sobre esta oferta formativa no Brasil para atuação no campo da EE, que revelam haver maior oferta formativa especializada no sul e sudeste, se comparada as regiões norte e nordeste.

organizacionais	24%	15%	22%	31%
<b>A nível da ação individual</b>				
Boa compreensão da gestão escolar e professores do ensino regular sobre EE e Inclusão.	(10) 8%	(2) 7%	(5) 10%	(3) 5%
Bom relacionamento com professor do ensino regular	(17) 12%	(1) 4%	(11) 22%	(5) 8%
Desenvolvimento de parcerias multidisciplinares	(6) 4%	-	(2) 4%	(4) 7%
Ligação à família	(8) 7%	(1) 4%	(3) 6%	(4) 7%

\*Categorias não mutuamente exclusivas. \*\*Porcentagem calculada sob o número de respostas atribuída a cada categoria.

**Fonte: Os autores.**

A conjuntura regional e financeira impacta também nas condições físicas de infraestrutura nas escolas, o que cria na perspectiva dos participantes do estudo, dificuldades na sua atuação profissional. E de fato, os problemas estruturais de acessibilidade, evidenciando, em grande parte, na falta de materiais adequados nas salas de recursos multifuncionais que ofertam serviços de atendimento educacional especializado são das dificuldades mais mencionadas (16% do total de respostas).

A ausência de uma estrutura política consolidada na escola e registrada em documento oficial da instituição também foi mencionada como uma dificuldade que impacta significativamente na atuação dos professores (12% das dificuldades identificadas). E de fato, os participantes referem não conhecer ou ter dificuldade em acessar o projeto político pedagógico da escola em que atuam, ou não concordar ou entendem serem insuficientes as informações sobre ações inclusivas apresentadas no projeto político pedagógico.

Com efeito, foi notado pelos professores deste estudo uma falta de informação e interesse de alguns profissionais da escola sobre temas relativos a Educação Especial e a inclusão, principalmente por professores generalistas do ensino regular. A falta de informação e interesse sobre temas relativos a Educação Especial e a inclusão são um cenário comum nas

escolas onde atuam, que gera impactos negativos para o desenvolvimento e a inclusão dos alunos (23% das respostas) (Tabela 1). Com efeito, os professores referem a falta de informação do poder público, como secretarias de educação, sobre a organização e oferta da EE, e a recorrente confusão na escola sobre o papel do professor de EE. Os impactos negativos destas situações para a promoção da inclusão são expressos na falta de planejamento e estratégias pedagógicas na perspectiva inclusiva, no preconceito e a resistência em aceitar alunos incluídos, em práticas de exclusão e na compreensão da deficiência como incapacidade. Para os participantes deste estudo, estas são barreiras atitudinais provenientes da falta de informação, que, segundo eles, são as principais dificuldades e desafios enfrentados em contexto de atuação profissional.

O relacionamento estabelecido com os professores de ensino regular é uma outra dificuldade apontada (24% das respostas) (Tabela 1). As dificuldades e desafios enfrentados no relacionamento com os colegas se referem, em grande parte, à falta de orientação e informação dos professores de sala regular sobre o papel que devem exercer frente a inclusão e sobre a função do professor de EE. Com efeito, os professores de sala de aula regular atribuem ao professor de EE a responsabilidade pelo ensino-aprendizagem e inclusão dos alunos. Finalmente, a dificuldade em estabelecer parcerias e projetos multidisciplinares com outros profissionais e com a comunidade no sentido de informar e orientar para a promoção da inclusão é também mencionada em 6% das respostas (Tabela 1). Também, segundo 6% das respostas dos participantes, esta situação torna-se uma das causas do distanciamento e desinteresse familiar na vida educacional dos alunos público-alvo da EE.

De modo geral, do ponto de vista organizacional, os professores referem que a escola em que atuam não está preparada para inclusão. Observa-se que as dificuldades e desafios mencionados estão relacionados entre si e parecem gerar um efeito em cadeia. Ou seja, a falta de interesse da escola na oferta e incentivo à formação dos seus profissionais, aliado à falta de recursos e de uma estrutura política, traduzida num projeto político

pedagógico sólido, é, simultaneamente, causa e efeito da falta de informação, gerando cada vez mais dificuldades e desafios.

A par das dificuldades e desafios que identificam, os participantes do estudo também reconhecem algum tipo de ação positiva do gerenciamento público e da escola em que atuam para a promoção da inclusão e no favorecimento do seu exercício profissional (Tabela 1). Assim, o projeto político pedagógico da escola, representando oficialmente as ações inclusivas na escola e dedicando uma seção específica para descrição e organização da oferta da EE e serviços de atendimento educacional especializado, é um facilitador do seu exercício profissional (23% das respostas). Outros aspectos facilitadores são, a adoção de certas estratégias institucionais, tais como a existência de uma gestão escolar informada sobre os processos educacionais e políticos da inclusão, bem como sobre o papel do professor de EE neste processo (8% dos elementos facilitadores identificados). Também, de acordo com os participantes, o posicionamento de uma gestão participativa na instituição tem vindo a facilitar o desenvolvimento de projetos inclusivos que mobilizam ações na escola e comunidade, originando maior participação da família na escola (7% dos aspectos identificados como facilitadores) (Tabela 1).

Um outro fator identificado como facilitador da ação profissional e mencionado por alguns professores como consequência da organização escolar, é o manutenção de um bom relacionamento com os colegas de trabalho e, principalmente, com professores de sala de aula regular que tem alunos incluídos (12% dos facilitadores identificados). O relacionamento com professores generalistas do ensino regular se refere, particularmente, ao ensino colaborativo. Foram associadas a esta relação as seguintes expressões: Boa, significativa, ótima, colaborativa, participativa, parceira, sintonia, respeito, solidariedade, sensibilidade para a inclusão e troca de experiências. Entretanto, pelo menos metade dos professores que atribuem a relação com os colegas como um fator positivo, também referem pontos negativos como barreiras atitudinais, nomeadamente partindo de

professores generalistas refletindo na resistência à formação e a novos conhecimentos.

A formação contínua, tanto dos próprios professores de EE como dos professores de ensino regular também é mencionada enquanto um fator de elevado interesse e preocupação institucional (20% dos facilitadores) (Tabela 1). Entretanto, deve-se considerar que grande parte deste grupo de professores, mesmo considerando haver oferta formativa e reconhecendo a importância deste interesse institucional, associam a esta questão pelo menos dois fatores negativos: a falta de tempo para investimento próprio em formação e o desinteresse dos professores generalistas em formações na área da inclusão e EE.

Alguns estados e municípios adotam estratégias organizacionais específicas de contexto, compreendidas como ações autônomas municipais e/ou estaduais, tais como: escolas polos, políticas públicas locais, professores itinerantes, professores auxiliares, monitores e estagiários, cuidadores, redução de alunos por turma e adoção de projetos, estratégias pedagógicas e currículos específicos. Esta autonomia é percebida em 24% das respostas dos professores, com expressiva manifestação daqueles que têm formação em AEE, correspondendo 31%.

Por último, os participantes do estudo identificaram um conjunto de estratégias específicas adotadas nos seus contextos de atuação. É de referir que são, sobretudo, os professores formados em AEE e com especialização que citam estratégias específicas adotadas no seu contexto de atuação. Embora muitos outros fatores tenham impacto na atuação do professor de EE, a adoção de estratégias autônomas e diferenciadas demonstra que há um esforço institucional, para além de obrigatoriedades políticas e legais, em promover a inclusão e dar condições para o desenvolvimento do trabalho no campo da EE (Tabela 2). Entretanto, dentre os professores com formação em AEE que dizem ter a contribuição de estratégias diferenciais institucionais para desenvolver suas competências de atuação (Tabela 2), há um expressivo número de respostas que relatam outras dificuldades/desafios a nível de organização da escola (Tabela 1).

**TABELA 2** - Ações estratégicas específicas adotadas em/pelo contextos de atuação

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias*</b>	<b>Total de Prof. (n=50)</b>	<b>Licenc. EE (n = 12)</b>	<b>especialização (n = 18)</b>	<b>formação em AEE (n = 20)</b>
<b>Estratégias específicas adotadas por contexto de atuação</b>	Escolas Pólos	(8) 10%	(2) 18%	(4) 12%	(2) 6%
	Políticas públicas locais	(3) 4%	(2) 18%	(1) 3%	-
	Professores itinerantes	(6) 8%	-	(4) 12%	(2) 6%
	Professores auxiliares	(6) 8%	-	(4) 12%	(2) 6%
	Monitores e estagiários	(6) 8%	-	(4) 12%	(2) 6%
	Adoção de projetos e estratégias pedagógicas e curriculares específicas	(23) 30%	(4) 36%	(6) 21%	(13) 38%
	Cuidadores	(8) 10%	-	(5) 16%	(3) 9%
	Redução de alunos por turma	(2) 3%	(1) 9%	-	(1) 3%
	Oferta AEE	(13) 16%	(2) 18%	(2) 6%	(9) 26%
	Outros profissionais: Instrutor de surdos, cegos e intérpretes de Libras	(2) 3%	-	(2) 6%	-

\*Categorias não mutuamente exclusivas. Porcentagem calculada sob o número de respostas atribuída a cada categoria.

**Fonte: Os autores.**

Nota-se que entre as estratégias organizacionais específicas adotadas pelos contextos enquanto um fator positivo, 16% focam-se na oferta de atendimento educacional especializado (AEE), associando-a a uma ação diferencial autônoma dos contextos em que atuam, e não como uma obrigatoriedade política garantida em documentos legais. O mesmo acontece com as referências feitas à presença de cuidadores, que também se torna uma oferta obrigatória quando solicitado pela escola. Ou seja, sob uma compreensão de ordem política, a oferta do AEE não é uma ação diferenciada de contexto, e sim uma oferta obrigatória intrínseca a oferta da Educação Especial e a proposta educacional inclusiva. Deve-se ainda considerar que a grande maioria das estratégias foram associadas majoritariamente ao gerenciamento público municipal.

De modo geral, os resultados mostram que há relativa sincronia na frequência de aspectos positivos e dificuldades/desafios percebidos pelos participantes em contexto de atuação (Tabela 1). Entretanto alguns ganham destaque. Assim, de modo positivo são mais relevantes a formação, a orientação do projeto político pedagógico da escola e as estratégias específicas adotadas pelo contexto/autonomia regional. De modo negativo, a falta de informação e barreiras atitudinais ainda prevalecem nos contextos de atuação, tal como o relacionamento disfuncional com muitos colegas de trabalho. Nota-se ainda 3% de referências positivas às condições de infraestrutura e de materiais de trabalho que favorecem e suportam a prática docente. Pelo contrário, a ausência ou poucas condições de infraestrutura e materiais de trabalho é referido como um aspecto que dificulta a atuação em contexto. Este resultado está associado a dificuldades regionais, tanto a nível de gerenciamento político quanto a dificuldades geográficas.

De modo geral, contrastando a tabela 1 e tabela 3 é possível observar que a maior parte das respostas relacionadas a algum tipo de dificuldade ou desafio decorrente do contexto de atuação são dadas pelos professores atuando nas regiões norte e nordeste do Brasil, e destes, mais da metade tem formação em AEE ou tem especialização.

Ainda na dimensão regional, o aspecto sobre informação de gestão e barreiras atitudinais prevalecem em todas as regiões como fator desafiante ou de dificuldade para desenvolvimento do trabalho docente (Tabela 3). Entretanto, nas regiões Norte e Nordeste prevalecem respostas positivas quanto ao relacionamento com os professores da escola em que atuam.

**TABELA 3** - Distribuição de dificuldades/desafios e aspectos facilitadores do trabalho docente por regiões brasileiras

Categories	Subcategorias*	Regiões Norte-Nordeste** (n=20)	Regiões Centro-Oeste e Sudeste** (n=11)	Região Sul (n=19)**
<b>Dificuldades/ desafios ao exercício da sua profissão</b>	<b>A nível da organização e funcionamento da escola</b>			
	Ausência ou pouco incentivo à formação	(7) 12%	(4) 13%	(6) 16%
	Ausência ou pouca definição de políticas (PPP)	(8) 13%	(2) 7%	(5) 13%
	Ausência ou poucas condições de infraestruturas e materiais	(12) 20%	(4) 13%	(4) 10,5%
	Não Adoção de estratégias organizacionais específicas	-	-	-
<b>Dificuldades/ desafios ao exercício da sua profissão</b>	<b>A nível da ação individual</b>			
	Pouca compreensão da gestão escolar e dos professores do ensino regular sobre EE E inclusão	(11) 19%	(9) 30%	(10) 26
	Pouco ou nenhum relacionamento com professor do ensino regular	(16) 27%	(8) 27%	(7) 18%
	Estabelecer parcerias multidisciplinares.	(3) 5%	(1) 3%	(3) 8%
	Estabelecer uma ligação/ ter o apoio da família.	(2) 3%	(2) 7%	(3) 8%
<b>Facilitadores para o exercício da sua profissão</b>	<b>A nível da organização e funcionamento da escola</b>			
	Incentivo à formação	(11) 20%	(3) 14%	(13) 22%
	Definição clara e explícita de políticas (PPP)	(8) 14%	(7) 32%	(16) 27%
	Criação de condições de infraestruturas e materiais de trabalho	-	(1) 4%	(3) 5%
	Adoção de estratégias organizacionais	(18) 33%	(4) 18%	(11) 19%
	<b>A nível da ação individual</b>			
	Boa compreensão da gestão escolar e professores do ensino regular sobre EE e inclusão	(4) 7%	(2) 9%	(4) 7%
	Bom relacionamento com professor do ensino regular	(10) 18%	(2) 9%	(5) 8%
	Desenvolvimento de parcerias multidisciplinares	(2) 4%	(1) 4%	(3) 5%
	Ligação à família	(2) 4%	(2) 9%	(4) 7%

\*Categorias não mutuamente exclusivas. \*\*Porcentagem calculada sob o número de respostas atribuída a cada categoria.

Fonte: Os autores.

Os resultados comparados representam uma amostra das diferenças organizacionais das escolas e de ações individuais docentes nas diferentes realidades regionais. Estudos no campo da educação têm apontando para discrepâncias em termos de infraestrutura (SOARES NETO ET AL., 2013) e recursos humanos (BRASIL/INEP, 2018) em diferentes regiões. Esta situação impacta no desempenho profissional de todos os docentes e conseqüentemente no desempenho de uma educação inclusiva (MARCÓCCIA, 2011).

### **A configuração dos diferentes contextos institucionais e os impactos na atuação dos professores de EE.**

Os resultados apresentados permitem observar que há diferenças significativas que agrupam respostas de acordo com as regiões nas quais os professores atuam. É perceptível um cenário diversificado especialmente sobre formação dos participantes, condições estruturais das instituições em que atuam e a adoção de autonomia organizacional dos governos estaduais e municipais. Compreende-se que estes levantamentos impactam nos modos pelos quais estes profissionais vão desenvolver o seu trabalho.

Pelo menos metade dos participantes das regiões Norte e Nordeste entendem que a inclusão educacional tem sido bem articulada em seus contextos de atuação. Aliado a este resultado, um pouco mais de metade dos professores que atuam nestas regiões referem ter acesso e incentivo a formações na área. Entretanto, nota-se que a maioria dos professores destas mesmas regiões tem formação apenas para o atendimento educacional especializado, que tem sido considerado um campo formativo limitado da Educação Especial (OLIVEIRA e PIETRO, 2020; VAZ e GARCIA, 2015). Ainda, nas regiões Norte e Nordeste prevalecem formações em nível de especialização e formação para o atendimento educacional especializado (AEE).

Por outro lado, a grande maioria dos participantes que atuam nas regiões sul do Brasil referem ter incentivo e acesso a formação no seu contexto de atuação profissional. Estes professores são aqueles que têm

maior número de formações em nível de licenciatura em Educação Especial (formação inicial), considerada uma formação de alto nível de qualificação na área (MENDES, ET.AL., 2010; PASIAN, MENDES e CIA, 2017). Este cenário está estreitamente associado a existência de uma Instituição de Ensino Superior no interior do estado do Rio Grande do Sul que oferta um curso de licenciatura na área.

Embora os participantes que atuam nas regiões norte e nordeste sejam aqueles que mais associam fatores positivos ao processo inclusivo nos contextos em que atuam, surgem contrastes significativos. Professores destas regiões relatam com significativa frequência elementos negativos que dificultam o desenvolvimento do seu trabalho docente e do processo inclusivo nos contextos em que atuam. A grande maioria das respostas destes professores referem pouco ou nenhum relacionamento com os professores do ensino regular ou gestores. De forma também expressiva, mais da metade dos professores destas regiões, consideram que há falta de infraestrutura dos espaços de trabalho, impactando na sua atuação profissional. Não ocorreram referências positivas sobre o relacionamento com professores do ensino regular ou infraestrutura adequada nos espaços de atuação nestas regiões. Estes professores também referem a falta de recursos financeiros destinados a infraestrutura.

De modo geral, alguns professores sinalizam situações precárias de infraestrutura nos espaços escolares (Quadro 1).

**QUADRO 1 - Precarização da infraestrutura escolar em contextos regionais**

Norte/Nordeste	Sudeste/Centro-Oeste	Sul
<p><i>“as dependências da escola não permitem a locomoção (...) por falta de estrutura física. (...) A falta de espaço adequado para trabalhar.”</i> <b>(Espec. 4 PA).</b></p> <p><i>No caso das escolas que não possuem SRM o professor do AEE realiza o atendimento em espaços diversificados da escola (área coberta, sala dos professores, embaixo da árvore, etc.) que não</i></p>	<p><i>“O Espaço da Sala de Recursos Multifuncionais não é adequado pois não atende as necessidades da demanda de alunos matriculados no AEE. Os materiais em sua maioria são confeccionados pelo profissional (...) As salas de aula não oferecem carteiras ou material adaptado.”</i> <b>(AEE 17 RJ).</b></p>	<p><i>“Não fico na sala de AEE ou sala de recursos multifuncional, até porque nas escolas onde atuo não tem sala específica para a Educação Especial. Assim, fico na sala de aula junto com o aluno e com o professor e alguns momentos na sala de vídeo, biblioteca ou disponíveis.”</i> <b>(Licenc. EE)</b></p>

<p>oferecem a menor condição de trabalho e desenvolvimento do aluno” <b>(Espec. 9 PA).</b></p> <p>“em diversos municípios da Bahia, ainda, desconhecem a necessidade das salas de recursos.” <b>(Espec. 10 BA).</b></p>		<p><b>7 RS).</b></p> <p>“pouca carga horária, material, recursos...mas ainda acredito que seja um panorama mais favorecido que em outros locais”. <b>(Licenc. EE 3 RS).</b></p>
---	--	---

Fonte: Os autores.

Conforme demonstrado, a situação de precarização de infraestrutura é também mencionada por professores da região Sul, entretanto com menor frequência e, quando identificados estes problemas, comumente as referências são amenizadas tendo em conta a compreensão de que, mesmo com algumas dificuldades, sua região é privilegiada em comparação a outras, como referenciado pela professora da região sul (Licenc. EE 3 RS).

Estes resultados aproximam-se daqueles obtidos no estudo desenvolvido por Soares Neto e colaboradores (2013). Os pesquisadores desenvolveram uma escala com níveis de infraestrutura a ser aplicada e comparada em todas as regiões brasileiras que vai do nível elementar (menores condições de infraestrutura) ao nível avançado (maiores condições de infraestrutura). Com isso concluem

Observa-se que, do total de 24.079 escolas localizadas na Região Norte, 17.090 (71%) estão no nível de infraestrutura elementar. Das escolas localizadas na Região Nordeste, a porcentagem de escolas no nível elementar é de 65%. Nas outras três regiões, a maior porcentagem de escolas está no nível básico. Para qualquer uma das regiões, a porcentagem de escolas no nível avançado é sempre menor que 2%. (SOARES NETO et. al., 2013, p.92).

De modo geral, os autores concluem que 44% das escolas da educação básica no Brasil tem estrutura elementar, contando apenas com água, sanitários, energia elétrica, esgoto e cozinha (SOARES NETO ET AL., 2013). Dados mais recentes publicados no Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019), com base nos dados do censo escolar de 2018, indicam que este panorama ainda prevalece no país. De modo mais específico, este documento apresenta a distribuição de infraestrutura para atender alunos

público-alvo da Educação Especial representado em escolas urbanas e rurais do Brasil. Dentre os elementos levantados, a disposição de salas de recursos multifuncionais em que deve ser ofertado o atendimento educacional especializado, corresponde a 31,5% em escolas urbanas e apenas 16,1% nos espaços rurais (BRASIL, MEC/Inep/DEED, 2018).

Para muitos pesquisadores da área, as adequações estruturais de uma escola, tanto físicas como de organização humana, são condições essenciais para garantir a qualidade de ensino (ALBERNAZ, et. al., 2020; SÁ e WERLE, 2017; SOARES NETO et.al, 2013). Para Soares Neto e colaboradores (2013), as desigualdades de infraestruturas das escolas públicas brasileiras potencializam outras lacunas de vulnerabilidade social que tendenciam a exclusão educacional. Marcóccia (2011) já percebia estas situações com alunos incluídos em escolas públicas do campo, em que, dentre os problemas observados, não havia salas de recursos multifuncionais (SEM) e/ou condições de acessibilidade física. Nesta mesma perspectiva, da falta de infraestrutura, estes dois aspectos são os mais mencionados pelos participantes deste estudo.

O atendimento educacional especializado deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais, equipada adequadamente para a oferta destes serviços, a ser prestado pelo professor de Educação Especial (BRASIL, 2009). A mobilidade dos alunos na escola também deve ser garantida pela acessibilidade arquitetônica nos espaços de ensino (BRASIL, 2015). De acordo com os resultados analisados neste estudo, há, portanto, um impacto negativo da falta de infraestrutura dos contextos de ensino no trabalho do professor de EE, especialmente as regiões norte e nordeste.

Outro aspecto evidenciado pelos professores deste estudo e que, segundo eles, impacta na sua atuação profissional em contexto inclusivo, foi a adoção de estratégias regionais de autonomia organizacional dos espaços de ensino (Quadro 2). As estratégias regionais foram consideradas como fatores positivo para a promoção da inclusão e o trabalho docente.

## QUADRO 2 - Estratégias de autonomia organizacional da EE e a Inclusão em contextos regionais

Norte/Nordeste	Sudeste/Centro-Oeste	Sul
<p>“Temos escolas polos onde o aluno é atendido na escola com maior suporte, materiais didáticos, sala adaptada. Tendo cuidadores e mediadores para aquelas crianças (mais necessitadas/limitações) que foi solicitado através de ofício da direção da escola. Tem professores itinerantes aprovados pelo processo seletivo da prefeitura.” <b>(Espec. 6 PA).</b></p> <p>“No município ocorre planejamento mensais, com estudos visando o desenvolvimento dos alunos atendidos nas escolas através da sala de Recursos Multidisciplinar ofertada no horário oposto. No estado possui a Rede Cidadania Atenção Especial, diferente da visão escolar, oferece atendimento coletivo pedagógicos, esportivos e saúde, assim como nas escolas estaduais nas salas de recurso multifuncional.” <b>(AEE 21 RR).</b></p> <p>“Sim. Integração em sala de aula com cuidadores e AEE” <b>(AEE 23 RR).</b></p>	<p>“Temos pequenas reduções de turmas quando possuem alunos deficientes. Temos uma equipe multiprofissional (Pedagogo, Psicopedagogo, Psicólogo, Orientador Educacional e Fonoaudiólogo) no CMAEESP (Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado) atendendo no contra turno, dando suporte as escolas municipais, além das salas de AEE em algumas escolas.” <b>(AEE. 9 GO).</b></p>	<p>“E dentro das escolas buscamos não incluir mais do que um aluno por turma.” <b>(Licenc. EE 2 RS).</b></p> <p>“Todos os polos têm um planejamento. Porém é flexível devido ao aluno ser único e o aprendizado é no dia a dia.” <b>(AEE 2 SC).</b></p> <p>“No município quase todas as escolas municipais e estaduais têm salas de recursos e o atendimento educacional especializado ocorrendo.” <b>(Licenc. EE 3 RS).</b></p>

Fonte: Os autores.

Neste estudo, considera-se estratégias diferenciais aquelas que, dentro de uma organização legal e política (BRASIL, 1996), potencializem o processo inclusivo dos alunos e forneceram melhores condições de trabalho aos professores de Educação Especial. Embora haja deliberações nacionais obrigatórias a serem implementadas nos espaços de ensino, há também autonomia aos estados e municípios para organização da oferta da Educação Especial, regidos sempre pelo princípio maior e comum a todos, a inclusão. Assim, é possível que alguns contextos se organizem de forma

diferenciada, como estruturação de escolas ou salas pólos, referenciada pelos professores com significativa frequência neste estudo. Estes modelos organizacionais de ensino podem adotar diferentes estratégias. Como exemplo existem Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), instituídas no estado de São Paulo pelo decreto 51.778/2010, substituída pela atual política paulistana de Educação Especial (BRASIL, 2016). Há também a organização de escolas e/ou salas de recursos multifuncionais polos, ou ainda centros de Atendimento Educacional Especializados em que a oferta de Educação Especial concentra-se no atendimento de públicos específicos. Alguns estudos têm relacionado o sucesso do ensino e aprendizagem dos alunos, e portanto inclusão social e educacional, com a implementação destas estruturas organizacionais regionais (MARTINS e LACERDA, 2016; VIEGAS, 2016).

Neste estudo, observa-se que, aqueles professores que anunciam a adoção de estratégias diferenciadas de contexto, enumeram mais elementos positivos do que negativos sobre a inclusão e a sua atuação em contexto. Diante este resultado, torna-se importante esclarecer que a adoção destas estratégias específicas de contexto não exclui as medidas organizacionais de infraestrutura e de oferta obrigatória, como a implementação de salas de recursos multifuncionais (SRM) e a oferta do atendimento educacional especializado (AEE). Ou seja, são medidas adicionais, com objetivo de favorecer a implementação e funcionamento das medidas obrigatórias, tendo em conta as características sociais e culturais de cada região. Entretanto, 16% das respostas que reportam a adoção de estratégias diferenciadas em contexto se referem a oferta do AEE, sendo que, mais da metade dessas referências são de professores que atuam nas regiões norte e nordeste. Portanto, este resultado é impreciso, e não pode relacionar-se, neste estudo, ao sucesso ou fracasso da inclusão em determinados contextos de atuação ou sobre o desempenho profissional dos participantes.

Contudo, tem-se observado nesta seção situações resultados atípicos e contraditórios. Se, por um lado, a maioria dos professores das regiões norte

e nordeste entendem que a inclusão é bem articulada nos contextos de ensino, há apoio formativo e que adotam estratégias diferenciadas de organização para promoção da inclusão e EE, por outro, enumeram situações que parecem contradizer estas percepções. Os professores têm pouca formação qualificada na área, há pouco ou nenhum relacionamento com os pares e falta infraestrutura nos espaços em que atuam. Diante este resultado compreende-se que a própria referência sobre a mobilização local/regional de estratégias diferenciadas, mencionada por grande parte dos participantes deste estudo, pode ser ações possivelmente adotadas como forma de colmatar as demais dificuldades/necessidades.

Estes conflitos ou contradições podem ser também efeitos de discursos pedagógicos inclusivos que circulam nos espaços de atuação e que se sustentam na promoção irrestrita de uma inclusão absoluta, sem problematizar outros fatores que também a produzem. O conceito de inclusão passa a ser compreendido como algo obrigatório a ser feito, de um modo ou de outro, mesmo inacabado, incompleto ou insuficiente. Trata-se de como o conceito de inclusão opera nestes espaços e de que forma os sujeitos envolvidos são subjetivados a promovê-la.

## CONCLUSÃO

Esta análise e discussão surge a partir de resultados recorrentes em que os discursos docentes demonstram discrepâncias nos cenários regionais brasileiros e a adoção de estratégias particulares para explorar os meios pelos quais a Educação Especial é acionada nos contextos educacionais inclusivos.

Entretanto, antes de tudo, é fundamental reforçar que estas discussões partem de resultados restritos a um grupo limitado de professores de EE, que não representam todos os cenários regionais brasileiros. Por isso, o objetivo maior deste estudo se concentra em articular estes resultados, sobre dificuldades e favorecimentos regionais, como um fator de impacto na atuação dos professores participantes deste estudo.

Evidentemente as condições de infraestrutura organizacional e também física de contexto têm impacto nos modos pelos quais os professores vão atuar e constituir-se nestes espaços. Segundo os participantes deste estudo, alguns contextos regionais demonstram a adoção de medidas que permitem esta oferta ainda mais especializada da Educação Especial, como as escolas polos, materializadas sob diferentes formas organizacionais. Esta perspectiva permitiria investir mais no desenvolvimento profissional como um todo e preocupar-se menos com a necessidade formativa concentrada na lacuna/falta.

A constituição da profissionalidade docente é elementar para problematizar, agir ou mesmo resistir às incompatibilidades ou desordem identificadas na prática docente (FLORIAN e SPRATT, 2013; NÓVOA, 2019). É justamente pela formação e experiências práticas e pessoais que esta capacidade será desenvolvida. Portanto, a falta de condições para mobilizar a constituição desta profissionalidade docente pode ser o gerador desses cenários conflituosos e contraditórios.

É preciso pensar nos processos individuais formativos, constituídos por experiências tanto pessoais como profissionais em contexto de atuação profissional. Deste modo, o contexto de atuação que produz e reproduz discursos de exclusão, conforme demonstram alguns dos participantes deste estudo, se configura não só pela falta (de formação, gestão, organização, orientação), mas também pelas experiências pessoais de cada sujeito, delimitada também pelo contexto cultural em que transitam (LARROSA, 1994). Nóvoa (1995) levanta a necessidade de repensar a organização da escola. Nesta perspectiva, a escola deve promover a identificação do professor com o espaço em que atua, dispondo maior tempo de dedicação para que haja reflexão, inovação e gerenciamento da formação. A escola se coloca como um lugar de incentivo a qualidade da ação docente, é preciso que estes profissionais reencontrem valores e ideais no ambiente de trabalho que estimulem dar sentido a suas próprias ações e reflexões.

## REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, Â. F., FRANCISCO H. G., FRANCO, C. Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira. **Pesquisa e planejamento econômico**. 32(3), p.443-476. 2002. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4340/1/PPE\\_v32\\_n03\\_Qualidade.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4340/1/PPE_v32_n03_Qualidade.pdf). Acesso em: 13 de julho de 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1997.

BAZELEY, P; JACHSON, K. **Qualitative Danta Analysis with NVivo**. Londres: Sage Publications Ltd. 2nd edition. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF. 1996.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF. 2009.

BRASIL. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Secretaria da Educação Especial. Brasília-DF. 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília – DF. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 57.379, de 13 de outubro**. Institui, no âmbito da secretaria municipal de educação, a política paulistana de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. São Paulo-SP. 2016.

BRASIL. **Censo escolar da educação básica 2018 - Caderno de instruções**. Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília – DF. 2018.

BROWNELL, M. T., Sindelar, P.T Kely, M. T., & Danielson, L. C. Especial Education Teacher Quality and Preparation: Exposing Foundations, Constructing a New Model. **Exceptional Children**, V. 76, N. (3), P. 357 - 377. 2010. DOI: 10.1177/001440291007600307.

BUENO, J.G.S. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, V.3, n. 5, p. 7 - 25. 1999.

FLORIAN, L; SPRAT, J. Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. **European Journal of Special Needs Education**. v. 28, n. 2, p.119-135. 2013. DOI: 10.1080/08856257.2013.778111.

GRAFF, P; MEDEIROS, D. Inclusão escolar: Atendimento Educacional Especializado, expertise e normalização. **Revista do centro de Educação**. V. 41, n. 1, p 197-208. DOI 10.5902/1984644414450.

GARCIA, R. M. C. MICHELS, M. H. Educação especial nas políticas de inclusão: Uma análise do Plano Nacional de Educação. **Revista Retratos da Escola**. V. 8, n. 15, p 397-408. 2014. DOI: 1022420/RDE.V8I15.449.

KASSAR, M. de C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos CEDES**. V. 34, N. 93, P. 207-224. 2014. DOI: h10.1590/S0101-32622014000200005.

KURTH, J. FOLEY, J. A. **Reframing Teacher Education**: Preparing Teacher for inclusive Education. *Inclusion*. V. 2. n. 4. P. 286 – 300. 2014. DOI: 10.1352/2326-6988-2.4.286.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In T.T. da Silva (Org.), **O sujeito da educação – Estudos Foucaultianos**. pp. 35 - 86. Petrópolis: Editora: Vozes. 1994.

LEITE, T. S. Formação de Professores para a Inclusão. **Conferência apresentada no Congresso Internacional Escola Inclusiva - Educar e formar para a vida independente**, organizado pela CERCICA, Cascais, 3 dezembro. 2016.

MADUREIRA, I. P. Professores de educação especial – socialização e identidades profissionais. **Investigar em Educação**, v. II, n.2, p 81-96. 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar. O que é? Porquê? Como fazer?** São Paulo: Ed. Moderna. 2003.

MARCOCCIA, P. C. de P. **Escolas públicas do campo**: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba-PR. 2011.

MARTINS, V. R. O. LACERDA, C. B. F. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Revista de Educação**. v.21, n. 2, p. 167-178. 2016. DOI: 10.24220/2318-0870v21n2a3277.

MICHELS, M. H. A formação de professores para a Educação Especial no Brasil. In: MICHELS, M. H. (Org). **A formação de professores de educação especial no Brasil**: propostas em questão. P 23-57. Florianópolis: Ed. Universidade Federal de Santa Catarina. 2017.

MUÑOZ, T. G. **Cuestionario como instrumento de investigación/Evaluacion** [online]. 2003. Disponível em: [http://www.univsantana.com/sociologia/El\\_Cuestionario.pdf](http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf). Acesso em: 10 jul.2019.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**. V. 44, n.3, p. 1-15. 2019. DOI: 10.1590/2175-623684910

OLIVEIRA, A. A. S. de. PRIETO, R. G. Formação de professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da

Educação Especial. **Revistas Brasileira de Educação Especial**. V. 26, n.2. p. 343-360. 2020. DOI: 10.1590/1980-5470020v26e0186.

PASIAN, M. S; MENDES, E. G; CIA, F. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. **Educação em revista**. V. 33, n.1, p 1-18. 2017. DOI: 10.1590/0102-4698155866

PINHEIRO, D., DUARTE, S. M. S. Professores do atendimento educacional especializado e de sala de aula regular: articulações e avaliações sobre o ensino e aprendizagem de alunos incluídos. **Revista Exitus**. V.7. n.1, p 254-268. 2017. DOI: 10.24065/20177ID193

RODRIGUES, D. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. **Revista nacional e internacional de educación inclusiva**, V.7, n. 2, p.5-21. 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773176>. Acesso em: 22 de jun.2021.

ROPOLI, E. A. **Formação de professores em atendimento educacional especializado (AEE): aspectos políticos, tecnológicos e metodológicos de um curso de formação de professores na modalidade a distância**. Tese. (Doutorado em educação). Universidade Estadual de Campinas – Campinas - SP. 2014.

SÁ, J. Dos S. WERLE, F. O.C. Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: o estado da arte. **Cadernos de Pesquisa**, 47 (164), 386-413. DOI: 10.1590/198053143735

SOARES NETO, J. J., JESUS, G. R. de., KARINO, C. A., ANDRADE, D. F. de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 54, p 78-99. 2013.

THESING, M. L. C. **A epistemologia da formação de professores de Educação Especial: Um professor plurivalente para “dar conta da inclusão”?** Tese (doutoramento em educação) Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS. 2019.

VAZ, K., GARCIA, M. C. Modelos de formação do professor de educação especial: estratégias de consolidação da política educacional. **Educação e Fronteiras On-Line**, v. 5, n. 13, p. 47-59. 2015.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**. V. 11, n. 44. P 203-2020. 2014.

VIEGAS, L. T. Um estudo sobre a constituição de um centro de atendimento educacional especializado: a reconfiguração da educação especial. **Revista Educação Especial**. V. 29, n.54, p. 109-120. 2016. DOI:10.5902/1984686X15371

Recebido em: 29 de julho de 2021.  
Aprovado em: 03 de março de 2022.  
Publicado em: 29 de março de 2022.

