



INTERLOCUÇÕES POLÍTICAS E FORMATIVAS NAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL¹

POLITICAL AND FORMATIVE INTERLOCUTIONS IN THE PROFESSIONAL PRACTICES OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

INTERLOCUCIONES POLÍTICAS Y FORMATIVAS EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Daiane Pinheiro¹ 0000-0001-6572-3013

Sofia Freire² 0000-0002-9394-9738

1 Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, Brasil, 68038-720, daiane.pinheiro@ufopa.edu.br

2 Universidade de Lisboa (IE-ULisboa, Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, Instituto de Educação. Lisboa. Portugal. asraposo@ie.ulisboa.pt

RESUMO

Este estudo propõe pensar o papel assumido pelos professores de Educação Especial a partir de suas competências de atuação exercidas em contexto inclusivo, tendo em conta seus percursos de formação, as orientações normativas sobre o perfil de competências profissionais e as competências de atuação exercidas. Busca-se ainda compreender os modos pelos quais estes docentes têm constituído sua profissionalidade em meio às tensões políticas e formativas. De natureza qualitativa, o estudo adotou como método a análise de conteúdo. As análises e discussões dos resultados são desenvolvidas a partir de um estudo com professores de Educação Especial, por meio de entrevistas estruturadas, examinando os modos pelos quais produzem significados sobre sua própria formação e sobre o papel que passam a ocupar nos contextos de atuação. Os resultados indicam que as competências mobilizadas por esses professores no cotidiano não correspondem ao perfil profissional delineado pelas formações e prescrito em documentos oficiais. Observa-se que, de diferentes maneiras, esses docentes passam a ocupar posições diversas, constituídas pelos discursos políticos, pelos processos formativos e pelas dinâmicas institucionais em que trabalham. Tais posições, no âmbito da inclusão, entram em tensão diante das múltiplas demandas, funções e expectativas que atravessam seus espaços de atuação. Argumenta-se que os alinhamentos políticos e sociais, bem como os referenciais teóricos e práticos que orientam a área, produzem efeitos diretos na inclusão, não apenas na definição de papéis, mas também na transformação de atitudes e valores. Esses elementos configuram-se como fatores centrais na fragilização do processo de construção da profissionalidade docente.

Palavras-chave: Educação Especial; Formação docente; Inclusão.

¹ O estudo é parte da tese de doutoramento desenvolvida na Universidade de Lisboa – PT. O projeto que deu origem a pesquisa foi aprovado pela comissão de ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

ABSTRACT

This study aims to reflect on the role assumed by Special Education teachers, based on the professional competencies they exercise in inclusive contexts, taking into account their training trajectories, the normative guidelines regarding professional competency profiles, and the practices actually carried out. It also seeks to understand how these teachers have been constructing their professional identity amid political and formative tensions. Qualitative in nature, the study adopted content analysis as its methodological approach. The analyses and discussions of the results were developed through a study conducted with Special Education teachers, using structured interviews to examine how they construct meanings about their own training and about the roles they come to occupy in their professional contexts. The results indicate that the competencies mobilized by these teachers in their daily practice do not correspond to the professional profile delineated by training programs and prescribed in official documents. It is observed that, in different ways, these teachers come to occupy diverse positions shaped by political discourses, training processes, and the institutional dynamics in which they work. Such positions, within the field of inclusion, become strained in light of the multiple demands, functions, and expectations that intersect their contexts of practice. The study argues that political and social alignments, as well as the theoretical and practical frameworks that guide the field, produce direct effects on inclusion, not only in the definition of roles, but also in the transformation of attitudes and values. These elements emerge as central factors in the weakening of the process of constructing teacher professionalism.

Keywords: Special Education; Teacher Training; Inclusion.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo reflexionar sobre el papel asumido por los docentes de Educación Especial, a partir de las competencias profesionales que desarrollan en contextos inclusivos. Se consideran sus trayectorias formativas, las orientaciones normativas sobre el perfil profesional y las competencias efectivamente ejercidas. Asimismo, se busca comprender cómo estos docentes han ido construyendo su profesionalidad en medio de tensiones políticas y formativas. De naturaleza cualitativa, el estudio adoptó el método de análisis de contenido. Los análisis y las discusiones de los resultados se desarrollaron a partir de un estudio realizado con docentes de Educación Especial, utilizando entrevistas estructuradas para examinar cómo construyen significados sobre su propia formación y sobre los roles que llegan a ocupar en sus contextos profesionales. Los resultados indican que las competencias movilizadas por estos docentes en su práctica cotidiana no corresponden al perfil profesional delineado por los programas de formación y prescrito en los documentos oficiales. Se observa que, de diferentes maneras, estos docentes pasan a ocupar posiciones diversas, configuradas por los discursos políticos, los procesos formativos y las dinámicas institucionales en las que trabajan. Tales posiciones, en el ámbito de la inclusión, se tensionan ante las múltiples demandas, funciones y expectativas que atraviesan sus espacios de actuación. El estudio sostiene que los alineamientos políticos y sociales, así como los marcos teóricos y prácticos que orientan el campo, producen efectos directos en la inclusión, no solo en la definición de roles, sino también en la transformación de actitudes y valores. Estos elementos emergen como factores centrales en el debilitamiento del proceso de construcción de la profesionalidad docente.

Palabras clave: Educación Especial; Formación Docente; Inclusión.

INTRODUÇÃO

A formação de professores em Educação Especial (EE) tem investido atualmente na produção de profissionais capazes de atuar dentro de contextos educacionais inclusivos, prestando serviços especializados e dando suporte à inclusão dos alunos. No Brasil, documentos oficiais foram sendo delineados ao longo do tempo o campo de atuação da Educação Especial (Brasil, 2001a, 2001b, 2002). Atualmente, a atuação no campo profissional da Educação Especial exige formação inicial para a docência, complementada por formação especializada na área (Brasil, 2025). Contudo, no contexto brasileiro, há instituições

públicas tradicionais na oferta de cursos de graduação em Educação Especial, possibilitando que o docente ingresse na área desde o início de sua trajetória profissional.

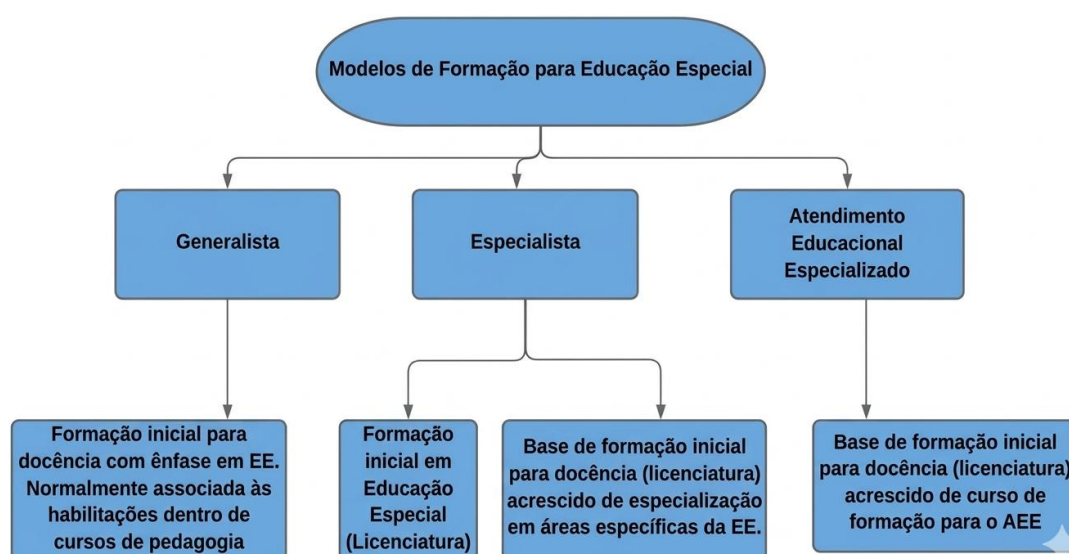
Estes profissionais devem desenvolver competências alinhadas com a promoção da inclusão de alunos considerados público-alvo da Educação Especial. São eles: Pessoas com deficiência, pessoas com transtornos do Espectro Autista e pessoas com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2015, 2025). Os serviços atribuídos à Educação Especial ofertam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a estes alunos, objetivando garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes públicos da Educação Especial. Ainda, cabe ao professor de AEE identificar os alunos público da EE por meio de estudo de caso; produzir e organizar recursos e estratégias pedagógicas e de acessibilidade; articular o trabalho dos profissionais envolvidos; favorecer a continuidade dos estudos em níveis mais elevados; e integrar ações intersetoriais no âmbito da rede de proteção social (Brasil, 2025).² Além disso, os professores de EE deverão orientar, formar e apoiar os demais professores na escola, ou nos diferentes contextos educacionais profissionais tais como, centro de AEE, núcleos de acessibilidade de instituições de ensino superior, classes hospitalares ou ambientes domiciliares, articulando a participação da família e sociedade em todo o processo de inclusão. É necessário ainda que as formações especializadas promovam conhecimentos específicos acerca de gestão escolar inclusiva, com vista a fomentar “o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça” (Brasil, 2008, pp. 17 - 18).

Nos últimos anos, trabalhos científicos no Brasil têm identificado a existência de diferentes necessidades, modelos e competências de formação para qualificação de profissionais da área de Educação Especial (Almeida, 2004; Bueno, 1999; Garcia; Michels, 2014; Guasselli, 2012; Kassar, 2014; Michels, 2017; Pletsch, 2009; Ropoli, 2014; Thesing, 2019; Vaz; Garcia, 2015). Esses trabalhos abordam, sob diferentes perspectivas e contextos, as inconsistências relacionadas ao papel assumido pelos professores de Educação Especial diante do cenário educacional inclusivo, considerando os aspectos políticos, os cursos de formação e a própria atuação desses profissionais em contextos escolares públicos.

² Os Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025, que instituem a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, são mencionados aqui apenas como atualização. A pesquisa e a submissão deste trabalho ocorreram antes da publicação desses dispositivos; por isso, as análises baseiam-se nos documentos vigentes à época, que orientavam a formação e as atribuições docentes.

Com efeito, a oferta de formação de professores para atuar na EE, no Brasil, parece caminhar para alguns impasses entre o perfil de competências profissionais, definido em documentos políticos e o perfil de competências profissionais promovido pelos diferentes modelos de formação (Thesing, 2019; Vaz; Garcia, 2015). Vaz e Garcia (2015) ao analisarem documentos político brasileiros publicados entre os anos de 2001 e 2011, identificam três modelos de formação de professores em EE: o professor generalista, o professor especialista e o professor do atendimento educacional especializado (AEE) (Fig. 1).

Figura 1 – Modelos de formação para Educação Especial no Brasil.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Vaz e Garcia (2015).

O termo generalista³ é adotado pelos autores de acordo com Bueno (1999), que compreende tratar-se de uma formação que privilegia bases de conhecimento comum a todos os professores, aprofundando conhecimentos no campo da EE no final dos cursos. Este modelo, porém, não se debruça no estudo de categorias do público-alvo atendido pela EE. O professor especialista se configura em outros dois formatos, os licenciados em EE e os professores já licenciados em qualquer curso de base para atuação docente que buscam formação especializada na área da EE. Por fim, a formação para o atendimento educacional especializado se caracteriza por um curso adicional à formação inicial, que habilita o

³ A concepção de modelo generalista de formação se configura enquanto habilitações na área de EE.

profissional para oferta de serviços exclusivamente no atendimento educacional especializado, e não em todo o campo de atuação da EE. Vaz e Garcia (2015) concluem que a formação para o atendimento educacional especializado está sendo compreendida, nos documentos oficiais analisados, como sinônimo do trabalho na Educação Especial. Ou seja, os profissionais formados neste último modelo têm vindo a ser considerados professores de EE e, portanto, devem atuar em todos os campos abrangidos pela profissão. Os autores concluem que não há restrições políticas delineadas sobre a atuação dos professores especialistas⁴ (Vaz, Garcia; 2015). Ou seja, a atuação profissional descrita e exigida em documentos oficiais, independe do tipo de formação especializada dos professores.

Observa-se, portanto, a existência de diferentes formações no campo da EE, materializadas em modalidades e modelos distintos, mas que conferem o mesmo título de professor de EE. Estas formações originam diferentes perfis de competências profissionais. No entanto, exige-se que os profissionais mobilizem competências semelhantes na prática, de acordo com o perfil de competências definido em documentos políticos (Thesing, 2019). Para além disso, segundo Guasselli (2012), o perfil de competências adotado pelas formações, além de não corresponder à diversidade de necessidades, condições e estruturas, muitas vezes desiguais das diferentes regiões brasileiras, não permite também desenvolver todas as competências atribuídas à profissão. Para a autora, os “saberes produzidos, ressignificados, refletidos nos cursos de formação (...) não vem produzindo o eco necessário para contribuir efetivamente com a referida prática” (Guasselli, 2012, p.1).

Outro fator a ser considerado neste panorama são as múltiplas funções associadas à Educação Especial no contexto educacional inclusivo. Brownell e colaboradores (2010) mencionam que o campo de atuação da Educação Especial, em nível mundial, parece ser muito amplo, sendo atribuído a esse profissional responsabilidades diversas. Para os autores, isso se deve a um processo histórico e político que, em conformidade com o paradigma da educação inclusiva, foi agregando competências ao longo do tempo. Nesta mesma direção, Vaz e Garcia (2015) concluem que as inconsistências políticas e formativas têm gerado efeitos negativos na prática docente “no sentido de sua formação ser restrita teoricamente e ter sua atuação alargada” (p. 56).

⁴ Os professores de EE são referenciados politicamente como “especialistas” e os professores de ensino regular como “capacitados”, conforme distingue a resolução brasileira n. CNE/CEB 02 (Brasil, 2001b). Será abordada a perspectiva de Bueno (1999) que associa professores especialistas em Educação Especial e professores Generalistas do ensino regular.

As dimensões políticas e teóricas sobre a formação de professores em EE no Brasil, permitem compreender de um modo geral que estes profissionais, produzidos atualmente na lógica da inclusão educacional, estão diante do desafio da sua própria constituição profissional. Conforme apontam estudos no campo da formação de professores, a articulação entre as dimensões política e formativa, é fundamental para que seja possível a constituição de profissionais capazes de atuar em uma perspectiva inovadora e transformadora da sociedade (García, 1999; Nóvoa, 1995, 2019; Perrenoud, 1999).

Para Nóvoa (2019), chegar a este objetivo tem sido um desafio frente à extensa lista de conhecimentos e competências priorizadas pelas instituições formadoras na busca em atender orientações políticas sobre o perfil de competências profissionais a serem alcançado nos diferentes campos de atuação docente. Com isso Nóvoa (2019) volta o olhar às relações entre formação e prática docente, compreendendo que as formações iniciais e contínuas devem articular teoria e prática em um processo simultâneo e sucessivo promovendo a capacidade de desenvolver competências, para além dos conteúdos curriculares. Nessa perspectiva, o professor deve ser constituído como um agente de sua formação em seu próprio contexto profissional de modo a requalificar e refletir sobre suas competências de atuação profissionais (Nóvoa, 1995; Perrenoud, 1999). Esta percepção está de acordo com o conceito de profissionalidade docente, em que o professor se constitui em um processo contínuo, e nunca acabado, que se dá a nível de formação profissional, de atuação em diferentes contextos e de aspectos culturais e de identidade dos sujeitos (Contreras, 2012; Sacristán, 1995).

A partir deste panorama, este estudo propõe pensar o papel assumido pelos professores de EE a partir de suas competências de atuação exercidas em contexto inclusivo, tendo em conta seus percursos de formação, as orientações normativas sobre o perfil de competências profissionais e as competências de atuação exercidas em contextos escolares públicos. Propõem-se ainda compreender os modos pelos quais estes docentes têm constituído sua profissionalidade em meio às tensões políticas e formativas apresentadas.

METODOLOGIA

Este estudo se fundamenta na abordagem qualitativa como principal orientadora dos procedimentos para recolha e análise de dados. De acordo com Bogdan e Biklen (2010), o método qualitativo favorece o acesso a um campo fértil de detalhes, ideias, análises ou observações.

Tendo em conta o objetivo principal dessa pesquisa, o método qualitativo favoreceu o desenvolvimento desse estudo promovendo versatilidade na recolha de dados, na identificação de interesses analíticos e na exposição de detalhes. O estudo foi realizado com 50 professores de EE de escolas públicas no Brasil. Para além da diversidade regional, a seleção dos professores de EE esteve centrada nos modelos de formação inicial ou contínua: Licenciatura em EE (Lic. EE), formação para o AEE (AEE) e Especialização em áreas da EE (Esp) (Tabela 1).

Tabela 1 -Formação dos participantes por regiões de atuação

| Categorias | Subcategorias | Total de prof. (N = 50) | Lic. EE (N = 12) | Esp. (N = 18) | AEE (N = 20) |
|--------------------|------------------------|--------------------------------|-------------------------|----------------------|---------------------|
| Regiões de atuação | Norte e Nordeste | (20) 40% | - | (11) 61% | (9) 45% |
| | Centro Oeste e Sudeste | (11) 22% | (1) 17 % | (4) 22% | (6) 25% |
| | Sul | (19) 38% | (11) % | (3) 17% | (5) 25% |

O contato e seleção dos participantes fez-se por um procedimento de “snowball”⁵ (Handcock, Gile; 2011), adequada para alcançar grupos específicos e geograficamente dispersos. Esta amostragem permite ter acesso a um grupo específico indicado pelos próprios participantes ou pessoas relacionadas a área de estudo. Ainda que essa estratégia possibilite o acesso a redes profissionais relevantes, reconhece-se que pode implicar limitações, como a tendência à homogeneização dos perfis indicados e a dependência das redes de contato iniciais. Com o intuito de minimizar tais vieses, buscou-se diversificar os pontos de entrada da amostra, contemplar diferentes regiões e trajetórias formativas, bem como adotar o critério de saturação dos dados para o encerramento da coleta. Ao todo, foram realizados 1.143 contatos, 61 retornos de entrevistas efetuadas, e 50 entrevistas válidas.

Esse estudo optou por realizar entrevistas estruturadas abertas, por e-mail (Burns, 2010; Bryman, 2012) utilizando a ferramenta de registo do Google Forms. De acordo com Patton (1980, p. 206), a escolha por um modelo de entrevista qualitativa “*Standardized open-ended*”⁶ facilita a organização e análise dos dados tendo em conta que há uma ordem

⁵ “Bola de neve”. (Tradução livre)

⁶ “padronizada em aberto”. (Tradução da autora).

sequencial de questões, que são propostas igualmente a todos participantes. Foram propostas cinco perguntas, as quais relacionavam questões sobre as competências de atuação, a formação e conhecimento político legal sobre a atuação profissional.

Os dados foram trabalhados por meio do método de análise de conteúdo (Bardin,7) proporcionando a organização do material recolhido tendo em conta as diferentes e díspares formas, expressas em conteúdo. Para a autora, a análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise que visam alcançar “indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1997, p. 42). A análise de conteúdo envolve diferentes etapas, desde a organização dos dados, codificação do conteúdo, sua classificação e categorização e, por fim, tratamento dos dados com inferências e interpretações.

Inicialmente, realizou-se uma etapa de aproximação com o material empírico, por meio de leituras exploratórias, definição do corpus e delimitação dos eixos orientadores da análise. Em seguida, procedeu-se à exploração dos dados, com identificação e codificação de unidades de significado. Por fim, os dados foram organizados, interpretados e articulados aos objetivos e ao referencial teórico do estudo.

A construção das categorias ocorreu de forma progressiva e orientada pelos próprios dados. A partir da identificação de recorrências e aproximações de sentido nas respostas dos participantes, foram elaborados códigos iniciais, posteriormente agrupados com base em critérios de semelhança temática. Esse movimento resultou na definição de categorias e subcategorias analíticas, continuamente revistas ao longo do processo, de modo a assegurar coerência interna, clareza conceitual e alinhamento com os objetivos da pesquisa.

Para apoiar a organização e o tratamento dos dados, utilizou-se o software NVivo (Bazeley; Jackson, 2013) que possibilitou a sistematização das codificações, o agrupamento dos dados em categorias analíticas e o cruzamento de informações, contribuindo para maior consistência e rastreabilidade do processo analítico. Além disso, com o objetivo de aumentar a confiança nos resultados produzidos, a pesquisa incorporou estratégias ~~reconhecidas da investigação qualitativa~~, como a triangulação de dados e de referenciais teóricos, a análise de casos divergentes e a revisão por pares. Esta última consistiu na apreciação externa do processo analítico por um pesquisador da área, o que permitiu problematizar as interpretações e reforçar a consistência dos resultados.

O processo inferencial foi desenvolvido por meio da articulação entre os dados empíricos, o enquadramento teórico e os objetivos do estudo. Para além da descrição dos

conteúdos, buscou-se compreender os sentidos produzidos nos discursos dos participantes, considerando suas condições de produção. Em consonância com a perspectiva pós-estruturalista adotada, a análise privilegiou a compreensão dos discursos como práticas que produzem significados, evitando interpretações essencialistas ou a busca por conteúdos latente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados quantitativos da tabela 1 demonstram inicialmente uma distribuição formativa heterogênea entre os 50 participantes, sendo 12 licenciados em Educação Especial, 18 especialistas e 20 formados para o AEE, distribuídos desigualmente pelo país, com 40% atuando no Norte/Nordeste, 38% no Sul e 22% no Centro-Oeste/Sudeste, o que já indica a ausência de um padrão nacional de formação e de políticas articuladas que garantam alinhamento entre necessidades do território e percursos formativos. Essa diversidade regional e formativa constitui o pano de fundo para compreender os descompassos que emergem quando os professores descrevem suas competências e habilitações (Tabela 2), quando as analisam à luz das exigências políticas de formação (Tabela 3) e quando apresentam sua perspectiva sobre a relação entre a formação profissional e as competências mobilizadas no exercício da função (Tabela 4).

Tabela 2 - Áreas de competências relativas à habilitação profissional

| Categorias* | Subcategorias | Total PROF. (N = 50) | Lic. EE (N = 12) | Esp. (N = 18) | AEE (N = 20) |
|--|--|-------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|-------------------------|
| Áreas para as quais não se sentem habilitados | Autismo/TGD | (13) 23% | (4) 26% | (6) 24% | (4) 18% |
| | DV/Baixa visão/Braille | (11) 20% | (4) 26% | (3) 12% | (4) 18% |
| | Deficiência mental/Intelectual | (10) 18% | (1) 7% | (5) 20% | (4) 18% |
| | Surdez/Deficiência | (10) 18% | (1) 7% | (5) 20% | (4) 18% |
| | Altas Habilidades/Superdotação AH/SD | (6) 10% | (5) 33% | (1) 4% | - |
| | Surdocegueira/Deficiências múltiplas | (6) 11% | - | (3) 12% | (1) 4%- |
| | Ensino de Jovens e Adultos (EJA) | (1) 2% | - | - | (3) 14% |
| | <i>Não fazem parte do perfil</i> | (4) | - | (2) | (2) |

| | para atuação da EE. | 7% | 8% | 9% |
|--|---|-------------|------------|------------|
| | | | (5) | (7) |
| | Autismo/TGD | (15) 13% | (3) 10% | 11% 19% |
| | DV/Baixa visão/Braille | (7) 6% | - | (5) 11% |
| | Deficiência Intelectual | (13) 12% | (8) 26% | (2) 11% |
| Áreas para as quais se sentem habilitados de acordo com suas formações e/ou interesse pessoal/profissional | Surdez/Deficiência Auditiva/Libras/ | (18) 16% | (3) 10% | (8) 18% |
| | Altas Habilidades/Superdotação AH/SD | (3) 3% | (1) 3% | (1) 2% |
| | Projetos inclusão | (12) 11% | (4) 13% | (5) 11% |
| | Formação professores | (18) 16% | (6) 20% | (6) 14% |
| | Gestão | (2) 2% | (1) 3% | (1) 2% |
| | Acessibilidade/tecnologia assistivas/ desenho universal | (3) 3% | (2) 6% | (1) 2% |
| | Orientação a familiares/saúde e assistência social | (4) 4% | (2) 6% | (1) 2% |
| | AEE em Geral | (10) 9% | - | (8) 18% |
| | <i>Não fazem parte do perfil de atuação da EE</i> | (6) 5% | - | (2) 4% |
| | | | | (4) |

Fonte: Elaborada pelos autores. *No cálculo das percentagens, considerou-se o total de respondentes em relação ao total de professores, bem como o total de respondentes de cada grupo de professores em cada uma das categorias analisadas.

Tabela 3 - Perspectiva dos professores sobre o perfil de competências definido nos documentos políticos e adotados pelas instituições de formação e sua adequação com as competências que são chamados a pôr em ação no exercício das suas funções

| Categorias | Subcategorias | Total prof. ** (N = 50) | Lic. EE (N = 12) | Esp. (N = 18) | AEE (N = 20) |
|--|---|----------------------------|---------------------|------------------|-----------------|
| Perspectiva sobre o perfil de competências proposto pelos documentos | Desadequação do perfil de competências definido pelos documentos oficiais, o perfil | (33) 70% | (10) 91% | | |

| | | | | | |
|-------------|---|-------------|-----------|-------------|-------------|
| políticos * | de competências atribuído pelas instituições e as competências mobilizadas em contexto de atuação profissional | | | (11) 61% | (12) 75% |
| | Adequação do perfil de competências definido pelos documentos oficiais, o perfil de competências atribuído pelas instituições e as competências mobilizadas em contexto de atuação profissional | (14) 30% | (1) 9% | (7) 39% | (4) 25% |

* No cálculo das percentagens, considerou-se o total de respondentes em relação ao total de professores, bem como o total de respondentes de cada grupo de professores em cada uma das categorias analisadas. **Alguns professores não se manifestaram.

Tabela 4 - Perspectiva sobre a relação entre formação que habilita para uma área de atuação profissional e as competências que são chamados a pôr em ação no contexto das suas funções

| Categorias * | Subcategorias | Total prof. ** (N = 50) | Lic. (N = 12) | Esp. (N = 18) | AEE (N = 20) |
|--|--|----------------------------|------------------|------------------|-----------------|
| Necessidades de formação | Características inter-intrapessoais | (12) 21% | (2) 17% | (4) 20% | (6) 25% |
| | Conhecimentos didático-pedagógicos | (44) 79% | (10) 83% | (16) 80% | (18) 75% |
| Incompatibilidades identificadas entre habilitação e contexto de atuação | Conhecimentos didático-pedagógicos | (41) 100% | (10) 100% | (16) 100% | (15) 100% |
| | Conhecimentos didáticos/pedagógicos | (34) 72% | (8) 73% | (13) 65% | (13) 81% |
| Compatibilidades identificadas entre a habilitação e o contexto de atuação | trabalho coletivo e colaborativo com colegas | (9) 19% | (2) 16% | (4) 20% | (3) 19% |
| | Articulações com família e comunidade | (4) 9% | (1) 8% | (3) 15% | - |
| | | | | | |

Fonte: Elaboração pelos autores. * No cálculo das percentagens, considerou-se o total de respondentes em relação ao total de professores, bem como o total de respondentes de cada grupo de professores em cada uma das categorias analisadas. **Alguns professores não se manifestaram.

A análise integrada das tabelas (1, 2, 3, 4) evidencia que, embora cada uma apresente dimensões distintas da formação, habilitação e prática docente, todas convergem para um mesmo movimento estrutural: os professores de Educação Especial atuam em um cenário marcado por fragmentação da profissionalidade, substituição de funções e convocação contínua para responder a demandas que ultrapassam suas formações.

Na tabela 2, nas áreas em que afirmam não se sentir habilitados, os percentuais são expressivos e atravessam praticamente todo o público-alvo da Educação Especial: 23% mencionam Autismo/TGD, 20% apontam Baixa Visão/Braille, 18% indicam Deficiência Intelectual e 18% Surdez/Deficiência Auditiva, quatro áreas centrais às políticas inclusivas. Complementarmente, quando indicam as áreas em que se sentem habilitados, os percentuais caem: apenas 13% afirmam ter domínio em Autismo/TGD, 6% em Baixa Visão/Braille, 12% em Deficiência Intelectual e 16% em Surdez/Libras. Os resultados, revelando alta percepção de não habilitação e baixa percepção de habilitação, sugerem que estes professores são formados para desenvolver competências em campos de saber restritos, de acordo com suas formações, entretanto, no seu contexto profissional são chamados a mobilizar outros saberes, tanto associado ao perfil político, como de outras ordens.

Essa percepção se intensifica quando se observa a tabela 3, relativa às competências definidas nos documentos políticos e adotados pelas instituições. Os participantes afirmam que há desadequação entre o perfil de competências definido nos documentos oficiais e as competências desenvolvidas em contexto de formação, chegando a 70% do total e 91% entre os licenciados em Educação Especial. Apenas 30% dos participantes percebem algum nível de adequação entre políticas, formação e prática. Esse dado confirma que o professor de Educação Especial se vê tensionado entre um discurso político que o posiciona como agente central da inclusão e um percurso formativo que não lhe oferta as condições para exercer tal papel. Trata-se, portanto, de uma relação marcada pela responsabilização individualizada e pela produção de um sujeito docente polivalente, deslocado para ocupar funções que extrapolam sua formação, como mostram os percentuais da Tabela 2.

A Tabela 4 amplia essa compreensão ao revelar que 79% dos professores indicam necessidades formativas em conhecimentos didático-pedagógicos, 21% dos professores revelam sentir necessidade formativas que emergem de um interesse pessoal/profissional (categorizado em características inter-intrapessoais) em atuar em determinada área da EE. Notoriamente todos os professores identificam incompatibilidade entre habilitação e contexto de atuação quando se trata de conhecimentos didático-pedagógicos exigidos na prática inclusiva. Esse número absoluto em que nenhum professor percebe total compatibilidade entre formação e demandas reais, reforça que as lacunas não são individuais, mas estruturais. Ainda que 72% reconheçam algum nível de compatibilidade em itens amplos, como conhecimentos pedagógicos gerais, as áreas específicas como Surdez, DV, AH/SD, Surdocegueira, TGD, continuam aparecendo lacunas sugerindo que o campo da Educação

Especial no Brasil continua sendo produzido por formações segmentadas, majoritariamente voltadas ao AEE ou a categorias isoladas do público-alvo, conforme já problematizado pela literatura do campo (Michels, 2014; Thesing, 2019; Vaz; Garcia, 2015).

Parece haver um desencontro entre o saber e o fazer, sobrepondo a isto o “ter que fazer”. E aí aciona-se o sentido, dado pelos próprios professores, ao desenvolvimento de competências de atuação, independentemente, inclusive, da própria formação. A atuação docente não se relaciona aqui a um saber/fazer associado a conhecimentos teórico e práticos formativos (García, 1999; Nóvoa, 2019; Perrenoud, 1999), mas sim apenas a um saber prático, de experiências profissionais, pessoais e/ou estudos autônomos, já que, suas formações não condizem ou sustentam as competências que são chamados a mobilizar ou desenvolver na prática profissional.

Para Nóvoa (2019), a profissionalidade docente resulta de um processo de associação e estreitamento entre a profissionalização e o profissionalismo. Ou seja, embora os aspectos relativos à experiência pessoal dos sujeitos sejam condição para que se constitua a profissionalidade docente (Sacristán, 1995), os resultados deste estudo apontam lacunas entre o processo de profissionalização, dado pelas instituições formadoras, e o profissionalismo docente (condição que é gerada pela própria formação, no sentido de refletir sobre a prática para assim mobilizar competências de atuação). Estas podem ser rupturas percebidas entre a instituição formadora, a escola e o professor, sobre as quais Nóvoa (2019, p. 7) se preocupa em discutir: “é na interação entre três vértices, neste triângulo, que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente”.

As principais razões atribuídas às necessidades formativas foram lacunas associadas à sua formação ou necessidades que resultam do fato de serem chamados a mobilizar competências que não desenvolveram em contexto de formação ou que não estão sequer definidas no perfil de competências a nível dos documentos políticos. Tal percepção se sustenta no distanciamento de orientação políticas/legais e de formação com as competências de atuação desenvolvidas em contexto, originado, na maioria das vezes citadas, pela heterogeneidade de saberes exigidos para área de atuação da EE. Alguns discursos mostram estas relações:

Esp. 3 PA: *Politicamente, [a formação] está muito longe da realidade dos professores, que trabalham com crianças com várias deficiências.*

Lic. EE 1 RS: *[a formação] Muito genérico e polivalente. Abrange muitas especificidades de diferentes sujeitos, fato que faz com que a atuação seja superficial e com pouca propriedade.*

Lic. EE 8 RS: *Minha formação em nível de graduação contemplou apenas algumas áreas do campo da educação especial, deixando uma lacuna na formação em relação a outras áreas de atuação.*

A heterogeneidade de saberes e competências a serem mobilizadas na prática profissional do professor de EE é um aspecto que tem vindo a ser apontado por diferentes autores (Bueno, 1999; Brownell et al., 2010). E, mais recentemente, alguns estudos identificam dificuldades didático-pedagógicas dos professores de EE para atuar diante de especificidades de alguns alunos público-alvo da sua profissão para os quais não obtiverem uma formação específica (Ferraz, Medeiros, Costas, 2017; Glat et al., 2006; Pinheiro, Duarte, 2017).

Embora as exigências políticas/legais definam competências profissionais para o professor de Educação Especial, não dão substrato para qualificação em todas as áreas de saberes exigidas. Não há restrições formativas para atuação nas diferentes categorias ou áreas da EE, permitindo e exigindo que profissionais qualificados em determinadas especificidades atuem com todos os alunos considerados público da EE. Este panorama aparece em outros momentos da pesquisa, quando os professores mencionam áreas pelas quais sentem-se, ou não, capacitados, habilitados ou motivados a atuar. Para justificar estas escolhas, os argumentos utilizados com maior frequência foram as formações que habilitam para atuação na área. A partir disso é possível observar que os três modelos formativos considerados neste estudo apresentam perfis distintos, dando ênfases em diferentes áreas da EE (Quadro 1).

Quadro 1 - Cruzamento entre ênfase dada pela formação e áreas de atuação na EE

| Ênfase formação | Áreas de atuação na Educação Especial |
|--|--|
| Atendimento Educacional Especializado | <i>Surdo cegueira. ainda não consegui um curso que me habilitasse (AEE 17 RJ).</i> |
| | <i>Para atender a todo público-alvo da educação especial falta-me algumas habilidades como saber libras por exemplo (AEE 9 GO).</i> |
| Déficit cognitivo, dificuldades de aprendizagem e Surdez | <i>(...)cegueira e autismo, as quais não tivemos grandes discussões e estudos ao longo da formação (Lic. EE. 3 RS).</i> |
| Surdez/educação de surdos | <i>(...) ainda me falta formação e conhecimento em algumas deficiências, principalmente com o cego e surdo. (...) (Ped. Habili. RS).</i> |
| | <i>Fiz cursos para atender todo o público, inclusive braille (...), mas ainda preciso me capacitar melhor para atender alunos com deficiência auditiva (Esp. 11 GO).</i> |
| Deficiência intelectual | <i>Não me sinto habilitada pra educação de surdos, os demais públicos-alvos, sim. (Esp. 3 PA)</i> |

| | |
|--|---|
| | <i>as variantes são enormes na educação especial (...) preciso aprender muito, preciso pesquisar mais sobre autismo, tdh e outras síndromes.</i> (Esp. 15 PA) |
|--|---|

Fonte: Elaboração pelos autores.

O cruzamento de resultados apresentado no quadro permite identificar um distanciamento entre o perfil de competências profissionais descritas em documentos oficiais (Brasil, 2001a, 2008, 2009), o perfil de competências profissionais desenvolvidos nas formações e as competências de atuação desenvolvidas em contexto.

Em pesquisa bibliográfica realizada por Borges, Santana e Moraes (2020), a formação de professores para atuar na EE é problematizada no sentido da ênfase dada em categorias de atuação, nomeadamente o estudo categorial de determinado público-alvo da EE. Este panorama converge com o cenário apresentado neste estudo, quando se evidencia a existência de lacunas entre o perfil de competências desenvolvido pelas formações e as competências de atuação que são chamados a desenvolver na prática - já que os cursos têm investido na formação de profissionais especialistas em áreas específicas da E, (sejam elas no estudo de cada categoria ou educação inclusiva, Educação Especial, AEE, etc.) e não de modo a contemplar todos os campos de atuação.

Há um impacto político que age sob esta situação. Os profissionais da EE são produzidos politicamente de acordo com a lógica inclusiva, e, portanto, enquanto agentes da inclusão e especialistas, cabe-lhes desenvolver competências diversas para que o processo se efetive (Thesing, 2019). Nestes documentos, há uma incumbência ao professor de EE não só pelo ensino-aprendizagem dos alunos, mas por todo o processo de inclusão escolar. Estas incongruências produzidas nos documentos políticos/legais são percebidas também pelos professores deste estudo. Como exemplo, a professora Lic. EE 7 RS comenta: “*Não concordo com essa denominação (...) professor de EE como o único na escola responsável pela inclusão*”.

Evangelista e Triches (2015) problematizam as atuais políticas de formação de professores na educação básica do Brasil analisando os riscos de *slogans* políticos que anunciam a profissão docente enquanto um agente responsável pela mudança social. E, no mesmo sentido de Triches (2010), Shiroma, Campos e Garcia (2005), Evangelista e Triches (2015) concluem que parece haver uma responsabilização voltada aos professores de instituições públicas em “(...) produzir um país mais justo, democrático, forte economicamente, sem miséria, tolerante, carinhoso, entre outras, configuram um processo de

super responsabilização dos professores pelos problemas brasileiros” (Evangelista, Triches; 2015, p. 193). Portanto, para além de serem subjetivados em discursos políticos de formação sob uma lógica do ‘super-professor’, ao professor da EE, há uma incumbência reforçada, ou associada, ao advento da inclusão educacional e social (Thesing, Costas; 2018).

Para isso os professores de EE desenvolvem competências de atuação que entendem estar contemplando as exigências políticas/legais, mas que não estão em total acordo com aquelas apropriadas na formação.

Quadro 2 - Compatibilidades entre a formação e as competências mobilizadas em contexto e as decorrências de necessidades formativas

| Competências desenvolvida em contexto | Ênfase da formação | Necessidades anunciadas |
|---|--|---|
| “Atendimento aos alunos da EE, orientação aos professores do ensino regular, organização dos espaços e profissionais na escola no que se refere a necessidade dos nossos alunos, atendimento e encaminhamento dos pais aos recursos oferecidos pela escola” (AEE 19 RS). | Atendimento Educacional Especializado | “(…) formações continuadas em deficiência auditiva e visual, (...) confesso que mantenho leituras diárias, esse universo é complexo, amplo (...)” (AEE 19 RS.) |
| “a demanda de alunos que mais chega até os educadores são crianças com déficit cognitivo (...)” “Participar ativamente de todos os processos que envolvem alunos. Planejar e organizar recursos pedagógicos que auxiliem o cotidiano do professor e do aluno. Organizar um plano de atendimento que esteja de acordo com suas necessidades” (Lic. EE 2 – RS). | Déficit cognitivo, dificuldades de aprendizagem e Surdez | “e, em virtude disso, deixamos a desejar no quesito avaliar alunos com altas habilidades/superdotação, por exemplo. E por isso a necessidade de cada vez buscarmos mais formação para tentar sanar essa lacuna” (Lic. EE 2 – RS). |
| “Roda de conversa Seminários de educação Inclusiva Oficinas de Educação inclusiva Programa” (Espec. 10 BA). | Educação Inclusiva | “Necessário qualificação na área que está atuando, exemplo, deficiência intelectual” (Esp. 10 BA). |
| “contribuir com a elaboração do PPP da escola e com os momentos formativos; trabalho junto com eles dentro da sala de aula. Trabalho de alfabetização e também ensinei” (Esp. 1 ES). | Deficiência intelectual | “Desejo também aprender libras para trabalhar com os alunos surdos” (Esp. 1 ES). |

Fonte: Elaboração pelos autores.

A leitura do Quadro 2 aprofunda o descompasso já evidenciado pelas tabelas anteriores, mostrando que, mesmo quando os professores de Educação Especial desenvolvem competências em contexto, muitas delas complexas, múltiplas e transversais, essas competências não derivam diretamente das formações recebidas, mas de esforços individuais, experiências acumuladas e buscas contínuas por formação complementar. Os excertos

revelam que o desenvolvimento das competências de atuação está muito mais associado à necessidade de responder às exigências político-legais da inclusão do que a um alinhamento efetivo entre formação, política e prática.

Kassar (2014) discute os processos de formação contínua de professores de EE diante o cenário educacional inclusivo concluindo que este parece ser um dilema não consensual dentro da própria área da EE. Ou seja, ser um professor multifuncional, de acordo com a proposta política (Brasil, 2008) seria o mais apropriado para atender a uma educação satisfatória de todos os alunos (Garcia, 2013; Kassar, 2014). No entanto, ao mesmo tempo, as formações têm restringido o estudo de campos categoriais da EE (Borges et al., 2020) habilitando profissionais para atuarem com maior qualidade na área pretendida. A maior parte dos professores deste estudo mostram esta preocupação no sentido de que não se sentem generalistas ou multifuncionais em saberes. Ao contrário, por motivos formativos ou interesse pessoal/profissional, desejam especializar-se em áreas específicas da EE e, conseqüentemente, desenvolver um trabalho de melhor qualidade, de acordo também com o nível de satisfação profissional gerado (Alves; Azevedo; Gonçalves, 2014).

Garcia (2013) identifica que a ênfase educacional dada pela política educacional inclusiva está na instalação e funcionamento de Salas de Recursos Multifuncionais e, em decorrência desta proposta, se acentua a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que parecer restringir a atuação da EE. Esta percepção leva a compreender a atuação específica com o público considerado da EE, abordando o estudo de todas as categorias atendidas. Tal percepção converge com os resultados demonstrados neste estudo, que revelam que a ênfase dada pelas formações se concentra majoritariamente no AEE e/ou em categorias específicas do público-alvo atendido pela EE. Entretanto, conforme já problematizado, embora tenha estas ênfases formativas, há a incumbência, política e de contexto, de desenvolver competências na esteira da inclusão como a formação de outros profissionais, atuação com a família ou gerenciamento de projetos inclusivos.

Nesta lógica, se instaura as formações aligeiradas ou de baixo custo que preveem um profissional generalista em saberes sobre o público-alvo, mas não especialista (Hermes, 2012; Kassar, 2014; Thesing; Costas, 2018). Neste sentido, volta-se a evidenciar a questão central do estudo realizado por Kassar (2014, p. 213), “(...) o docente multifuncional a ser formado também deve receber/possuir conhecimentos específicos para escolarizar os alunos (...), o que significa certa especificidade. Pensando no desafio da capacitação de professores, (...) uma

mesma questão se apresenta: Qual tem sido essa formação?”. No quadro em que apresenta este estudo, entende-se que é genérica e especialista, porém nem uma nem outra contempla de modo eficaz o perfil de competências profissionais descrita politicamente sobre o professor de EE. Do ponto de vista político e de gerenciamento inclusivo estatal, trata-se de formações genéricas, como a oferta gratuita de cursos de AEE (Brasil, 2009b). Já na lógica de mercado, da oferta e da procura, as formações têm sido específicas, atendendo as necessidades formativas ou de interesse pessoal anunciadas pelos próprios professores da área, como é o caso de cursos de especialização.

Diante das competências que são chamados a desenvolver em contexto, independente da formação que os habilita para a profissão, os professores atribuem à prática o contexto privilegiado para aprendizagem e desenvolvimento de competências.

Espec. 4 PA: *“Muitas habilidades são adquiridas na prática, esses sim são as que surtem mais efeitos.”*

Espec. 11 GO: *“Só através da prática que realmente nos sentimos habilitados.”*

AEE 15 SP: *“a teoria fez a minha base profissional, mas não foi o suficiente para que atuasse (...) Na verdade foi a vivência prática dos meus três anos, em que atuei quase que exclusivamente com autistas.”*

Portanto, para eles, o perfil de competências apropriado pelas formações se torna a base teórica que deverá estruturar ou orientar a busca por novos conhecimentos, conforme as necessidades práticas. Os professores assumem este lugar na escola e reconhecem que tal lugar é provocado por incoerências e/ou lacunas políticas e de formação. E daí a necessidade constante de qualificação profissional.

No entanto, ao mesmo tempo em que reconhecem necessidades formativas, as tornam um elemento de busca ou experiência pessoal, amenizando a ideia de incompetência diante determinadas áreas de atuação. Estabelece-se, portanto, um “incentivo ao aperfeiçoamento constante como um modo de subjetivação: tornar-se um agente atuante da inclusão como uma forma de melhorar o mundo e, principalmente, a si mesmo” (Machado, 2017, p.358). Estes outros que produzem subjetividades docentes, são percebidos neste estudo em documentos políticos/legais, nas formações e nas relações estabelecidas em contexto. A prática docente materializa o surgimento da necessidade, ou seja, o outro - alunos da EE, professores da escola, família etc - também imprimem nestes professores a necessidade constante da busca de mais conhecimento no sentido de promover suas competências de incluir. Subjetivados pelos discursos que circulam nestes diferentes e diversos contextos, os professores se tornam “empresários de si mesmo” (Foucault, 2008, p. 311).

A constituição de si como objeto suscetível de polarizar à vontade, de apresentar-se como objeto, finalidade livre, absoluta e permanente da vontade, só pode fazer-se por intermédio de outro. Entre o indivíduo *stultus* e o indivíduo *sapiens*, é necessário o outro. Ou seja: entre o indivíduo que não quer seu próprio eu e o que conseguiu chegar a uma relação de domínio e posse de si, de prazer consigo, que é, com efeito, o objetivo da *sapientia*, é preciso que o outro intervenha (Foucault, 2006, p.165).

Assim, dentro do princípio neoliberal, na perspectiva de Foucault (2008), as escolhas individuais e, portanto, profissionais, são produzidas de acordo com as relações demandadas pela flexibilidade e concorrência. A necessidade formativa passa a ser gerenciada pela busca pessoal de formação contínua e não mais problematizada no sentido de incoerências políticas e formativas em relação a prática.

Entretanto, um sentido, dado a necessidade formativa, não exclui o outro. Ou seja, para que o professor possa constituir sua profissionalidade docente, o aspecto formativo deve ser impulsionado pelas escolhas e interesses pessoais (Nóvoa, 2019). A professora Lic. EE 2 - RS, que atua nas áreas específicas de sua formação, enseja que as instituições formadoras deem condições aos futuros professores de EE a atuarem de forma qualitativa de acordo com suas escolhas formativas e experiências profissionais. Para a professora, articular estas dimensões permitiria desenvolver competências mais direcionadas gerando efeitos mais satisfatórios no processo inclusivo dos alunos.

CONCLUSÃO

Os participantes deste estudo demonstram que suas formações têm gerado diferentes perfis de competências para atuação na área, ora sob uma perspectiva mais restrita de atuação, quando se concentra em formar para determinadas áreas da EE, ora mais generalista, quando abrange todo um cenário inclusivo. De uma forma ou de outra, identifica-se neste estudo possíveis impactos negativos destes cenários na atuação dos professores de Educação Especial e no seu processo de constituição profissional. Os professores têm formações que não se alinham a todo o campo de atuação da área, tal como proposto nos documentos políticos, ou, quando as formações buscam alinhar-se à proposta das “multifunções”, estas são incompletas e pouco eficazes.

Os resultados demonstram que esses professores de EE, formados para atuar de acordo com o perfil de competências atribuídos à profissão, acabam por assumir diferentes papéis na escola, desenvolvendo diversas competências de atuação.

Estes cenários em que se evidencia conflitos entre o perfil de competências político, o perfil de competências dado pelas formações e a atuação em contexto profissional, afetam os modos pelos quais esses professores de Educação Especial se constituem enquanto profissionais da área. Os professores parecem se constituir em meio às diversas produções discursivas, políticas, formativas e do contexto profissional, que não apenas orientam, mas também desestabilizam e tensionam a compreensão de seu lugar e de seu papel frente à inclusão. Trata-se de pensar os modos pelos quais estes profissionais têm constituído sua profissionalidade frente às competências que são chamados a mobilizar ou desenvolver no contexto educacional inclusivo.

A constituição profissional docente se sustenta na harmonia entre adquirir conhecimento por competências e saber fazer estes conhecimentos operarem de modo eficaz na prática. Entretanto, para que isso ocorra é fundamental que as formações de professores considerem aspectos pessoais e de identidades docente que lhes permita mobilizar, gerenciar e desenvolver competências. Compreende-se que a profissionalidade docente dos professores de Educação Especial, identificados neste estudo, parece fragmentar-se em decorrência das contradições política, formativas e contextuais sobre o seu exercício profissional.

É preciso acionar um movimento de resistência às condutas dominantes, como por exemplo estes diferentes “modos de ser” professor de Educação Especial em tempo de inclusão. A começar por resistir à produção discursiva de um profissional completo, no registro de uma totalidade. É preciso repensar o perfil de competências a partir das competências de atuação desenvolvidas na prática, e não ao contrário. Interessa olhar para as competências de atuação exercidas em contexto profissional e nos afastar do discurso da necessidade constante de formar-se para o que não se sabe. Atuar no que já se sabe, ou no que é formado e capacitado para tal. Essa compreensão sugere uma reestruturação política, de formação e especialmente uma reorganização da atuação profissional.

A formação docente não deve ser algo proposto a partir de expectativas e planejamentos profissionais e pessoais para desenvolver conhecimentos. Uma formação que promova a construção de uma profissionalidade docente se coloca como um dispositivo de conhecimento que permite transformações do sujeito sobre si mesmo. Ou seja, os professores devem ser capazes de problematizar os conceitos produzidos sobre sua profissão e sobre o lugar que têm ocupado nos discursos políticos, de formação e de contexto de atuação. Isso propõe descaracterizar as verdades absolutas inventadas sobre a inclusão e o papel dos

professores de Educação Especial e tensionar mudanças nos discursos políticos e formativos a partir das experiências profissionais e pessoais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. A formação de professores para a educação especial: História, legislação e competências. **Revista Educação Especial**, 24, 01-07. 2004. DOI: 10.5902/1984686X

ALVES, M. G., AZEVEDO, N. R., & GONÇALVES T. N. R. Satisfação e situação profissional: um estudo com professores nos primeiros anos de carreira. **Educação Pesquisa**, 40(2), 365 - 382. 2014. DOI: 10.1590/S1517-97022014005000002

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

BAZELEY, P.; JACKSON, K. **Qualitative Data Analysis with NVivo** (2nd edition). Londres: Sage Publications Ltd. 2013.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora. 2010.

BORGES, C. S., SANTANA, B. S. S dos., MORAES, D. N. Formação de professores de educação especial: a produção acadêmica e seus apontamentos. In D. Pinheiro, T. Bentes, E. C. Brandão & P. J. P. Araújo (Org), **Formação de professores e práticas de ensino em contextos educacionais inclusivos**. pp.72-96. Roraima: Edições Universidade Federal de Roraima. 2020.

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

BURNS, E. Developing Email Interview Practices in Qualitative Research. **Sociological Research online**, 15(4), 25-35. 2010. DOI: <https://doi.org/10.5153/sro.2232>

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília-DF. 2001a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília - DF. 2001b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília -DF. 2002.

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

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. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 17.02.2026.

BRYMAN, A. **Social Research Methods** (4th edition). New York: University of Oxford. 2012.

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*, 76(3), 357 - 377. 2010. DOI: 10.1177/001440291007600307

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** São Paulo: Ed. Cortez. 2012.

EVANGELISTA, O; TRICHES, J. Professor(a): a profissão que pode mudar um país? **Revista HISTEDBR On-line**, 65, 178-200. 2015. DOI:10.20396/rho.v15i65.8642704

FERRAZ, A. P. S. MEDEIROS, B. de. COSTAS, F. A. T. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado: contribuições para o debate sobre a atuação do professor de educação especial. In V. R., Brancher, B. de A. Medeiros, & F. C. de Machado (Eds.), **Caminhos possíveis a inclusão II. Educação Especial: novos prismas** (pp 109-120). Curitiba: Edições Appris Ltda. 2017.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população.** São Paulo: Martins Fontes. 2008.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do sujeito.** Curso dado no Collège de France (1981-1982) (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. 2006.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora. 1999.

GARCIA, R. M. C., & MICHELS, M. H. Educação especial nas políticas de inclusão: Uma análise do Plano Nacional de Educação. **Revista Retratos da Escola**, 8(15), 397-408. 2014. DOI: 10.22420/rde.v8i15.449

GARCIA, R. M. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 18(52), 101-239. 2013. DOI: 10.1590/S1413-24782013000100007

GLAT, R. FONTES., R. S., PLETSCH, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Revista Inclusão Social**, 6, 13 - 33. 2006.

GUASSELLI, M. F. R. Formação de professores para educação especial: fronteiras entre a produção do ensino/pesquisa e a prática na educação básica. **Anais da IX Amped sul 2012**. Caxias do Sul – RS. 2012.

HANDCOCK, M. S., & GILE, K. J. Comment: On the concept of snowball sampling. **Sociological Methodology**, 41(1), 367-371. 2011. DOI: 10.1111/j.1467-9531.2011.01243.x

HERMES, S. T. (2012). O atendimento educacional especializado como uma tecnologia de governo: A condução das condutas docentes na escola inclusiva. Dissertação de Mestrado em Educação. **Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria- RS.

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**, 34(93), 207-224. 2014. DOI: h10.1590/S0101-32622014000200005

MACHADO, F. C de. Inclusão na mídia: práticas de engajamento na contemporaneidade. **Revista Educação Especial**, 30(58), 351-360. 2017.

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

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora. 1995.

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

PATTON, M. Q. **Qualitative Evaluation Methods**. Thousand Oaks: Sage Publications. 1980.

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**, 7(1), 254-268. 2017. DOI: 10.24065/20177ID193

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed. 1999.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, 33, 143-156. 2009. DOI: 10.1590/S0104-40602009000100010

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 de doutorado. **Universidade Estadual de Campinas – Campinas - SP**. 2014.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org), **Profissão professor** (pp. 63-92). Porto: Porto Editora. 1995.

SHIROMA, E. O., CAMPOS, R. F., GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**, 23, 427-446. 2005.

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

THESING, M. L., COSTA, F. A. T. As proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 99(252), 277-293. 2018. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3510

TRICHES, J. Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores. Dissertação de Mestrado em Educação. **Universidade Federal de Santa Catarina**. Florianópolis – SC. 2010.

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

Histórico Editorial

Submetido: 22 de outubro de 2025.

Publicado: 15 de maio de 2026.

Minicurrículo

Daiane Pinheiro

Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa – PA. Professora Associada do curso de Letras Libras e do Programa de Pós-graduação Ufopa.

Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos.

Contribuição de autoria: conceitualização, metodologia, investigação, análise formal, redação, revisão e edição.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2421812074135099>.

Sofia Freire

Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa – PT. Professora no Instituto de Educação da UL e investigadora integrada na UIDEF (UID/04107/2025), financiada pela FCT (doi:10.54499/UID/04107/2025).

Contribuição de autoria: supervisão, validação, revisão crítica do conteúdo, redação – revisão e edição.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7581408354477100>.

COMO REFERENCIAR – ABNT

PINHEIRO, D.; FREIRE, A. S. Interlocuções políticas e formativas nas práticas profissionais de professores de Educação Especial. **Revista Exitus**, Santarém/PA, e026018, V. 16, n.1., 2026. <https://doi.org/10.24065/re.v16i1.2967>

COMO REFERENCIAR - APA

Pinheiro, D., & Freire, A. S. (2026). Interlocuções políticas e formativas nas práticas profissionais de professores de Educação Especial. *Revista Exitus*, 16, e026018. <https://doi.org/10.24065/re.v16i1.2967>

Licença de Uso

Licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.