



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO COM OS ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Training teachers to work with special education students

Beatriz Ribeiro Aleluia Picolini

Universidade Federal de Catalão - UFCAT
biaderibeiro@gmail.com

Maria Marta Lopes Flores

Universidade Federal de Catalão - UFCAT
floresmariamartalopes@gmail.com

Resumo: O aluno público alvo da educação especial se faz presente na Educação Básica, e para promover o seu aprendizado é preciso que os professores, tanto regente quanto de apoio, possuam formação voltada para as especificidades da Educação Especial. A partir do discutido, problematizamos: como tem se constituído a trajetória formativa/profissional do professor de apoio e do professor regente em condição de bidocência em uma Rede Municipal de Educação? Mediante a problematização, objetiva-se nesse trabalho analisar a constituição da trajetória formativa/profissional do professor de apoio e do professor regente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida com 18 professoras regentes e de apoio de uma Rede Municipal de Educação de um município Goiano, localizado na mesorregião do Sul do Estado, as quais realizou-se uma entrevista coletiva, para a realização de coleta de dados. Observou-se que tanto as professoras regentes quanto as de apoio não tiveram formação inicial voltada para a Educação Especial, mas as professoras de apoio vivenciaram formação continuada sobre a temática, e todas as professoras consideram que esta formação é imprescindível para a efetivação da inclusão escolar. Portanto, se faz importante reforçar que é preciso implementar com urgência na formação inicial e continuada de professores a discussão da Educação Especial através de políticas públicas que garantem essa obrigatoriedade, de forma que todos os professores regentes atuantes recebam formação, para que em conjunto com o professor de apoio por meio da bidocência, possam desenvolver práticas pedagógicas a partir das especificidades dos alunos, de forma a garantir que estes alunos se desenvolvam.

Palavras Chave: Formação Inicial e Continuada; Professoras Regentes; Professoras de Apoio.

Abstract: The target audience of special education is found in Basic Education, and to improve their learning is necessary that both, regular and special education teachers, have a training focused on the specificities of Special Education. Based on what is discussed, we ask: how the special education teacher's and the regular teacher's formative/professional trajectory has been constituted in a two-way teaching condition in the Municipal Education Network? The aim of this study is to analyze the formative/professional trajectory of the special education teacher and the regular classroom teacher. This is qualitative research developed with 18 regular and special education teachers from a Municipal Education Network of a city in the state of Goiás, located in the southern region of the state, they were interviewed collectively for data collection. It was observed that both the regular and special education teachers did not have initial training in Special Education field, but the special education teachers experienced continued training in a college level, and all teachers consider this training essential for the effectiveness of school inclusion. Therefore, it is important to reinforce that it is necessary to urgently implement in the initial and continuing education of teachers the discussion of Special Education, through public policies that ensure this requirement, so that, all regular teachers receive training to, together with the support teacher, through the two-way teaching, they can develop teaching practices from the specifics of the students, in order to ensure that these students develop.

Keywords: Initial and Continuing Education; Regular Teachers; Support Teachers.

INTRODUÇÃO

A presença dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, chamados alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) a cada dia mais se torna uma realidade na Educação Básica, uma vez que seu acesso e permanência são legalmente garantidos. Como apresentado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (Brasil, 2008).

Devido à presença do aluno na sala de aula regular, se faz necessário que essa temática seja incluída na formação inicial e continuada de professores, tanto para o professor de apoio como para o professor regente. Nesse sentido, Adams (2020, p. 8) afirma que:

O aluno público alvo da educação especial está chegando à escola e os professores precisam estar preparados para lidar com as especificidades/potencialidades do mesmo, assegurando assim o processo de ensino e aprendizagem deste. Isto ocorre através da garantia de uma formação que seja voltada para atender a esse público.

A comunidade acadêmica vem discutindo a melhor maneira de formar os professores para a diversidade. O que se mostra como um desafio para as Instituições (Adams, 2018; 2020; Pereira; Guimarães, 2019). Freitas (2013, p.176) já apontava esse desafio:

Um dos grandes desafios dos cursos que formam professores é a elaboração de um currículo que venha desenvolver nos acadêmicos [...] conhecimentos para que possam atuar em uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independentemente das diferenças que apresentarem, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social.

Corroboramos com o apontado pelos autores pois se observa que ainda são escassas as disciplinas obrigatórias que abordem esta temática nos cursos de formação inicial e também são poucos os cursos de formação continuada que proporcionam essa discussão. Neste contexto, os professores se sentem despreparados para ministraem aulas para os alunos PAEE (Adams, 2018; 2020), uma vez que estes não conhecem as especificidades/potencialidades dos alunos para assim, planejarem práticas pedagógicas que promovam o seu aprendizado.

Pereira e Guimarães (2019) afirmam que o aluno da educação especial tem direito ao acesso, à permanência e às aprendizagens no interior das escolas e por isso precisam de professores preparados. Para tanto, professor regente e de apoio necessitam trabalhar em colaboração para promover o processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE. Assim, temos a chamada *bidocência*, com relação a essa colaboração entre o professor regente e o professor de apoio, Uhmman (2011, p. 275) destaca que se trata de:

uma das formas de melhorar a qualidade da educação inclusiva, além da formação continuada dos profissionais em atividade, seria a bidocência, devido a interação e planejamento das aulas entre no mínimo dois profissionais. Com essa atuação em sala de aula elevam-se as possibilidades de mediações entre professor-aluno/aluno-professor, a qualificação na elaboração e execução das atividades, dentre outras vantagens e ações que individualmente tornam-se mais restritas. Neste sentido, além da possibilidade de contribuir com a aprendizagem dos alunos, tanto aqueles com necessidades educacionais especiais como os demais, isto também se estende aos professores, contribuindo com a formação continuada.

A bidocência trata-se, portanto, de dois professores atuando juntos em uma mesma sala de aula. Um deles é o professor de apoio que deve ser especialista em Educação Especial, ou seja, terá conhecimento sobre as especificidades dos alunos PAEE, o outro é o professor regente, que tem conhecimento do conteúdo da disciplina e em parceria vão elaborar metodologias, recursos didáticos, adaptações, entre outras atividades em busca de promover o aprendizado dos alunos. Dias (2015, p.10), ao discutir o papel da bidocência na inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, salienta que:

[...] a inserção de um segundo professor na classe, juntamente com o regente, contribui para superar as dificuldades e, com essa parceria, pode-se desenvolver um bom trabalho na educação, encontrando novos caminhos para o ensino inclusivo.

A autora também coloca que os dois professores devem planejar as aulas juntos para que possam verificar os avanços da turma e os pontos que merecem atenção. Deste modo, precisam dialogar, compartilhar, trocar experiências e colocar em prática metodologias que favoreçam o ensino inclusivo. Além, é claro, da formação que proporcione o aprofundamento do conhecimento dos dois professores frente as especificidades das deficiência. A partir do discutido, problematizamos: como tem se constituído a trajetória formativa/profissional do professor de apoio e do professor regente em condição de bidocência em uma Rede Municipal de Educação? Mediante a problematização, objetiva-se nesse trabalho analisar a constituição da trajetória formativa/profissional do professor de apoio e do professor regente.

METODOLOGIA

Este trabalho se constitui em um recorte de uma pesquisa de mestrado que se encontra vinculado ao projeto de pesquisa: “Sujeitos, diretrizes, políticas, formação docente e práticas de Educação Especial e Inclusão em Goiás”, desenvolvido pelo NEPPEIN, com CEP parecer nº 2.016.997.

Pesquisar é obter conhecimento a respeito de algo, sendo que o ato de pesquisar
Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais ISSN 2238-3565
v.13, n. 1, p. 119 – 137, janeiro, 2024 – Dossiê: Espaço, Sujeito e Existência – Dona Alzira

apresenta características específicas. Desta maneira, pesquisar em educação “significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos” (Gatti, 2007, p. 12). Neste contexto, os pesquisadores na área da educação selecionam um caminho, dentre muitos possíveis, que os levam a compreensão do objeto estudado e assim, determinam a abordagem que será utilizada.

Deste modo, a pesquisa em questão é situada na abordagem qualitativa que, segundo Gatti (2007, p. 27-28), vai “desde a análise de conteúdo com toda sua diversidade de propostas, passando pelos estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos, antropológicos, etc.” Dentre os caminhos disponíveis optamos pela metodologia da pesquisa colaborativa. Sobre esta, Silva, Tartuci e Deus (2015, p. 42) afirmam que:

A pesquisa colaborativa entendida como uma das modalidades de pesquisa – ação tem como princípio maior a colaboração entre os participantes ou colaboradores que compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto educacional.

Como o objetivo da pesquisa foi analisar a trajetória formativa/profissional de professores de apoio e professores regentes, definimos a perspectiva de construção de dados pois se trata de investigar não sobre o professor e sim com o professor. Ibiapina (2008, p. 12) aponta que:

[...] as práticas de investigação são substituídas por outras mais democráticas, em que o investigador deixa de falar sobre a educação, passando a investigar para a educação. Assim, o professor deixa de ser mero objeto, compartilhando com os pesquisadores a atividade de transformar as práticas, a escola e a sociedade, portanto as pesquisas deixam de investigar sobre o professor e passam a investigar com o professor, trabalhando na perspectiva de contribuir para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimento.

A pesquisa é desencadeada a partir de determinada prática social propensa a melhorias. Assim, o objetivo primordial é melhorar ou modificar a compreensão de determinada realidade. Assim, a pesquisa foi realizada em uma Rede Municipal de Educação de um município Goiano localizado na mesorregião do Sul do Estado, este possuía nove escolas, sendo que sete atendem alunos PAEE.

A Rede Municipal atendia no primeiro semestre de 2017, 16 alunos com deficiência, sendo elas, deficiência intelectual (DI), deficiência física (DA), deficiência visual (DI), baixa visão, surdez, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno do Espectro Autista e Déficit Cognitivo.

Atuam na rede 107 professores, sendo 91 professores regentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental, e 16 professores de apoio. Desse total, participaram da pesquisa 18 professoras, sendo nove professoras regentes e nove professoras de apoio. O critério para a

participação na pesquisa foi atuar em uma dessas funções. Estas professoras participaram de um projeto de extensão vinculado à Universidade Federal de Catalão, o qual foi trabalhada a formação continuada das professoras com base na bidocência. Para garantir o anonimato das professoras, foram adotados nomes fictícios para identificá-las.

Para a construção dos dados de pesquisa, fez-se uso da entrevista coletiva realizada em conjunto com os encontros de formação (ocorram 4 encontros). As entrevistas coletivas, assim como o confronto/síntese, foram gravadas e transcritas pela pesquisadora e totalizaram 13h24min. Estes, por sua vez, foram transcritos utilizando as orientações de Manzini (2004). Vale salientar que as falas das professoras apresentadas nesse trabalho receberam alguns ajustes com o intuito de adequá-las à norma padrão escrita. Convém ressaltar que os nomes das professoras são fictícios, resguardando, dessa maneira, sua identificação por questões éticas (Manzini, 2004).

Nesse contexto, os dados construídos durante a pesquisa colaborativa foram organizados seguindo a categorização proposta por Bardin (2009). Trata-se portanto de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, nomeado por “Análise de Conteúdo”. A autora o define da seguinte maneira:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2009, p. 44).

Nesta medida, a análise interpretativa dos dados construídos durante a pesquisa foi realizada a partir das categorias e subcategorias determinandas e do referencial teórico pertinente à temática e indícios da abordagem da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Analisar a constituição da trajetória formativa/profissional do professor de apoio e do professor regente na condição de bidocência requer conhecer: sua formação, tanto inicial como continuada; as circunstâncias que o levaram a tornar-se professor; sua prática pedagógica em sala de aula; quais são os papéis de cada um nesse contexto; e o relacionamento entre eles.

Nessa medida, a formação de professores tem sido um dos destaques em relação à

discussão acerca do movimento de inclusão, sendo assim, para que esta ocorra é necessário que tanto o professor regente como o professor de apoio possuam uma formação sólida. Nesse sentido, Silva (2010) assevera que:

Mediante essa realidade o movimento de formação docente, quer inicial, quer continuada, precisa assumir a responsabilidade de formar profissionais com condições teóricas e práticas condizentes com as demandas de escolarização de todos. Lê-se nestes todos, as especificidades das diferentes formas de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Silva, 2010, p.12).

Trata-se, portanto, de proporcionar aos professores, em sua formação, embasamento teórico e metodológico que possibilite sua atuação junto a todos os alunos, incluídos também aqueles que são alunos PAEE. Dessa maneira, o professor terá condições de transmitir os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Nesta conjuntura, buscamos contextualizar a formação, tanto inicial como continuada, das professoras participantes da pesquisa assim como indagamos a propósito do tempo de docência e da idade e da caracterização dos alunos PAEE atendidos pelas professoras. Nos quadros 1 e 2 são sintetizadas essas informações, primeiro em relação às professoras regentes e, depois, acerca das professoras de apoio.

Quadro 1- Caracterização das professoras regentes participantes da pesquisa.

Nome	Idade	Graduação	Tempo atuação na educação	Especialização/aperfeiçoamento	Aluno PAEE
Gabriela	29	Pedagogia	6 meses	Não possui	DI
Rafaela	29	Matemática	4 anos	Psicopedagogia Libras	Dislexia
Tarsila	49	Pedagogia	20 anos	Diversidade/Goiana Libras	DI
Natalia	52	História/Pedagogia	24 anos	Educação Inclusiva	Baixa Visão
Francielly	29	Pedagogia	4 anos	Psicopedagogia	Surdez
Fabiana	41	Pedagogia	21 anos	Planejamento Educacional	DI
Lúcia	36	Pedagogia	6 anos	Não possui	DI
Denise	40	Letras/Pedagogia	18 anos	Planejamento Educacional	DI
Elisa	37	Geografia	13 anos	Planejamento Escolar	DA

Fonte: Autores (2022).

Observamos que as professoras regentes possuem licenciaturas diversas - Pedagogia,

História, Letras, Geografia e Matemática; as idades variam de 29 a 52 anos e o tempo de atuação na docência varia entre 6 meses e 24 anos. Em relação à formação continuada destaca-se a especialização em Planejamento Escolar, realizada por três professoras; vemos que duas professoras não possuem nenhuma especialização ou aperfeiçoamento; uma possui em Psicopedagogia e Libras; uma tem especialização em Diversidade Goiana e Libras, e uma das professoras declara ter cursado especialização em Educação Inclusiva. No que se refere a atuação com aos alunos PAEE, percebemos que é diversificada, entretanto, predomina entre as professoras a atuação com a deficiência intelectual.

Quadro 2 - Caracterização das professoras de apoio participantes da pesquisa.

Nome	Idade	Graduação	Tempo de atuação na educação	Especialização Aperfeiçoamento	Aluno PAEE
Roberta	41	Geografia	16 anos	Psicopedagogia/ Libras	DI
Bianca	38	História	14 anos	Coordenação Pedagógica Libras	DF
Isabela	59	Geografia Pedagogia	27 anos	Ensino- Aprendizagem Libras	DI
Neuza	47	Letras	23 anos	Gestão Escolar Libras	DI
Juliana	58	História Pedagogia Letras	17 anos	Psicopedagogia Neuropedagogia Libras Braille	Baixa Visão
Isabel	61	Geografia	13 anos	Orientação Educacional Libras	DI
Marcela	65	Pedagogia	29 anos 13 anos	Gestão e coordenação pedagógica	DI
Taís	26	Geografia	1 ano	Não possui	DI
Laís	27	Pedagogia	5 anos	Literatura Infanto-Juvenil	TEA

Fonte: Autores (2022).

A formação inicial das professoras de apoio também é diversificada assim como das professoras regentes, ou seja, são licenciadas em Pedagogia, Geografia, História e Letras, a idade varia entre 27 e 65 anos e o tempo de atuação na docência de 1 ano a 29 anos. Quanto à formação continuada destacamos o aperfeiçoamento em Libras, sendo que seis professoras declararam ter realizado tal curso, entretanto, nenhuma das professoras de apoio possui especialização na área da Educação Inclusiva. A respeito dos alunos PAEE, notamos que é predominante a deficiência intelectual.

Neste contexto, todas as professoras participantes da pesquisa são unânimes em ressaltar que durante a sua formação inicial não tiveram disciplinas relacionadas à Educação

Especial ou à Educação Inclusiva. Tal realidade é evidente nos dizeres das professoras:

Excerto 1- [...] porque como eu falei o aluno vem pra gente, e a gente não tem nenhuma experiência, nenhum conhecimento e aí a gente vai tentar trabalhar, tentar aprender para trabalhar com esse aluno! [...] hoje em dia, quase todos os cursos na área de licenciatura já tem Libras né, é obrigado, já está na grade, na minha época não tinha, quando eu fiz graduação não tinha, não tinha nem a educação infantil na grade na Pedagogia, entrou depois então já incluiu na grade a Educação infantil, já tem agora Libras apesar de ser superficial já ajuda o professor lidar com os problemas que vão aparecer na sala de aula [...] (Professora Tarsila- Regente)

Excerto 2 - [...] Eu acho assim, porque na verdade quando eu peguei, quando eu trabalhei com esse aluno eu não tinha nada, até me cobrava, eu falava gente mas não me passavam nada eu ficava perdida, né, [...] (Professora Roberta- Apoio)

A professora Tarsila relata que ao cursar sua graduação não teve contato com conteúdos relacionados à Educação Especial ou à Educação Inclusiva. Ela demonstra angústia diante da realidade, ou seja, o aluno PAEE chega à escola e o professor não tem conhecimentos e nem experiência para lidar com a situação. Nessa mesma linha, Roberta, professora de apoio, declara a falta de conhecimentos para embasar sua prática.

Nesse contexto, concordamos com Poulin e Figueiredo (2018) ao pontuarem que é importante questionar se a formação que é oferecida para os futuros professores é capaz de cumprir com as exigências presentes na realidade da educação inclusiva, e em que medida os professores estão sendo preparados para essa atuação.

A seguir, as professoras Francielly e Lúcia ressaltam a falta de preparo do professor, especificamente o regente, para atuação junto ao aluno PAEE, assim como asseveram a necessidade dessa qualificação:

Excerto 3 - Eu acho que a maior dificuldade é não ter uma preparação adequada e além de não ter a preparação adequada para trabalhar com a criança da educação inclusiva, é você ser regente de uma sala e ter uma criança especial dentro dela. (Professora Francielly- Regente)

Excerto 4 - Eu acho que a falta de preparo, porque muitas vezes a gente não entende nem como, a gente não sabe nem como vai trabalhar com aquela criança, então eu acho que deveria ter mais preparação nesse sentido. (Professora Lúcia — Regente)

Vitaliano e Dall' Acqua (2012) ao analisarem as orientações legais, especificamente as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica” (Brasil, 2001), Diretrizes Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (Brasil, 2001) e as Diretrizes Nacionais dos demais Cursos de Licenciatura (Brasil, 2019), documentos referentes à organização dos projetos curriculares, no que diz respeito à preparação para a atuação com os alunos PAEE,

chegaram à seguinte constatação:

[...] ao compará-las com as orientações contidas na literatura especializada a respeito desse tema, as mesmas não contemplam orientações suficientes para garantir tal formação. Vimos, por exemplo, que a proposta apresentada na portaria 1.793, publicada em 1994, que recomenda a inclusão de uma única disciplina, de caráter geral e introdutório nos cursos de licenciatura, relacionada a temática de inclusão das pessoas com necessidades especiais, não foi efetiva, segundo os dados de pesquisas analisados, para garantir espaços de discussão sobre tal questão (Vitaliano; Dall'Acqua, 2012, P. 117).

Percebemos, então, que apesar da literatura especializada no tema evidenciar a necessidade da formação inicial dos professores para que a política educacional inclusiva obtenha êxito, essa lacuna ainda persiste. Essas assertivas comprovam-se diante de pesquisas realizadas acerca dessa formação (Bueno, 1999; Glat; Nogueira, 2003; Pletsh, 2009; Mendes, 2010; Michels, 2011; Vitaliano; Dall'acqua, 2012).

Dessa maneira, corroboramos com Mendes (2010, p.38) ao salientar que “seria preciso rever o processo global de formação de professores, principalmente para capacitá-los de maneira a atender e lidar com a diversidade na sala de aula”.

Diante do quadro, pesquisas realizadas por autores como as de Silva (2014), Campos (2018) e Adams (2018, 2020) já demonstraram que existem lacunas, tanto na formação inicial como na continuada, no que se refere à área da Educação Especial e da Educação Inclusiva.

O trabalho de Silva (2014) constatou que no Estado de Goiás, é exigida a formação em nível superior para atuação na sala de recursos multifuncionais, contudo, a formação nem sempre serve como parâmetro para atuar nessa função. A autora evidenciou, ainda, que a formação inicial foi considerada deficitária e insuficiente e muitos professores que trabalham na educação especial não possuem formação específica. Percebemos que o mesmo ocorre com os professores de apoio que são objeto dessa pesquisa, que afirmaram que não tiveram contato com a discussão com a temática durante sua graduação.

Campos (2018) pontua que as professoras participantes de sua pesquisa, qual seja, professoras da Educação Infantil ainda não possuíam uma formação consistente para atuarem com a diversidade dos alunos na escola comum, principalmente aqueles alunos com deficiência. Registrou que os cursos realizados pelas professoras não se configuravam como uma linha formativa que as auxiliassem em sua prática pedagógica, dessa maneira, em consequência das lacunas na formação não dispunham de um repertório teórico-metodológico que fundamentasse suas práticas.

A pesquisa de Adams (2018) revelou que falta discussão acerca da Educação Especial em disciplinas específicas nos cursos de licenciatura, para além da disciplina obrigatória de Libras. A autora pontua, então, a necessidade da inserção de disciplinas e espaços de discussão referentes à educação e à inclusão escolar dos alunos PAEE no âmbito dos cursos de formação de professores. Adams (2020, p.) também apresenta que

Acreditamos que é preciso uma intervenção política para garantir a discussão sobre a educação especial em disciplinas nos cursos de formação de professores, é necessário que se crie um decreto que garanta a obrigatoriedade da inserção nas grandes curriculares de disciplinas que promovam essa discussão.

A autora apresenta a necessidade da obrigatoriedade da discussão da temática nos cursos de formação de professores no campo teórico e prático. Nesse contexto, o direito ao acesso, à permanência e à educação de qualidade é previsto pela legislação vigente aos alunos PAEE, entretanto, para que esta ocorra é necessário que os professores estejam qualificados para atuação com esse público. Desse modo, corroboramos com Silva (2010, p. 12) quando afirma que:

[...] Para atender a esta configuração de escolarização que foi sendo desenhada no País pós-década de 1990, há que se buscar construir nos dois movimentos de formação de professores-inicial e continuada- uma perspectiva de trabalho docente que seja capaz de considerar e valorizar as diferenças, não tomando como referência as questões da insuficiência, da limitação, mas das potencialidades e das múltiplas possibilidades de construção e manifestação do ser humano, num movimento de instrumentalização teórico-prático ampliado, seja na formação inicial ou na continuada ou em serviço (Silva, 2010, p.12).

A autora enfatiza a necessidade de formação inicial e continuada que contemple a perspectiva inclusiva e que tenha como referência as potencialidades dos alunos. Trata-se de um redimensionamento de uma concepção de deficiência centrada nas limitações para uma baseada nas possibilidades a serem construídas.

Vitalino e Dall' Acqua (2012) apontam a necessidade de articulação entre as políticas educacionais e as políticas de formação de professores. Desse modo, ressaltam que as orientações advindas do Ministério da Educação (MEC) no que se refere à formação para atuação com os alunos PAEE precisam ser mais claras com relação aos conteúdos a serem trabalhados nas licenciaturas para que estes contemplem práticas inclusivas e oportunizem vivências a esses educandos.

Pletsh (2016, p. 150), por sua vez, adverte que a formação de professores no Brasil permanece centrada em um modelo tradicional que não atende aos preceitos da educação

inclusiva. Salienta, ainda, que dentre os cursos de Pedagogia são poucos aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados aos alunos PAEE, portanto, nas palavras da autora “trata-se de uma inclusão precarizada”.

Outro ponto que vale mencionar é a prerrogativa de que tanto o professor regente como o professor de apoio devem ter formação para essa atuação. Essas assertivas estão postas nas seguintes normativas: LDB (Brasil, 1996), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008).

Trata-se, então, de formar o professor capacitado e o professor especialista que, nesta pesquisa, estão sendo nomeados como professor regente e professor de apoio. Portanto as legislações, assim como a literatura da área, ratificam essa formação (Bueno, 1999; Mendes, 2010; Michels, 2011). Desse modo, Mendes (2010, p. 143) esclarece que:

O fato de não haver propostas para a formação inicial parece indicar que a formação especializada em nível de graduação foi descartada, mas tal proposta vai contra o embasamento legal da LDB de 1996 e a Resolução nº 2 de 2001.

Nos dizeres das professoras participantes da pesquisa evidenciamos a relevância da formação tanto inicial como continuada, pois todas consideram que esta é imprescindível para a efetivação da inclusão escolar. Nessa perspectiva, a análise das professoras condiz com o que é colocado por Martins (2016, p. 210):

Apesar dos avanços evidenciados, especialmente nos últimos anos, podemos perceber que a formação docente, tanto em caráter inicial como continuado, precisa ser cada vez mais repensada a partir dos desafios enfrentados pelos profissionais de ensino no cotidiano escolar. Esta vem exigindo profissionais mais qualificados e atualizados, que possam refletir criticamente sobre a sua prática e reconstruí-la de maneira permanente.

Já com relação ao curso de graduação voltado para a essa atuação com os alunos PAEE, qual seja, graduação em Educação Especial, as opiniões dos professoras são divergentes pois algumas consideram que esta deve ocorrer no curso de Pedagogia, outras em um curso específico. Nos seguintes enunciados encontramos tais concepções:

Excerto 5 - Eu acho que essa formação inicial deveria então mudar, ampliar a grade da Pedagogia colocando, igual a mim que estou com vinte e um anos de sala de aula é o primeiro ano que eu pego crianças assim, aí estudar primeiro pra depois trabalhar com ela, pra mim, no caso já tinha que ter colocado na grade curricular lá, pra estar facilitando hoje. (Professora Fabiana- Regente)

Excerto 6 - Eu acho que nenhum dos cursos tem base para isso, mesmo a Pedagogia é muito superficial, você não aprende nem um milésimo do que precisa ser aprendido,

então acho que tem que ter uma graduação específica para esse ensino especial, eu até perguntei ela((pesquisadora)) falou que em São Paulo tem essa graduação, então eu acho que deveria trazer pra cá para estudar os quatro, cinco anos somente educação especial. (Professora Neuza- Apoio)

A professora Fabiana compreende que se faz necessária a ampliação na matriz do curso de Pedagogia para que contemple a Educação Especial pois acredita que primeiro o professor precisa conhecer e estudar sobre a área para depois atuar junto aos alunos.

Já a professora de apoio Neuza considera que para essa atuação o professor deve cursar uma graduação específica, ou seja, um curso que tenha como foco somente a Educação Especial com disciplinas específicas dessa área.

Diante do exposto, compreendemos que as professoras consideram a formação como ponto crucial para a atuação com alunos PAEE, portanto, todas concordam que esta precisa principiar na formação inicial. Nessa medida, as falas corroboram com as convicções de Pletsh (2009, p.147) ao afirmar “a necessidade da melhoria da formação como condição essencialmente premente para a promoção eficaz da inclusão de alunos”.

Em relação à formação continuada as professoras indicaram o curso de Libras como o aperfeiçoamento realizado pela maioria (sete professoras cursaram, entre regentes e apoio), declararam que havia um Instituto disponibilizando o curso na cidade, desse modo, a formação ocorreu de maneira individualizada utilizando recursos próprios, ou seja, não se tratou de uma política de formação oferecida pelo município ou pelo Estado.

No que se refere ao curso de Libras realizado, as professoras enfatizaram que como não trabalharam na área e não utilizaram aqueles conhecimentos, que foram esquecidos. A seguir, algumas declarações das mesmas:

Excerto 7 - Bom o curso de Libras que eu fiz, já faz três anos e eu acho que é uma coisa assim que é, é prática é o dia a dia e aí quando você não pratica, aí você acaba esquecendo, então assim eu acho que é uma coisa, achei muito interessante, achei muito proveitoso na época mas que fico meio perdida até mesmo porque meus alunos que eu já tive, não foi o caso de eu estar usando, mas é um curso que eu acho que é, se eu tivesse tido a oportunidade de ter praticado seria um curso muito proveitoso. (Professora Roberta- Apoio)

Excerto 8 - Eu fiz um curso de Libras, na época eu tinha um aluno com deficiência auditiva, então o pouco que eu aprendi, porque foi um curso muito rápido, o que eu aprendi eu pude trabalhar com ele naquele ano, como depois eu não tive mais aluno, não tive contato com nenhuma pessoa que tenha deficiência, despratiquei, não pratiquei e esqueci, a gente acaba esquecendo. (Professora Tarsila- Regente)

Ficou evidente que nesta formação, as professoras não obtiveram um conhecimento

geral no que se refere às práticas pedagógicas para atuação com todos os alunos PAEE, pois, como constatamos na pesquisa, apenas uma professora regente teve um aluno surdo em sala de aula e, no geral, os alunos atendidos têm Deficiência Intelectual.

De acordo com Vitaliano e Dall'Acqua (2012), a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, estabelece que a Libras (Língua Brasileira de Sinais) deve ser incluída nos cursos de Formação de Professores, Educação Especial e Fonoaudiologia. Nesse contexto, Martins (2016, p. 205), ao discutir essa questão, pontua que:

[...] vale salientar que a oferta isolada da disciplina de Libras, embora de suma relevância para a formação docente, sem que tenha havido, pelo menos, o oferecimento de uma disciplina obrigatória que possibilite uma visão da Educação a ser ofertada às pessoas com diversos tipos de necessidades educacionais especiais numa perspectiva inclusiva, não oferecerá subsídios mais substanciais para uma atuação com a diversidade do alunado em classe regular.

Dessa maneira, os autores apresentados compreendem que a lei que implanta a Libras nos cursos viabiliza a formação para a atuação com alunos surdos, entretanto, asseveram a necessidade de uma formação que contemple o processo de inclusão no geral, ou seja, as particularidades dos outros alunos. Com relação a formação em Libras, Adams (2018; 2020) apresenta um entendimento em consonância ao apresentado, de que a disciplina Libras nos cursos de formação de professores se mostra como um avanço para a discussão da temática, mas ainda é preciso ir além dessa discussão, a partir da inclusão de uma disciplina específica que discuta a temática, além da discussão nas demais disciplinas pedagógicas. O que vai garantir ao futuro professor diversas possibilidades de reflexão sobre as diferentes deficiências e transtornos, preparando-os para trabalhar com as potencialidades dos alunos e promover o seu aprendizado. Pereira e Guimarães (2019) também corroboram, afirmando que se faz necessário ir além do que determina a legislação em vigor, pois apenas o conhecimento e o respeito à diversidade e à educação inclusiva em uma perspectiva geral não são suficientes para uma formação adequada na área de Educação Especial.

Cabe registrar no que diz respeito à formação, que uma das professoras se destaca nesse quesito pois possui três graduações - Pedagogia, História e Letras - e na área da Educação Especial tem o curso de Libras, todos os níveis, Braille e especializações em Neuropedagogia e Psicopedagogia que, segundo ela, embasam seu trabalho na área da inclusão.

A professora a que nos referimos exerce a função de professora de apoio há dezesseis anos e sua trajetória na área é reconhecida pelas colegas. Entretanto, sua formação caracteriza-

se como uma busca individualizada, ou seja, ela buscou por conta própria cursos relacionados à atuação com os alunos PAEE. Notamos tal assertiva em seus dizeres:

Excerto 9 - Para cada deficiência teria que ter um curso específico, como eu estou ensinando o Braille eu me virei e aprendi Braille, eu precisei ler escrever Braille, ensino demais por isso que ela está falando ali que a menina fica cansada, porque eu quero que ela leia, eu quero que ela escreva muito, então ela não foi alfabetizada até o ano passado, então ela já está lendo, uma gracinha, eu ponho ela pra ler livro todo dia e faço tudo quanto é coisa para que as aulas fiquem interessantes para ela poder ter uma vontade de ir para a escola, quando chega época das férias, lágrima não pinga não, escorre, chora, quer ficar só na escola, é porque ela está gostando né da escola. (Professora Juliana- Apoio)

Dessa maneira, evidenciamos que a professora procura cursos relacionados às particularidades do educando com o qual esteja trabalhando. Entretanto, corroboramos com Mendes e Vilaronga (2014, p.141) ao apontarem que “precisaria estar prevista nas políticas municipais, estaduais e federais de educação a capacitação de professores especializados em educação especial, que atuarão, em consonância com os professores das salas regulares”.

No contexto de políticas neoliberais os professores têm enfrentado um processo de desvalorização e descaracterização de seu trabalho. Nessa medida, a crise de identidade vivenciada pelos professores relaciona-se ao *status* ocupado pela profissão em nível social, assim recebem baixos salários, nem sempre são valorizados pela sociedade e há uma precariedade na sua formação profissional. Nas palavras de Facci (2004, p.14), “a formação dos educadores é praticamente feita por eles mesmos. Os professores têm que trabalhar até três turnos para sobreviver e investir na sua própria formação”.

Nesse contexto, a formação tem se caracterizado como uma busca pessoal, portanto, no caso do professor que atua na Educação Especial, essa questão torna-se evidente, assim cabe àquele que tem interesse procurar a qualificação na área. Tal perspectiva aparece nas falas das professoras:

Excerto 10 - Eu concordo com ela que falta de preparo, mas, assim igual no meu caso eu cai de pára- quedas, então eu acho que assim, a Juliana tem muito preparo porque ela correu atrás, ela procurou os cursos para serem feitos, então eu acho que cabe a cada um se for continuar nessa profissão, entre aspas, né, de especial, procurar se qualificar, correndo atrás como a Juliana fez, porque não é esperar a prefeitura mandar um curso, ou o Estado mandar, é você procurar, né. (Professora Neuza- Apoio)

Excerto 11 - A Juliana, por exemplo, ela está há muitos anos modulada como apoio, então ela foi se preparando e eles foram colocando [...](Professora Tarsila- Regente)

Desta feita, Victor e Oliveira (2017) evidenciaram em sua pesquisa que os professores em seus relatos apresentaram uma concepção de formação entendida como iniciativa pessoal,

portanto, responsabilidade do próprio professor. As verbalizações anteriores também seguem essa direção no que se refere ao professor que atua como apoio, ou seja, este deve procurar sua profissionalização. Dessa maneira, corroboramos com as autoras citadas ao problematizarem essa tendência:

A tendência de ver a formação como uma iniciativa pessoal e de responsabilidade apenas do professor bem como a noção de “professor pesquisador” demanda uma discussão como parte de um projeto educativo que é social e político, implicando, portanto, maior envolvimento do Estado de forma a não apenas financiar projetos consistentes de formação, mas também criar as condições apropriadas aos professores para participar desses projetos (Victor; Oliveira, 2017, p. 52).

Nessa perspectiva, compreendemos que essa tendência de busca individualizada desresponsabiliza o Estado no que concerne à formação dos professores para atuação com os alunos PAEE. Sobre isso, Silva (2010) explica que:

[...] quanto mais se aceitar que os processos de formação continuada sejam assumidos pelos sujeitos, como se essas fossem parte de suas atribuições pessoais que extrapolam o profissional, estamos isentando os sistemas de ensino, ou seja, logo seus empregadores de suas obrigações trabalhistas para com seus funcionários: a qualificação em serviço. Estas práticas, oriundas do modelo neoliberal, em que ocupa com a minimização do Estado para com os seus compromissos com os setores básicos da existência, como educação, saúde e moradia. Essas obrigações que são institucionais são transferidas para o sujeito que por meio do processo de naturalização as assume e passa a realizá-las naturalmente como parte de suas obrigações e responsabilidades (Silva, 2010, p. 26).

A autora reafirma que a formação continuada se trata de uma obrigação dos sistemas de educação, assim, ao transferir tal incumbência para a esfera individual e desobriga o Estado no que se refere às suas responsabilidades. Nessa conjuntura, a formação do professor, principalmente a respeito da atuação com os alunos PAEE, tem se caracterizado como deficitária, quando existente.

Essa pesquisa evidenciou que na rede municipal de educação, foco desse trabalho, a lacuna na formação tanto inicial como continuada ainda persiste no que diz respeito aos conhecimentos relativos à Educação Especial e à Educação Inclusiva. Nessa conjuntura, corroboramos com Martins (2016, p. 210) quando afirma:

Urge, pois uma necessidade de investimentos na área, visando a melhoria da preparação de profissionais para atuação no ambiente regular de ensino com alunos público alvo da Educação Especial, bem como um trabalho efetivo da parte do sistema de ensino no sentido de oferecer orientações, em processo, derrubando muitas barreiras ainda existentes, de cunho atitudinal e pedagógico.

Verificamos a necessidade de uma formação tanto inicial como continuada que

contemple o processo de inclusão no geral e para tanto se faz imprescindível a implementação de políticas públicas efetivas de formação de professores com vistas à atuação com o público alvo da Educação Especial; tais políticas devem ser implementadas em âmbito federal, estadual e municipal. E nesse contexto o investimento é fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão acerca da formação e da prática dos profissionais envolvidos no processo de inclusão dos alunos PAEE é imprescindível para compreensão e análise da realidade. Portanto, a proposta da pesquisa foi descrever bem como analisar a trajetória formativa/profissional do professor regente e do professor de apoio.

Nesse contexto, o presente trabalho demonstrou que a lacuna na formação, tanto inicial como continuada, dos professores de apoio e dos professores regentes ainda persiste no que se refere aos conhecimentos relativos à Educação especial e à Educação Inclusiva. Uma vez que a maioria das professoras seja regente ou de apoio não vivenciaram a discussão da temática em sua formação inicial e apenas as professoras de apoio vivenciaram a formação continuada.

Cabe registrar que a formação para atuação com o PAEE tem se caracterizado como uma busca pessoal, em outras palavras, o professor que tem preferência pela área, por conta própria procura qualificação. O que consideramos como um prejuízo para o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, que podem deixar de ter acesso ao conhecimento devido a falta de formação do professor.

Assim, se faz importante reforçar que é preciso implementar essas discussões com urgência na formação de professores, através de políticas públicas que garantam essa obrigatoriedade, também que essa obrigatoriedade se estenda para a formação continuada, de forma que todos os professores regentes atuantes recebam formação para em conjunto com o professor de apoio, por meio da bidocência, possam desenvolver práticas pedagógicas a partir das especificidades dos alunos, de forma a garantir que estes se desenvolvam.

REFERÊNCIAS

Adams, Fernanda Welter. **Docência, Formação de Professores e Educação Especial nos Cursos de Ciências da Natureza**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, 2018.

Adams, Fernanda Welter. A discussão da educação especial nas disciplinas de núcleos pedagógicos nos cursos de ciências da natureza. **Revista Cocar**, v.14, n. 30, p. 1-16,

Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais ISSN 2238-3565
v.13, n. 1, p. 119 – 137, janeiro, 2024 – Dossiê: Espaço, Sujeito e Existência – Dona Alzira

Set./Dez./2020b. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3383>. Acesso em: 25 de outubro de 2022.

Bardin, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2009.

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9.394/96. Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2019. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/559748>. Acesso em: 31 de janeiro de 2022.

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2005, 65 p. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>

Brasil. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. Brasília. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em: 25 de outubro de 2022.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 25 de outubro de 2022.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas? **Rev. Bras. Educ. Espec.**, vol.03, n.05, 1999.

CAMPOS, Daniela Maria Ferreira. **Formação continuada na perspectiva da consultoria colaborativa: contribuições no contexto da inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, 2018.

DIAS, Fabiana Perreira. **O papel da bidocência na inclusão do aluno com deficiência na rede regular**. Monografia. Especialização em desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar. Universidade de Brasília, 2015.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

Gatti, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. 87 p.

GLAT. Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Comunicações. **Caderno do Programa de Pós-Graduação**, ano 10, nº1, junho, 2003.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e**

produção de conhecimento. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 136 p.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Analisando alguns desafios relativos à Formação de Professores na perspectiva da Educação Inclusiva. In: VICTOR, Sonia Lopes; OLIVEIRA, Ivone Martins de (orgs). **Educação Especial: Políticas e Formação de Professores**. Marília: ABPEE, 224 p., 2016. ISBN 978-85-99643-38-9.

Manzini, Eduardo José **Entrevista semi-estruturada**: análise de objetivos e roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISAS E ESTUDOS

QUALITATIVOS, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004. CD – ROOM. ISBN: 8598623-01-6.10p. Disponível em:
<www.marilia.unesp.br/.../EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista>.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, p. 93-109, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla A.R.; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre Educação comum e Especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.160p.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, vol.24, num.40, mayo-agosto, p.219-232, 2011.

Pereira, Cláudia. Alves Rabelo; Guimarães, Selva. A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n. 4, p.571-586, Out.-Dez., 2019. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/337666789_A_Educacao_Especial_na_Formacao_de_Professores_um_Estudo_sobre_Cursos_de_Licenciatura_em_Pedagogia. Acesso em: 25 de outubro de 2022.

PLETSCH, Márcia Denise A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Rev. Educ.**, Curitiba, nº 33, Editora UFPR, 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 de outubro de 2022.

PLETSCH, Marcia Denise Dimensões da formação de Professores no contexto de Políticas de Inclusão Escolar à luz da Perspectiva Histórico-Cultural. In: VICTOR, Sonia Lopes; OLIVEIRA, Ivone Martins de (orgs). **Educação Especial: Políticas e Formação de Professores**. Marília: ABPEE, 2016, 224 p. ISBN 978-85-99643-38-9.

POULIN, Jean. Robert.; FIGUEIREDO, Rita Vieira, de. A formação inicial de professores para a Educação Inclusiva. In: Manzini, Eduardo José. OLIVEIRA, J.P. de; GERMANO, G.D. (orgs). **Política de e para Educação Especial**. Marília: ABPEE, 2018. ISBN 978-85-99643-45-7.

Silva, Aline Maira da. **Educação Especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba: Ibpx, 2010.

Silva, Lázara Cristina da. A política de formação continuada de professores e a educação especial: algumas reflexões. In: Silva, L.C. da; DECHICHI, C.; MOURÃO, M.P. (orgs.). **Políticas e práticas de formação continuada de Professores para Educação Especial: alguns olhares sobre o curso de extensão “Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares”**. Uberlândia: EDUFU, 2010.

Silva, Márcia Rodrigues da. **A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Departamento de Educação, 2014.

UHMANN, Silvana Matos. Vivências acadêmicas com foco na Educação Inclusiva na perspectiva da bidocência. In: VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Londrina de 08 a 10 novembro. **Anais...** Londrina, p. 2273 - 2280, 2011. Acesso em: 25 de outubro de 2022.

VITALIANO, Célia Regina; DALL’ACQUA, Maria Júlia Canazza. Análise das Diretrizes Curriculares dos cursos de Licenciatura em relação à formação de professores para Inclusão de alunos com necessidades especiais. **Revista Teias**, v.13, nº 27, jan./abr., 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/24255/17234>.

VÍCTOR, Sonia Lopes; OLIVEIRA, Ivone Martins de. Trabalho docente e formação: o que dizem os professores da educação especial? **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.17, n. 36, p.41-54, jan./jul. 2017. Disponível em: <file:///D:/Meus%20documentos/Downloads/1142-Texto%20do%20artigo-4226-1-10-20171215.pdf>. Acesso em: 25 de outubro de 2022.

SOBRE AS AUTORAS

BEATRIZ RIBEIRO ALELUIA PICOLINI

Mestra em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação- Universidade Federal de Goiás/RC(2019). Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás - Campus de Catalão (2009). Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva- Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão (2016); especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica (2012) pela Faculdade Católica de Anápolis; especialização em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial (2015) pela Universidade Cândido Mendes. Membro do NEPPEIN- Núcleo de Pesquisas em Práticas Educativas e Inclusão. Professora P IV- Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás (2010).

MARIA MARTA LOPES FLORES

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1991), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2000), doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2005) e Pós-doutorado pela Universidade Federal de São Carlos (2016). Atualmente é professora da Universidade Federal de Catalão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Inclusão Escolar Políticas e Práticas, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, formação de professores e educação especial e inclusiva. É vice-líder do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e pesquisas em Práticas Educativas e Inclusão, Neppein (CNPQ) Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade Federal de Catalão na linha de Práticas Educativas, Formação de Professores e inclusão.