

PROFESSORES INGRESSANTES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: Vozes Registradas em Cartas Narrativas

Adelaide de Sousa Oliveira Neta¹

Thiago Falcão Solon²

Giovana Maria Belém Falcão³

RESUMO

Este artigo tem por objetivo compreender como professores ingressantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE) vivenciam esse processo e atuam no enfrentamento aos desafios da profissão. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo instrumento de produção de dados foram cartas narrativas escritas por quatro professoras ingressantes no AEE e participantes do projeto de formação continuada Intercâmbio entre Salas de Recursos Multifuncionais, realizado pelo Distrito de Educação I da rede de ensino municipal de Fortaleza, Ceará. Os dados foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados demonstram que o ingresso no AEE é atravessado por diversos elementos, desde a opção do professor pela Educação Especial; as angústias, inseguranças e dilemas vivenciados quando da nova inserção profissional, até as contribuições da formação continuada para a superação dos desafios enfrentados. Nesse sentido, entende-se que são necessários programas de indução profissional por parte das diferentes redes de ensino brasileiras, para que os professores ingressantes no AEE possam ser ouvidos e apoiados em suas dificuldades e anseios, inerentes ao trabalho na nova função.

Palavras-chave: atendimento educacional especializado; professor ingressante; formação continuada; inclusão.

NEWLY ENROLLED TEACHERS IN 'SPECIALIZED EDUCATIONAL SUPPORT': RECORDED VOICES IN NARRATIVE LETTERS

ABSTRACT

This paper aims at understanding how teachers who recently joined Specialized Educational Support (SES) experience this process and work to face the challenges into work field. The nature of research is qualitative and data was produced by narrative letters written by four new AEE teachers who are also participants in projeto de formação continuada Intercâmbio entre Salas de Recursos Multifuncionais, carried out by Distrito de Educação I – a body of municipal education network of Fortaleza, Ceará. The data were analyzed by Análise Textual Discursiva (ATD). Results show that joining SES is influenced by several elements, such as: teacher's motivation towards Special-Needs Education; the anxieties, insecurities and dilemmas caused by the new demands from work field; and the contributions acquired by continuous professional development to overcome the challenges faced every day. Thus, professional induction programs are necessary. Brazilian education networks should be responsible for that so that new SES teachers can be heard and supported in their work field.

Keywords: atendimento educacional especializado; new teacher; continuing training; inclusion.

Submetido em: 19/1/2024

Aceito em: 26/2/2024

Publicado em: 16/4/2024

¹ Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza/CE, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-5699-5858>

² Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza/CE, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-3662-1306>

³ Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza/CE, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-0995-1614>

INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), em linhas gerais, configura-se como um serviço da Educação Especial realizado na escola comum, por meio da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)⁴. Os professores que atuam nesse serviço devem fundamentar seus trabalhos com base no paradigma atual da Educação Especial na perspectiva inclusiva, conforme orientam os diversos documentos legal-normativos no Brasil. Estes preconizam, entre seus princípios e diretrizes, a valorização das diferenças e o direito de todos à educação, no mesmo espaço escolar.

Com o processo de ingresso no AEE, os professores deparam-se com a complexa tarefa de terem de contribuir com a inclusão dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008)⁵ na escola, bem como efetivar as demais atribuições conferidas a esse serviço pelos documentos normativos. Desse modo, os professores ingressantes no AEE passam a vivenciar situações diferentes daquelas encontradas em sala de aula comum, emergindo, dessa nova realidade de ensino, algumas dúvidas, tensões e incertezas quanto a sua atuação profissional (Francisquini, 2016).

O ingresso docente no AEE, segundo diferentes pesquisas, revela diversas experiências, aprendizagens e sentimentos vivenciados pelos professores, quase sempre atrelados, num primeiro momento, à responsabilidade com o paradigma da Educação Especial na perspectiva inclusiva (Silva, 2014; Borges, 2019; Ziesmann; Guilherme, 2020). A centralidade dada ao compromisso pedagógico dos professores com a inclusão dos estudantes, aliado às demais atividades desse serviço, via de regra terminam por obscurecer o difícil e desafiador processo de inserção profissional no AEE, que, aliás, pode ser marcado por fatores históricos, sociais e culturais. É por isso que os professores ingressantes “tentam nesse momento reconhecerem-se como profissionais e superar os desafios que lhes são impostos, fazendo dessa importante fase uma luta pela sobrevivência na profissão” (Huberman, 1995, p. 12).

Nessa perspectiva, Garcia (1993) assevera que a inserção profissional do professor em algum segmento do magistério é uma fase difícil do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), quando o professor procura reconhecer-se novamente como docente ingressante e produzir uma identidade profissional. Em se tratando dos professores ingressantes no AEE, esses aspectos terão papel importante, pois o docente vai adentrar em um mundo repleto de especificidades e características que precisarão ser incorporadas e apropriadas para a realização do novo trabalho, além de envolver suas próprias constituições como docentes. Nesse contexto, as trajetórias; as experiências pessoais e profissionais, assim como a formação inicial e continuada, poderão influenciar os modos como os professores ingressam no AEE, que difere dos demais segmentos docentes, e lidam também com os novos desafios quando da inserção na profissão.

Dessa forma, a ênfase dada aqui aos professores ingressantes no AEE repousa nas diferenças quanto ao contexto em que ocorre a docência em sua amplitude de

⁴ A SRM refere-se ao espaço de funcionamento do AEE na escola.

⁵ Esses estudantes correspondem ao público da Educação Especial, de acordo com a legislação vigente.

possibilidades, assim como nas formas singulares de encarar os primeiros anos no novo segmento docente. Considerando que as angústias e incertezas são naturais no início da docência, independentemente do segmento no qual o professor estiver inserido, compreender como os professores ingressantes no AEE realizam seu trabalho e aprendem esse novo ofício tornam-se pontos de discussão. Isso porque, no intuito de superar as tensões iniciais da profissão, o professor vai revelando as estratégias e ações introduzidas para a superação desse momento, o que é próprio e singular em cada sujeito. O docente ingressante no AEE, por exemplo, pode demonstrar como lida com as mudanças em seu trabalho, como compreende as suas atribuições e responde aos objetivos de uma escola inclusiva, com seus desafios e complexidades (Francisquini, 2016).

Nesse viés, considerando as especificidades que atravessam a profissão docente no AEE e os elementos que permeiam o ingresso nesse serviço, surgem os seguintes questionamentos: Quais aspectos influenciam a escolha dos professores pela docência no AEE? Quais experiências são vivenciadas pelos professores quando do ingresso na Educação Especial? O que facilita e/ou dificulta o processo de ingresso no AEE? Como os professores relacionam as formações continuadas das quais participaram e suas práticas iniciais no AEE?

A partir dessas indagações estabelecemos como objetivo desta investigação compreender como professores ingressantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE) vivenciam essa experiência e atuam no enfrentamento aos desafios da profissão. O estudo parte da leitura de cartas narrativas produzidas por professoras ingressantes no AEE, a partir de um projeto de formação continuada, organizado pelo Distrito de Educação I, da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza – Ceará. Com a leitura das cartas, diversas discussões e reflexões foram levantadas, principalmente quanto aos modos como os docentes vivenciam e enfrentam os primeiros anos da carreira no AEE.

Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa se faz relevante ao propor discussões sobre uma temática ainda pouco explorada, notadamente as experiências de professores ingressantes no AEE. Tanto na área da Educação Especial, como também na formação de professores, não verificamos um quantitativo importante de investigações que se debruçam sobre essa temática, de modo que abordar tal estudo favorece a ampliação das discussões no campo acadêmico e a escuta de professores ingressantes no AEE, por vezes esquecidos e invisibilizados em suas angústias, preocupações, trajetórias e os contextos em que se deram esse processo. Ademais, permite discutir as condições e os elementos que envolvem o ingresso docente na SRM, sob a regência da proposta de educação inclusiva, contribuindo para melhor compreendermos esse contexto e como a atuação do professor do AEE pode auxiliar a inclusão social e educacional de estudantes público da Educação Especial.

Assim sendo, para além desta introdução, o presente estudo prossegue com as discussões teóricas acerca dos professores ingressantes e o início da docência no Atendimento Educacional Especializado, articulando as temáticas e trazendo os aspectos gerais que as envolvem. Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos da investigação, bem como a análise das cartas narrativas escritas pelos professores ingressantes no AEE. Por fim, trazemos as nossas considerações finais e as referências utilizadas.

PROFESSORES INGRESSANTES E INSERÇÃO PROFISSIONAL: ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A temática referente aos professores ingressantes e o processo de inserção profissional tem permeado, a partir dos anos 90 do século 20, as pesquisas sobre formação de professores no Brasil e no mundo (Nóvoa, 1992; Garcia, 1993; Huberman, 1995; Lima, 2004; Vaillant, 2009; André, 2012; Mira, Romanowski, 2015; Cruz; Farias; Hobold, 2020). Por outro lado, apesar do crescente interesse pelo assunto, materializado em diferentes produções científicas, discutir os pormenores do ingresso na docência ainda parece suscitar diversas reflexões, dúvidas e maiores aprofundamentos, sobretudo nos variados contextos e segmentos em que o professor se insere em sua carreira profissional.

De acordo com Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 5), os professores ingressantes são “aqueles que estão em ingresso nas escolas, redes e sistemas de ensino da Educação Básica ou Superior, pública, privada ou comunitária, sem se encontrarem, necessariamente, nos primeiros anos de docência”. Isso significa dizer que, mesmo em processo de inserção profissional, o professor ingressante difere-se do professor iniciante⁶, que começa sua atuação na docência pela primeira vez, podendo, também, vivenciar a posição de professor ingressante, pois simultaneamente estará assumindo algum local ou segmento do trabalho docente. Nesse sentido, podemos então afirmar que “o professor iniciante é um ingressante, mas nem todo professor ingressante é um iniciante” (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 5).

Seja na condição apenas de professor ingressante, seja também na condição de professor iniciante, o docente começa a vivenciar os desafios e particularidades da profissão em um novo contexto de trabalho, com todas as características até então conhecidas nos primeiros anos da docência ou apenas no período da formação inicial ou continuada. Trata-se, então, de uma fase importante do DPD, em que novas aprendizagens são produzidas, sejam com os outros professores, com os estudantes, com as famílias, sejam com a própria comunidade escolar, reverberando em seu futuro e na relação com o trabalho. É durante o processo de ingresso na docência que “o professor busca incorporar, compreender e se integrar de maneira mais densa à cultura docente, à cultura escolar e se familiarizar com os códigos e normas da profissão (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 3).

Por sua vez, Mira e Romanowski (2015) asseveram que a inserção profissional do professor ingressante é marcada por tensões, sentimentos e confrontos em um novo contexto de trabalho, exigindo uma posição responsiva diante dos dilemas e desafios da profissão docente. O professor ingressante, por um lado, vive o conflito de se reconhecer novamente na profissão, de produzir uma identidade docente, ao passo que precisa tomar decisões, superar as incertezas, as dúvidas e a falta de confiança em si mesmo para atender às expectativas postas em sua atuação profissional. E essas incertezas e dúvidas percorrem desde as questões didático-pedagógicas, a gestão de sala de aula, como também o que está para além do ofício de ensinar (Garcia, 1993).

⁶ Além de professor iniciante, outro termo frequentemente utilizado nos estudos é professor principiante.

Nessa perspectiva, a vivência de ingresso na docência, com as dúvidas e incertezas que lhe são próprias, podem perpassar, ainda, qualquer momento ou segmento no qual o professor começa a exercer seu trabalho, ou no início ou durante a docência. Segundo Campos, Gaspar e Morais (2020), isso significa dizer que o docente, mesmo com alguns anos de carreira, pode viver novamente o processo de inserção profissional, quando migra de um segmento para outro ao longo da profissão, requerendo, assim, novas práticas, atitudes e formas específicas de aprender a ensinar. Por exemplo, ao migrar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, ou, ainda, o ingresso em uma modalidade de ensino, como a Educação Especial⁷, vai exigir do professor uma nova postura e maneiras de ensinar, condizentes com as características, singularidades e necessidades do segmento docente no qual estiver inserido.

Com isso, Campos, Gaspar e Morais (2020, p. 3), assinalam também que “o professor, mesmo com experiência na docência, pode vir a reaprender, viver novamente as angústias do início da profissão, em função de um novo contexto de trabalho, de uma realidade jamais vivida”. Todas as reelaborações, tensões e inseguranças até então reportadas ao início da docência voltam a aparecer na carreira do professor, ainda que de uma forma diferente. Por outro lado, ressaltamos que as vivências e aprendizagens acumuladas pelo docente serão importantes aliadas nesse processo de reconhecer-se novamente como professor ingressante, apoiando-o e podendo ser adaptadas em sua nova inserção profissional, dentro do segmento que se inicia (Wiebusch; Cunha, 2014).

Em suma, o docente em condição de professor ingressante vivencia intensamente todas as peculiaridades do ser professor, num período em que o objetivo maior está em reaprender o ofício de ensinar e superar os desafios iniciais do segmento docente que passa a assumir, seja ele qual for. Dessa forma, enfatizamos aqui a docência no Atendimento Educacional Especializado, em que os professores, ou no início ou ao longo da carreira, escolhem ingressar nessa realidade de trabalho. Estes passam a vivenciar, quando da inserção no AEE, as características e desafios próprios do serviço, que, por sua vez, está imerso ao contexto maior da Educação Especial e da inclusão escolar. Vejamos, na seção seguinte, as características gerais que permeiam a atuação no AEE e com que aspectos os professores ingressantes deparam-se ao adentrarem nesse novo segmento de ensino.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: O INGRESSO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A chegada do professor ingressante no Atendimento Educacional Especializado, assim como ocorre em qualquer nível, etapa ou modalidade de ensino, da educação pública ou privada, demarca um período intenso de aprendizagens, apropriação e observação dos elementos que constituem o novo segmento docente escolhido. No caso do AEE, reiteramos aqui sua estrita vinculação à Educação Especial, como um dos serviços que constitui essa modalidade de ensino no Brasil. A atuação do professor no

⁷ A Educação Especial é aqui definida como modalidade de ensino a partir do que dispõe o artigo 58, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394 (Brasil, 2023).

AEE, portanto, incide diretamente sobre a educação de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, bem como a responsabilidade atual com o processo de inclusão desses estudantes na escola comum, possivelmente sua maior atribuição na profissão (Ziesmann; Guilherme, 2020).

Nesse sentido, Borges (2019) assevera que o professor ingressante no AEE vai deparar-se com as angústias, as incertezas e a necessidade de contribuir com a proposta de inclusão escolar, também repleta de desafios e atribuições. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Nota Técnica nº 11 (Brasil, 2010), entre outros documentos que referenciam atualmente a Educação Especial no Brasil, o professor do AEE precisa identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade e estratégias capazes de reduzir ou eliminar as barreiras que impedem ou dificultam a plena participação dos estudantes na escola, considerando suas necessidades específicas. Os documentos preveem ainda o dever de estabelecer parcerias intersetoriais que contribuam com o processo de inclusão dos estudantes atendidos nas SRM, além da produção de estudos de caso, Planos de AEE, entre outros instrumentais.

Não por acaso, o professor ingressante no AEE vê-se imerso a um processo constante de tomadas de decisões, de observações, reflexões e a própria compreensão do seu papel em contexto de educação inclusiva, que requer conhecimentos e habilidades específicas no exercício da docência (Silva, 2014, p. 82).

Nessa direção, a inserção profissional do professor ingressante no AEE e a apropriação das suas especificidades não ocorrem como convencionamos compreender em relação à docência de modo geral, apenas a partir da formação inicial. Na realidade, “para atuar no AEE, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (Brasil, 2008, p. 17)⁸. Por esse motivo, os professores ingressantes nesse segmento docente precisam, além da formação no magistério, de formação continuada que os habilitem para a função, contribuindo em suas práticas nas SRMs. Outro aspecto importante é que o professor ingressante no AEE pode ser oriundo de outros segmentos do ensino, isto é, já possui experiências anteriores com a docência, ou mesmo por professores que nunca atuaram antes na profissão docente, estando, assim, também na condição de professores iniciantes.

Segundo Borges (2019), muitos dos professores que ingressam no AEE advêm do ensino comum, possuindo anos de vivência em sala de aula, pela necessidade inicial do professor em firmar-se na carreira docente e pelo próprio ingresso no AEE exigir formação continuada específica na área, surgindo após os primeiros anos na profissão. Seja por uma questão de afinidade prévia com a área, seja por vivências marcantes

⁸ Em outras palavras, a formação inicial dos professores do AEE ocorre em quaisquer cursos de licenciatura e, a formação continuada, mediante cursos de pós-graduação e/ou em cursos de extensão ou de aperfeiçoamento (Brasil, 2010).

com estudantes com deficiência⁹, o professor insere-se no AEE ao longo da carreira docente, suscitando novas mudanças em seu trabalho, muito embora, como vimos, essa experiência prévia na docência não seja uma obrigatoriedade.

Dessa forma, em se tratando de professores advindos da sala de aula comum, Ziesmann e Guilherme (2020) assinalam que a passagem para o AEE vai revelar as diferenças profundas entre as duas realidades, que se manifestam nas dinâmicas de trabalho, nos públicos atendidos, nas atribuições, no próprio processo de reaprender a ensinar, entre outras particularidades. O primeiro momento na nova função causa ao professor ingressante certo desconforto, dúvidas e o sentimento de ter de se readequar a outro local e sentido do seu trabalho, pelo impacto inicial na forma como esse professor estava acostumado a atuar. Esses sentimentos serão diferentes aos dos professores ingressantes que começam sua carreira no próprio AEE¹⁰, pois não sofrerão mudanças na forma de trabalho, nas suas funções como docentes, porém a falta de experiências prévias na profissão e a ausência do primeiro contato como professores poderão atuar de forma muito decisiva para a continuidade ou não na profissão (Francisquini, 2016).

Independentemente da forma e situações que levam à entrada no AEE, o professor ingressante nesse segmento docente passa a vivenciar, invariavelmente, o desafio de superar as angústias do ingresso na nova função, em meio a uma realidade repleta de especificidades. Entendemos, contudo, que a inserção no AEE se dá de modo particular para cada professor, pelos contextos nos quais esse processo se desenvolve e na forma como os docentes lidam com as incertezas e tensões do ingresso em um outro segmento do ensino. Nesse sentido, ao ouvirmos as vozes de professores ingressantes no AEE por meio de cartas narrativas, na seção seguinte, descrevemos o contexto em que a investigação ocorreu e a metodologia utilizada para o estudo.

METODOLOGIA

O estudo em questão ancora-se na abordagem qualitativa, que, segundo Bogdan e Biklen (2013), é caracterizada como uma perspectiva na qual o pesquisador preocupa-se em evidenciar, descobrir ou descortinar os determinantes de um dado fenômeno da realidade, de forma profunda e analítica. No campo educacional, por exemplo, ela proporciona uma maior aproximação entre o pesquisador e seu objeto de estudo, levando-o a uma interpretação mais completa do conteúdo pesquisado. Para essa pesquisa a abordagem qualitativa foi adotada no intuito de melhor compreendermos as singularidades presentes no processo de ingresso do professor no AEE, os desafios, sentimentos, tensões, a partir das diferentes trajetórias de docentes nesse serviço.

Para tanto utilizamos como instrumento de produção de dados a escrita de cartas narrativas, cuja função é reconstruir a memória pedagógica de trajetórias docentes

⁹ Além desses aspectos, vale ressaltar que os professores do ensino comum, para ingressarem no AEE das diferentes redes de ensino, precisam, muitas vezes, submeterem-se previamente a estágio probatório de 3 anos. Após esse período, é possível a transferência para a Educação Especial, havendo ainda, em muitas redes, a realização de seleção interna.

¹⁰ Essa possibilidade ocorre geralmente quando o docente do AEE, ao concluir sua formação inicial e realizar formação continuada na área, ingressa/inicia no serviço como temporário ou como efetivo, pois em algumas redes de ensino, são destinadas vagas específicas para o AEE em concursos públicos.

(Sousa; Cabral, 2015), permitindo universalizar as experiências vividas nas trajetórias dos sujeitos pesquisados (Abrahão, 2003). Cortazzi (1993) destaca ainda que a utilização do método da narrativa permite a análise da história pessoal e profissional de professores, oferecendo recursos para ouvir suas vozes na busca de compreender seus contextos sociais e culturais, a partir de seus pontos de vista. Neste estudo, as cartas narrativas foram escritas por quatro professoras ingressantes no AEE e participantes de uma formação continuada ofertada pelo Distrito de Educação I¹¹ da rede municipal de ensino de Fortaleza, Ceará.

A referida formação ocorreu no âmbito do *Projeto Intercâmbio entre Salas de Recursos Multifuncionais*, cujo objetivo foi promover a partilha de conhecimentos teóricos e práticos entre professores formadores e professores ingressantes no AEE. A formação foi organizada em 10 encontros, ao longo do primeiro semestre de 2020, tendo periodicidade quinzenal. Para o último encontro dessa formação foi solicitado aos professores ingressantes que redigissem uma carta narrativa, abordando suas motivações para a inserção no AEE, bem como relatassem suas primeiras experiências de docência nesse serviço e as implicações da formação continuada para suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, as cartas foram lidas e socializadas pelos professores no último encontro formativo, para que pudessem compartilhar e refletir sobre seu início de docência no AEE, além de outros aspectos. No caso das professoras participantes da investigação, seus escritos nos foram disponibilizados, com as docentes sendo identificadas com as siglas: P1, P2, P3 e P4, com o objetivo de preservar seu anonimato. As professoras assinaram Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), aceitando as condições para a pesquisa o uso de suas cartas.

Os dados foram analisados tomando por base a técnica denominada Análise Textual Discursiva (ATD), cuja abordagem possibilita a emergência de espaços de reconstrução que envolvem diversificados elementos, permitindo compreender os modos de produção e reconstrução de significados dos fenômenos investigados (Moraes, Galiuzzi, 2016). Os mesmos autores assinalam que a ATD se constitui como um processo que envolve inicialmente a unitarização, etapa do processo em que os textos são separados em unidades de significado. Na etapa seguinte é realizada a categorização, quando o pesquisador busca articular os significados semelhantes. “A categorização, além de reunir elementos comuns, também implica nomear e definir categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas” (Moraes; Galiuzzi, 2006, p. 23).

A análise dos dados buscou compreender como professores ingressantes no AEE vivenciam essa experiência e atuam no enfrentamento aos desafios da profissão. A análise das cartas narrativas permitiu a identificação de três categorias, a saber: *Escolha da docência no Atendimento Educacional Especializado; Dilemas de professores ingressantes no Atendimento Educacional Especializado* e, finalmente, *Contribuições da formação continuada para o ingresso de docentes no Atendimento Educacional*

¹¹ O Distrito de Educação I configura-se como um dos seis Distritos de Educação que compõem a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, sendo distribuídos geograficamente pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

Especializado. Essas categorias, em seu conjunto, geraram os metatextos, os quais, por sua vez, compõem os textos interpretativos. Vejamos, a seguir, as análises e reflexões produzidas a partir das cartas narrativas das docentes.

O INGRESSO DE PROFESSORES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ESCOLHAS, EXPERIÊNCIAS E DILEMAS DA PROFISSÃO

Entender o processo de tornar-se docente do AEE exige conhecer a história profissional, mas, também, adentrar na história pessoal do professor, afinal os indivíduos se constituem em meio às interações que estabelecem com o mundo e com os outros sujeitos, conforme afirma Vygotsky (2009). A fim de compreender esse processo, como mencionado, o texto em tela analisou as cartas narrativas escritas por quatro professoras do AEE, referindo-se ao processo de ingresso nesse segmento docente, a partir das histórias e trajetórias de cada participante. Convém ressaltar que, ao analisarmos as narrativas, estamos partindo da ideia de que cada carta revela uma história e trajetória de vida e profissional das participantes, marcadas por modos distintos de se comportar quando da inserção no AEE. As formas de enfrentamento e os modos de estar na profissão não devem ser, portanto, comparados e/ou descontextualizados de seus determinantes históricos, sociais e culturais, dadas as singularidades que fundam a trajetória de cada professor.

Nessa perspectiva, as categorias aqui estabelecidas tomaram as vozes presentes nas cartas narrativas das participantes, permitindo analisar, de forma sistemática, a integralidade dos elementos e singularidades abordados durante o estudo. A primeira categoria, portanto, trata das trajetórias, vivências e motivações que influenciaram a escolha das professoras pelo AEE. A segunda categoria, por sua vez, compreende os sentimentos vivenciados quando do ingresso das docentes no serviço, bem como as possíveis estratégias criadas a fim de enfrentar os desafios da profissão. Por fim, abordamos na terceira categoria as contribuições da formação continuada para o processo de ingresso no AEE, envolvendo as impressões das participantes acerca do projeto de formação continuada vivenciado por elas no município, como favorece o processo de ingresso no AEE e os aspectos julgados pelas professoras como importantes nessa nova inserção profissional. Iniciamos, então, as discussões com a primeira categoria.

Escolha pela docência no Atendimento Educacional Especializado

Essa categoria evidenciou que são diversas as motivações para a escolha pela docência no AEE, as quais podemos destacar: *as influências dos contextos familiares e profissionais, os interesses construídos no percurso acadêmico e motivações de cunho pessoal*. Observamos, contudo, que mais de uma motivação pode fazer parte da história de um professor, estando presentes em momentos distintos ou concomitantes de sua carreira e colaborando para construção de sua trajetória docente (Nóvoa, 2019). Apesar das diferentes motivações para a escolha pelo AEE, as narrativas das participantes revelaram que todas são oriundas do ensino comum, concordando, assim, com Borges (2019), ao afirmar que grande parte dos professores ingressantes no AEE advém da sala de aula regular, surgindo o interesse pela Educação Especial por fatores antes ou durante a docência.

A trajetória de P1 revelou que seu envolvimento com a educação de pessoas com deficiência é anterior ao seu ingresso no AEE, quando ainda na faculdade de Pedagogia, sentiu-se motivada a participar de um curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras) incentivada por um familiar. Posteriormente, o envolvimento com a língua de sinais transformou-se em interesse pelos estudos dessa área, o que conduziu a professora à escolha do tema *Inclusão de surdos na Educação Básica* para sua monografia de conclusão do curso de Graduação.

Já no exercício da profissão docente, P1 destaca em seu relato que o incentivo para ingressar no AEE partiu de uma profissional do serviço, a qual, por sua vez, afirmou que ela possuía *perfil* para trabalhar com crianças com deficiência. Esse aspecto fica evidente no trecho de sua narrativa em que afirma: *“Assim, quando surgiu a seleção para professores da SRM, foi a professora do AEE que me incentivou e me apoiou para eu participar da seleção, dizendo que eu tinha perfil”* (Trecho da carta de P1).

Constatamos, portanto, que sua escolha pelo trabalho com os estudantes com deficiência, que se efetivou pelo ingresso no AEE, foi sendo motivada por diferentes pessoas ao longo da sua trajetória – na Graduação e como professora do ensino comum. De modo semelhante, P2 também destacou que foi incentivada por um profissional do AEE a ingressar nessa função, destacando, assim como relatado na carta de P1, que ela apresentava um *perfil* para trabalhar com o público da Educação Especial. Essa professora assevera que, mediante esse incentivo, logo que surgiu uma seleção para ingressar no AEE realizou de imediato sua inscrição. A influência de outro profissional e o olhar dela sobre o *perfil* é claramente demonstrado no seguinte fragmento: *“A professora do AEE da escola na qual trabalhava disse que eu tinha perfil para o AEE, logo surgiram as inscrições e resolvi me inscrever”* (Trecho da carta de P2).

As narrativas de P1 e P2 evidenciam a influência dos colegas de profissão para suas inserções na SRM. Além disso, os dados revelaram que os colegas de profissão, de ambas as professoras, destacaram características nelas que poderiam sugerir um *perfil* necessário ou ideal para assumir a função de professora do AEE.

De acordo com Nóvoa (2019), a atribuição de características, ou, ainda, o estabelecimento de um *perfil* ideal, representa as imagens sociais e profissionais as quais são convencionadas como legítimas para determinada profissão, não somente a figura do professor. Essas características referem-se a comportamentos, atitudes, destrezas, que, ao serem observados e compartilhados pelos sujeitos, são definidos como atributos necessários ao exercício profissional. O mesmo ocorre com o professor e, mais especificamente, com os professores da Educação Especial, ao reunirem características historicamente construídas e julgadas como perfil ideal para a função, instituindo, assim, uma identidade docente (Garcia, 2009). As narrativas, contudo, não nos permitiram avançar na análise sobre esse assunto, uma vez que as professoras não relataram quais aspectos os colegas de trabalho elegem como constituintes daquilo que consideram como *perfil* para atuar no AEE.

A admiração pelo trabalho do AEE foi identificada como elemento motivacional de P3 para ingressar neste serviço, apesar de desconhecê-lo inicialmente. Segundo ela, essa admiração partiu após conhecer o trabalho desenvolvido pela professora do AEE da escola em que atuava como docente da sala comum. Esse fator motivacional está

evidenciado no trecho a seguir: *“Em 2016 passei no concurso da prefeitura e comecei a trabalhar também em uma escola e conheci a professora do AEE, desenvolvendo uma admiração pelo trabalho dela, que até então não conhecia”* (Trecho da carta de P3).

Ressaltamos, então, que a inspiração no trabalho da professora do AEE, as características do serviço, suas atribuições, enfim, foram aspectos decisivos para o ingresso de P3 na função, muito embora não se possa desconsiderar, nesse processo, outros fatores importantes. Tornar-se docente do AEE a partir da admiração pelo trabalho da professora pareceu, em verdade, se sobressair a outros possíveis fatores, ao alavancar a participante a mudar seu percurso profissional para o segmento da Educação Especial, o que poderia não ocorrer em outras experiências posteriores. A afinidade/inspiração em um professor é, inclusive, um argumento frequentemente apontado por muitos professores quando da escolha pela docência, um fato positivo, mesmo com as críticas de terceiros sobre as dificuldades e desafios do ofício de ensinar (Imbernón, 2011).

A vontade de ajudar as famílias e as crianças que apresentam alguma deficiência foi o que conduziu P4 a ingressar no AEE, sinalizando esse aspecto na narrativa a seguir:

Aflorou, assim, a sensibilidade de ajudar de alguma forma as crianças a se desenvolverem melhor na escola e também de acolher as mães que lutam diariamente contra todas as dificuldades de falta de inclusão, falta de terapias, falta de terem seus direitos reconhecidos (Trecho da carta de P4).

Observamos, nesse caso, que P4 reconhece as dificuldades das famílias quanto ao processo de inclusão dos estudantes com deficiência, acreditando que, por meio do trabalho realizado pelo AEE, é possível contribuir para que algumas barreiras sejam superadas. Se, por um lado, a narrativa da professora expressa sua sensibilidade com relação ao contexto da inclusão, por outro, revela uma visão missionária da docência na Educação Especial. Formosinho (2009) nos lembra que essa concepção da docência como missão, um ofício de caráter mais apostólico do que profissional, é presente no imaginário de muitos professores e demais sujeitos quanto à profissão docente, o que precisa ser refletido. Em se tratando de P4, a ideia de serviço, de apoio assistencial e caritativo aos estudantes parece evidenciar um atributo entendido por ela como necessário à atuação no AEE, atrelando-se, possivelmente, a um aspecto constituinte do *perfil* ideal para a função, discutido anteriormente.

Nesse sentido, podemos perceber, nas narrativas das professoras, que em diferentes momentos de suas trajetórias a relação com diversos indivíduos constituintes da sua vida pessoal ou profissional teve influência sobre suas escolhas pela docência no AEE. Esse aspecto é destacado por Fernandez e Ronca (2010, p. 54), que afirmam que *“as experiências vividas na infância, adolescência e fase adulta, a partir das relações que o sujeito estabeleceu com os familiares, parentes, amigos, professores, auxiliam na configuração de uma imagem e percepção de si mesmo”*. Ao se constituírem como docentes da Educação Especial, tendo como base, principalmente, a relação com outros professores, evidenciamos, também, que todas as participantes (P1, P2, P3 e P4) tiveram a oportunidade de construir uma imagem de si mesmas como profissionais, cujas características atendiam ou não o chamado *“perfil”* docente para a Educação Especial.

Dilemas de professores ingressantes no Atendimento Educacional Especializado

Na referida categoria ficou evidente que todas as participantes (P1, P2, P3 e P4) vivenciaram inseguranças relacionadas aos conhecimentos teóricos e práticos do trabalho junto aos estudantes com deficiência quando do ingresso no AEE. Nesse sentido P1, por exemplo, afirma:

Acho que fomos soltas nas escolas, sem experiências e sem orientações. Ocasionalmente, quando algum aluno tinha uma crise e os professores me chamavam para que eu pudesse ajudar em algo, algumas vezes eu não sabia o que fazer. Várias foram as vezes que eu tive vontade de chorar e pensava em desistir (Trecho da carta de P1).

O sentimento de angústia e impotência presente na fala de P1 também foi identificado na pesquisa de Possa e Pieczkowski (2020), a qual demonstra que os professores ingressantes no AEE desenvolvem, em diferentes momentos, sentimentos de autocolpabilização, ao vivenciarem dificuldades iniciais em realizar seus trabalhos pedagógicos em consonância com o que preconizam os documentos legais que orientam a oferta e organização do AEE nas escolas. Segundo as autoras, os professores demonstram “angústia e inquietações na tentativa de dar conta de um processo de inclusão que parece ser compromisso predominantemente das próprias docentes” (Possa; Pieczkowski, 2020).

Ao tratarmos desses aspectos, constatamos a inserção difícil e pouco acolhedora de P1 na Educação Especial, levando-a a se sentir insegura, angustiada, impotente, entre outros sentimentos que produziram nela o desejo de desistir do trabalho. Mercado (2016) reitera essa análise ressaltando que é comum que os professores da Educação Especial abandonem a profissão com o ingresso na carreira, pelos inúmeros desafios encontrados, as angústias, a falta de recursos, as complexas atribuições conferidas ao AEE, resultando em um intenso processo de desmotivação. Mesmo que tais sentimentos sejam naturais durante a inserção na docência (Garcia, 1993), a narrativa de P1 nos mostra a ausência de apoio institucional e de professores experientes na função para ajudá-la em seu processo de ingresso no AEE, demandando dela própria subsídios a fim de superar esse momento da carreira, muito embora não tenham sido apresentados pela docente.

A professora P3, por sua vez, destacou dificuldades relativas ao preenchimento de documentos exigidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) como parte das funções dos professores que atuam nas SRMs. Como destaca o trecho de sua carta: “Tive muitas dificuldades com profissionais de apoio¹² e direção, mas especialmente nos conhecimentos básicos do trabalho, no preenchimento de planilhas e em relatórios solicitados pelos pais” (Trecho da carta de P3).

A fala da professora evidencia que, ao ingressar no AEE, P3 vivenciou dificuldades decorrentes da ausência de experiências anteriores com o preenchimento de planilhas

¹² Os profissionais de apoio escolar são pessoas que atuam na alimentação, higiene e locomoção de estudantes com deficiência, sendo, normalmente, acolhidos e orientados pelo professor do AEE e pela Gestão Escolar (Brasil, 2015).

e na elaboração de relatórios¹³ dentro das exigências do trabalho da Educação Especial, uma vez que este se diferencia daquele realizado em sala comum. A investigação de Francisquini (2016) junto a professores do AEE aponta dados semelhantes aos nossos, destacando as dificuldades desses profissionais ao ingressarem nas SRMs. Os obstáculos vivenciados, nesse caso, relacionavam-se ao pouco conhecimento e vivência dos docentes na Educação Especial, sobretudo em contexto de inclusão escolar.

Ziesmann e Guilherme (2020) apontam também que o processo de ingresso de professores no AEE, vivenciado por docentes com experiências anteriores no ensino comum, é marcada pela tomada de consciência das singularidades que definem e diferenciam esse ensino e a Educação Especial. Para além do espaço de atuação, que no AEE acontece na SRM, aspectos como conteúdos, organização pedagógica, público atendido e, de modo particular, as atribuições do serviço, provocam sentimentos de desconforto e dúvidas. Ou seja, embora possam ser professores experientes no ensino comum e possuírem conhecimentos amplos sobre a docência, seu ingresso no AEE os colocam diante de novos desafios que suscitaram novas aprendizagens, além de saberes conceituais e experienciais (Tardif, 2014).

Apesar dos desafios mencionados, não observamos, nas cartas das professoras, a promoção de estratégias a fim de enfrentar as dificuldades encontradas com o ingresso docente no AEE. Numa primeira análise, podemos pensar que essas estratégias não foram lembradas pelas docentes no momento de redigirem seus relatos, mas, por outro ponto de vista, é possível presumir que não foram construídas estratégias por elas em razão de os desafios serem encarados com resignação, apatia e acomodação, como se fossem situações naturais, solucionadas com o tempo ou que pouco se podia fazer para superá-las. Embora não se saiba as reais razões e os determinantes envolvidos nos contextos nos quais as professoras estavam inseridas, é preciso repensar e refletir tal posição, vislumbrando um outro cenário de inserção profissional no AEE, inclusive engajando-se em busca de melhorias e de políticas que favoreçam esse importante processo.

Ressaltamos, também, a inexistência de programas de indução profissional por parte das escolas das participantes ou da própria rede de ensino, conforme deixaram transparecer as falas das docentes. Segundo Mira e Romanowski (2015), a indução profissional refere-se ao apoio a profissionais ou em início ou em uma nova inserção na carreira, seja por professores experientes, seja por outras ações que auxiliem o docente a superar os desafios encontrados e não desistir da profissão. Embora a realização do projeto de formação continuada, vivenciado pelas docentes, possa ser considerado uma iniciativa de indução profissional, em nenhum dos relatos foram observadas outras ações nessa perspectiva. Tal cenário demandou das professoras, como vimos, atitudes capazes de superar as dificuldades iniciais do trabalho na Educação Especial, um quadro recorrente no Brasil e que põe em risco o ingresso e a permanência de outros professores na função.

¹³ Entre as atribuições dos professores do AEE está a elaboração de relatórios de acompanhamento e avaliação diagnóstica. Este último destina-se ao registro dos aspectos cognitivos, socioafetivos, psicomotores e de habilidades de vida diária, com vistas ao encaminhamento à equipe médica e terapêutica para investigação de diagnóstico de deficiência ou dificuldade de aprendizagem.

Contribuições da formação continuada para o ingresso de docentes no Atendimento Educacional Especializado

Nessa categoria foi percebida a importância que as professoras ingressantes no AEE atribuíram ao projeto de formação continuada *Intercâmbio entre Salas de Recursos Multifuncionais*. Elas expressaram, em suas narrativas, como os momentos formativos foram primordiais para o ingresso no AEE e para o acesso aos conhecimentos pertinentes ao trabalho na SRM. Para as quatro professoras (P1, P2, P3 e P4), além de espaços de construção de conhecimentos, os encontros formativos constituíram-se em oportunidades de partilha de dificuldades e angústias, quando de suas inserções profissionais no AEE e no decorrer da carreira. Esse aspecto pode ser exemplificado com a narrativa de P3, ao destacar:

A formação, que veio pra dar um salto no nosso conhecimento. Além de muitas vezes também ser um momento de terapia para compartilhar angústias e felicidades. Compartilhamos nossas dificuldades no trabalho e as formas certas de fazer um relatório, um estudo de caso, plano do AEE, etc. (Trecho da carta de P3).

Com isso, vemos na fala da participante que o projeto de formação ofertado pela rede contribuiu, sobretudo, na reciprocidade dos desafios enfrentados no AEE e na compreensão das atribuições do serviço, para além de conteúdos meramente técnicos e instrumentais. Não fica claro, entretanto, se as dificuldades e angústias mencionadas referiam-se ao processo de ingresso no AEE ou a situações ocorridas ao longo da carreira docente, porém entendemos que os desafios perpassam toda e qualquer etapa da profissão, em virtude da complexidade do ofício de ensinar. No mesmo sentido, P4 afirmou:

O grupo [formação] é um terreno fértil, onde aprendi e aprendo muito a cada encontro. Quando escuto todas vocês, vejo o quanto ainda tenho que aprender, e que só o tempo, a experiência nos atendimentos e o estudo podem me fazer realizar um trabalho qualitativo (Trecho da carta de P4).

As narrativas das professoras nos remetem ao estudo de Nóvoa (2019) ao sinalizar que o DPD do professor precisa ser considerado em sua dimensão coletiva, com vistas a atender aos desafios educacionais postos na atualidade. Segundo o autor, uma “nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipe e numa reflexão conjunta” (Nóvoa, 2019, p. 10). Nesse sentido, Nóvoa compreende a formação continuada como um importante espaço para a partilha dos saberes e das experiências entre os professores, inclusive em situação de docentes ingressantes. Depreendemos, então, conforme Moita (2010), que a formação de professores não acontece de modo isolado, pressupondo o compartilhamento de experiências, interações sociais e aprendizagens num movimento contínuo e permanente.

Dessa maneira, a formação continuada assume papel decisivo na trajetória dos professores do AEE, principalmente, ao ingressarem no serviço, possibilitando a esses profissionais descobrirem os significados de sua atuação prática no contexto da escola inclusiva, bem como os fundamentos e contradições presentes nessa realidade de ensino. Por meio de espaços de reflexão, de compartilhamento de vivências e de reconhecimento do papel social do professor do AEE, as variadas situações de formação

continuada permitem ao docente ingressante na profissão construir novos saberes e constituir, de modo individual e coletivo, mudanças em suas identidades (Imbernón, 2011).

Na mesma direção, Radetski, Mantelli e Gräff (2023) chamam a atenção para a necessidade que os professores ingressantes no AEE apresentam em relação à formação específica, no sentido de contribuir para aprendizagem de um conjunto de conhecimentos que atendam às especificidades da função, o que fica evidente, inclusive, no final da fala de P3. Os conhecimentos referem-se àqueles vinculados à prática docente, à orientação a famílias e professores do ensino comum, e outros diretamente ligados aos conteúdos específicos trabalhados com os estudantes nas SRMs. Para além desses aspectos, notadamente relevantes, como evidencia Rossetto (2014), é preciso discutir o esvaziamento teórico das formações para o AEE e os prejuízos aos processos de inclusão dos estudantes da Educação Especial, acarretado por um modelo de formação meramente pragmático e empobrecido do caráter crítico, restringindo-se somente aos objetivos de fornecer os conhecimentos específicos da área e habilitar o docente para a função.

Não podemos, contudo, atribuir à formação de professores a solução para todos os problemas e concordamos com Santos e Falcão (2020) quando afirmam que a formação não pode ser vista como redentora de todos os males, pois existem barreiras estruturantes que resistem e se aprofundam na realidade educacional, produzindo contradições que engessam as tentativas de mudanças na escola, pertinentes à inclusão. O professor ingressante no AEE não pode, então, encarar a formação continuada como a única estratégia a fim de compreender o trabalho do AEE e superar os desafios da profissão, pois são necessárias reflexões mais amplas acerca dos determinantes existentes no contexto da educação inclusiva, além de ações coletivas e de colaboração entre todos.

Em suma, concluímos afirmando que a formação continuada para professores ingressantes no AEE é vista pelas participantes do estudo como uma importante aliada para a atuação docente, contribuindo, de diferentes maneiras, no processo de inserção profissional. As impressões e elementos apresentados expressam que a formação continuada, independentemente das situações e modalidades de cursos, atua como potencializadora para o compartilhamento de experiências, angústias, desafios e conhecimentos entre os professores, não apenas na oferta de conteúdos e instruções. É preciso entender, contudo, o lugar da formação em todo esse processo, pois, para além de suas contribuições, variados são os contextos e barreiras existentes no processo de ingresso no AEE, que atravessam o cenário da educação inclusiva e os desafios estruturais no apoio ao professor ingressante no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o bojo da inserção de um professor na docência, independente do segmento no qual estiver imerso, constitui-se como uma tarefa difícil e desafiadora para qualquer pesquisador, afinal, o objeto de estudo são pessoas, situadas em variados contextos e envoltas em inúmeras singularidades, sobretudo tratando-se do Atendimento Educacional Especializado. Ainda assim, a investigação demonstrou que

o ingresso no AEE é atravessado por diversos elementos, desde as motivações para escolha do professor pela docência na Educação Especial; as angústias, inseguranças e dilemas vivenciados quando da nova inserção profissional, até as contribuições da formação continuada para a superação dos desafios enfrentados. Todos esses aspectos, somados, parecem influenciar sobremaneira os modos como os professores ingressantes no AEE lidam com esse processo e atuam no enfrentamento aos desafios da profissão, em cenários, muitas vezes, pouco favoráveis e de inexistência de apoio nessa importante fase da carreira docente.

As categorias aqui discutidas buscaram sistematizar as vozes das professoras participantes do estudo, registradas em cartas narrativas, trazendo elementos para melhor compreendermos como professores ingressantes no AEE vivenciam essa experiência, mesmo partindo da realidade de algumas professoras, em um dado contexto de atuação. Ainda que tal posição pareça, num primeiro momento, apontar para uma fragilidade do estudo, analisar uma realidade exerce papel importante, pois entendemos que as professoras participantes revelam aspectos vivenciados por outros professores. Não buscamos, também, esgotar as discussões por meio das categorias produzidas, uma vez que diversos são os significados apresentados nas narrativas das professoras, além de compreendermos que o processo de se tornar docente é complexo e singular em cada sujeito.

As narrativas das professoras participantes do estudo revelaram a importância do projeto de formação continuada *Intercâmbio entre Salas de Recursos Multifuncionais* como possibilidade de suporte no processo de ingresso das docentes no AEE. Os encontros proporcionados contribuíram, conforme afirmaram as professoras, para o compartilhamento das dificuldades, incertezas e angústias vivenciadas ou no ingresso ou durante a carreira no AEE, além da melhor compreensão das atribuições do serviço. Não sabemos, pois, se houve ou não a continuidade da formação no município, o que suscita reflexões, principalmente considerando, como vimos, a inexistência de iniciativas locais de apoio aos professores ingressantes no AEE.

Nesse sentido, entendemos que são necessários programas de indução profissional por parte das diferentes redes de ensino brasileiras, para que os professores ingressantes no AEE possam ser ouvidos e apoiados em suas dificuldades e anseios, inerentes ao trabalho na nova função. Também é urgente a oferta de propostas de formação continuada de caráter crítico e dialógico, capazes de permitir aos docentes analisar seus contextos de trabalho e as contradições que permeiam a perspectiva atual da educação inclusiva. Aliada à formação continuada para os professores ingressantes no AEE, são necessárias, ainda, políticas que assegurem o investimento contínuo na Educação Especial e na inclusão dos estudantes, evitando os retrocessos tão comuns que as mudanças no cenário político costumam provocar.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *Revista História da Educação*, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 79-95, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223>. Acesso em: 7 jan. 2024.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZsNkyQs8gSbvqG-pGmKQrFz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 set. 2023.

- BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sara Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 12. ed. Porto: Porto Editora, 2013.
- BORGES, Carline Santos. *Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de Educação Especial: estudo comparado Brasil e Portugal*. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Nota Técnica 11*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192. Acesso em: 23 nov. 2023.
- BRASIL. *Lei nº 13.146*, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 21 abr. 2023.
- CAMPOS, T. Bueno; GASPAR, Maria de Lourdes Ribeiro; MORAIS, Sarah Juvencino de Oliveira. Imagens e identidades da docência: ser, tornar-se e fazer-se professor, professora. *Ensino em Revista*, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 93-117, 2020. DOI: 10.14393/ER-v27n1a2020-4. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/em- revista/article/view/52748>. Acesso em: 17 jan. 2024.
- CORTAZZI, M. *Narrative analysis*. London: Falmer Press, 1993.
- CRUZ, Giseli Barreto; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p. 1-15, e4149114, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149/1102>. Acesso em: 25 jul. 2023.
- FERNANDEZ, Alzira Buse; RONCA, Antonio Carlos Caruso. Profissionalidade docente no ensino superior: um estudo sobre o professor sem formação pedagógica formal. *Revista Educação em Questão*, [S. l.], v. 37, n. 23, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3977>. Acesso em: 8 jan. 2024.
- FORMOSINHO, João. *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009.
- FRANCISCHINI, Rosa de Fátima. *Identidade docente e educação especial: perfil e história de vida de professores das salas de atendimento educacional especializado*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2016. Disponível em: https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/bitstream/123456789/423/1/dissertacao_francisquini_2016.pdf. Acesso em: 6 jul. 2023.
- GARCIA, Carlos Marcelo. Investigaciones y experiencias: el primero año de enseñanza. Análise do proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de Educación*, Sevilha, ES, n. 300, p. 225-277, 1993.
- GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Císifo – Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 1-17, 2009.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, LDA, 1995. p. 31-61.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, v. 29, 2, p. 85-98, 2004.
- MERCADO, E. L. de. *Identidades do professor de Educação Especial no contexto de Maceió – Alagoas*. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.
- MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 85-98, 2015. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/124>. Acesso em: 7 jan. 2024.
- MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 111-140.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016. 264 p. (Coleção educação em ciências).
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, abr. 2006.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33..

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL-685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf=pt> <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 19 out. 2023.

POSSA, Joce Daiane Borilli; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Desafios docentes para a atuação no Atendimento Educacional Especializado. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 33, p. e37/1-23, 2020. DOI: 10.5902/1984686X36231. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/36231>. Acesso em: 2 jan. 2024.

RADETSKI, Sandra Sofia; MANTELLI, Juliana Aparecida; GRÄFF, Patrícia. A formação de professores para o atendimento educacional especializado no município de Chapecó. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí: Editora Unijuí, v. 38, n. 120, p. e11688, 2023. DOI: 10.21527/2179-1309.2023.120.11688. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/11688>. Acesso em: 7 jan. 2024.

ROSSETTO, Elisabeth. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 103-116, 2014. DOI: 10.5902/1984686X13367. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13367>. Acesso em: 4 jan. 2024.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva; FALCÃO, Giovana Maria Belém. Formação de professores e inclusão escolar: uma tarefa em construção. In: SANTOS, Geandra Cláudia Silva; FALCÃO, Giovana Maria Belém (org.). *Educação especial inclusiva e formação de professores: contribuições teóricas e práticas*. Curitiba: Appris, 2020. p. 13-26.

SILVA, Márcia Rodrigues da. *A formação dos professores de Atendimento Educacional Especializado de Goiás*. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG-2_49c417a0e-269400cbc5d1bd495307623. Acesso em: 12 jul. 2023.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. *Horizontes*, [S. l.], v. 33, n. 2, 2015. DOI: 10.24933/horizontes.v33i2.149. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>. Acesso em: 7 jan. 2024.

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

VAILLANT, Denise. Políticas de inducción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. Profesora-do. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, Madrid, v. 13, n. 1, p. 28-41, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WIEBUSCH, Eloisa Maria; CUNHA; Maria Isabel. A profissionalidade dos professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica: um desafio para a gestão. *Revista de Administração Educacional*, Recife, v. 1, n. 1, p. 30-42, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ADED/article/view/2308>. Acesso em: 7 jan. 2024.

ZIESMANN, Cleusa Inês; GUILHERME, Alexandre Anselm. Inclusão no Atendimento Educacional Especializado na educação básica: um estudo de caso. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí: Editora Unijuí, v. 35, n. 110, p. 86-104, 2020. DOI: 10.21527/2179-1309.2020.110.86-104. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9090>. Acesso em: 7 jan. 2024.

Autor correspondente

Adelaide de Sousa Oliveira Neta

Universidade Estadual do Ceará

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Itaperi, Fortaleza/CE, Brasil – Cep 60714-903

adelaideoliveira1975@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído
sob os termos da licença Creative Commons.

