UNIVERSIDADE DE LISBOA

Instituto de Educação

O PAPEL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE A FORMAÇÃO AS POLÍTICAS E AS PRÁTICAS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAIS

Daiane Pinheiro

Orientadora: Prof./ª Doutora Ana Sofia Martins Silva Freire dos Santos Raposo.

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação, na especialidade de formação de professores.

2021

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Instituto de Educação

O PAPEL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE A FORMAÇÃO AS POLÍTICAS E AS PRÁTICAS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAIS

Daiane Pinheiro

Orientadora: Prof.ª Doutora Ana Sofia Martins Silva Freire dos Santos Raposo

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação, na especialidade de formação de professores.

Júri:

Presidente: Doutor Feliciano Henriques Veiga, Professor Catedrático e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Vogais: Doutora Ariana Maria de Almeida Matos Cosme, Professora Auxiliar Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;

Doutora Maria de Fátima Magalhães Antunes Gonçalves Teixeira, Professora Associada Instituto de Educação da Universidade do Minho;

Doutora Isabel de Lacerda Pizarro Madureira, Professora Coordenadora Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa;

Doutor Jorge Manuel Nunes Ramos do Ó, Professor Associado com Agregação Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

Doutora Mariana Gaio Alves, Professora Associada com Agregação Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

Doutora Ana Sofia Martins Silva Freire dos Santos Raposo, Professora Auxiliar Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientadora.

2021

Essa tese foi elaborada em conformidade com o acordo ortográfico da Língua Portuguesa assinado na cidade de Lisboa em 1990, aprovado pelo governo português em 2008 e promulgado em 2008 no Brasil pelo decreto número 6.583.

Agradecimentos

A professora Ana Sofia Freire, que orientou este trabalho com muita sabedoria, paciência e atenção.
Ao acolhimento recebido no seminário de estudo liderado pelo professor Jorge Ramos do Ó.
A Universidade Federal de Oeste do Pará (UFOPA), pelo afastamento concedido para realização do doutoramento, em especial meus colegas do colegiado do curso de Pedagogia pelo apoio e suporte.
Aos integrantes do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos (Gpeepi) que mesmo com a minha distância física não deixaram de mantê-lo ativo e potente.
A todos os professores de Educação Especial que colaboram e que participaram deste estudo.

A família e amigos que se fizeram presente em todos os momentos.
O Príncipe da minha vida, Mauricio, que esteve firme me apoiando, me consolando e permanecendo lúcido mesmo sem dormir a três anos. A nossa "misturinha" Olívia, de três anos, motivo do nosso sono, que nos mostra a cada instante que todas as nossas escolhas valeram a pena, porque ela existe.
Minha mãe querida, irmãos, cunhadas e sobrinhos pelo amor, respeito, cumplicidade e por me provarem todos os dias que a distância física jamais nos separou.
Minha sogra. Esta mulher cheia de luz e emergia que cuidou de nós nos tempos finais deste trabalho.
Amigos de Santarém-PA, Edwin, Cléo, Vanessa e Eliandra,
Amigas de sempre e pra sempre, Vivi e Fran,
Amigas que Portugal me trouxe, Melita e Thaila.
A todos, muito Obrigada.

Esta tese foi escrita em meio a um tempo único de minha vida, certamente o mais importante, a maternidade tão sonhada, planejada e realizada. Dormi pouco, muito pouco. Por isso, agradeço a Deus por ter me mantido com energia, sabedoria e saúde física e mental para finalizar este trabalho.

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo principal compreender que sentidos professores de Educação Especial (EE) dão ao seu papel frente à inclusão educacional, tendo em conta seus percursos de formação, as orientações normativas sobre o perfil de competências profissionais e as competências de atuação exercidas em contextos profissionais. Adotando como contexto de estudo o cenário educacional brasileiro, observa-se que na atualidade a atuação dos professores de EE está imersa na proposta educacional inclusiva. Nesta perspetiva, o perfil de competências definido em documentos políticos constitui professores de EE multifuncionais e generalistas no exercício de suas funções. Por outro lado, tem-se observado a oferta de diferentes modelos formativos para atuar na Educação Especial, com diferentes perfis de competências, que parecem não atender de forma integral ao perfil de competências apresentado em documentos oficiais. De natureza qualitativa e assumindo uma perspetiva pós-estruturalista, o estudo adotou como método a análise de conteúdo, sustentado as discussões dos resultados em uma análise de discurso. As análises e discussões dos resultados se apresentam em dois momentos: estudo de documentos políticos e legais, buscando compreender os modos pelos quais estes discursos produzem o professor de EE, e o estudo com professores de EE por meio de entrevistas estruturadas, analisando os modos pelos quais constituem significados sobre sua própria formação e a percepção do papel assumindo em contextos de atuação. Os resultados demonstram que as competências de atuação desenvolvidas por estes professores em contexto não têm correspondido ao perfil de competências profissionais atribuído pelas formações e definido em documentos oficiais. Compreende-se que, de uma forma ou outra, os professores têm assumido diferente lugares, produzidos pelos documentos políticos, pelas formações e pelo próprio contexto em que atuam. Os lugares assumidos na inclusão estão em conflito, tendo em conta as múltiplas funções e papeis assumidos nos contextos de atuação. Tensiona-se que os alinhamentos políticos/sociais, teóricos e práticos causam efeitos diretos na inclusão, não só na definição de papeis, mas na mudança de atitudes e valores. Estes são os principais fatores de impacto na fragilização do processo de profissionalidade docente.

Palavras-Chave: Educação Especial; inclusão educacional; Formação de professores; competências de atuação profissional.

Abstract

This study aimed to understand how Special Educational teachers (SET) make sense of their role in developing inclusive education, by considering SE teachers' profile as defined in official documents and as assigned by their training institutions, as well as the professional competencies which they are called to mobilize in their professional context. Adopting the Brazilian educational scenario as a study context, it is observed that currently SE teachers' work is immersed in the inclusive educational proposal. In addition, the SE teachers' profile as defined in official documents has produced multifunctional and generalists SE teachers Yet, it has been also observed that different training models assign, different SE teachers' profiles which do not seem to fully meet the profile as defined in official documents. Of a qualitative nature and assuming a post-structuralist perspective, the study adopted content analysis for analyzing data and supported results' discussion in a method of discourse analysis. The analyzes and discussions of the results are presented in two moments: the study of political and legal documents, seeking to understand the ways in which political and legal discourses produce the SE teacher, and the study with SE teachers by means of structured-open interviews, aimed at analyzing the ways by which SE teachers produce meanings about their own training and the perception of the role they play in professional contexts. Results show that the professional competences developed by these teachers in their professional context do not match SE teachers' profile as defined in official documents and as assigned by their training institutions. Teachers have taken different places, as they are produced by political documents, by their training institutions or by the context in which they work. Places assumed in inclusion are in conflict, taking into account the multiple functions and roles that SE teachers are called to play in their professional contexts. It is stressed that political / social, theoretical and practical alignments cause direct effects on inclusion, not only in defining roles, but in changing attitudes and values. These are the main factors weakening teaching professional development processes.

Key words: Special Education, educational inclusion, Teacher training; Special Educational teachers' profile

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....iv
RESUMO v
ABSTRACT.....vi
ÍNDICE vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....x
ÍNDICE DE TABELAS xi
ÍNDICE DE QUADROS.....xii
SIGLAS, ABREVIATURAS E SIMBOLOS.....xiii

CAPÍTULO I – Introdução 15
1.1. Apresentação.....15
1.2. Justificativa e contextualização do estudo.....18
1.2.2. A perspetiva do estudo sobre a constituição profissional docente.....23
1.2.3. A configuração dos problemas e objetivos do estudo.....25
1.3. Perspetiva teórica/metodológica: conceitos que operam no estudo.....27
1.4. Organização do estudo.....31
CAPÍTULO II - Formação de professores e constituição profissional..... 30
2.1. Formação de professores: contribuições teóricas.....33
2.2. Constituição profissional docente – da profissionalização a profissionalidade.....37
2.2.1 Competências profissionais docente.....40
2.2.2 Identidades profissionais docente 44
2.3. Outros olhares sobre os modos de constituição profissional docente.....48
CAPÍTULO III - Inclusão Educacional e as interfaces com a Educação Especial.....53
3.1. Inclusão Educacional.....52
3.2. Panorama político e legal da inclusão educacional no Brasil e as interfaces com a Educação Especial.....57
3.3. A emergência profissional da Educação Especial.....61
3.3.1. A formação profissional do educador especial no Brasil até/para o modelo educacional inclusivo.....68
3.3.1.1. Novas dimensões impressas pela inclusão na Educação Especial.....72

CAPÍTULO IV – Implicações da inclusão na formação de professores generalistas e especialistas.....76
4.1. Formação de professores em tempo de inclusão educacional.....77
4.1.1. Panorama da formação de professores para inclusão no Brasil.....79
4.2. Pespetivas sobre a formação de professores em EE: Um especialista multiforme?.....81
4.2.1 Perfis de competências profissionais atribuídos pelas formações em EE no Brasil.....86
4.2.2. Dimensões teóricas sobre os modelos de formações de professores em Educação Especial no Brasil.....90
CAPÍTULO V – Metodologia.....97
5.1. Fundamentação da metodologia e das opções de pesquisa.....98
5.2. Descrição dos procedimentos metodológicos.....103
5.2.1. Estudo de documentos políticos e legais.....104
5.2.2. Estudo com professores de Educação Especial.....107
5.2.2.1. Participantes.....107
5.2.2.2 Métodos de recolha de dados.....112
5.2.3. Métodos de análise de dados.....115
5.2.3. 1. Análise de conteúdo 115
5.2.3.2. O conceito de discurso como ferramenta de análise.....119
5.2.4. Procedimentos.....121
5.2.4.1. Preocupações éticas.....123
5.2.5 Critérios de confiança nos dados.....125
CAPÍTULO VI - Apresentação e discussão dos resultados.....131
6.1. Estudo de documentos políticos e legais: A constituição do perfil de competências do professor de Educação Especial em discursos políticos 132
6.1.1. Resultados.....134
Como a inclusão educacional é entendida e proposta nos documentos políticos.....134
Qual perfil de competências do professor de Educação Especial?.....139
Como é sustentada a formação de professores para EE à luz de uma política inclusiva?.....147
6.1.2. Discussão dos resultados..... 149
Que efeitos os discursos políticos tomam na constituição do professor de Educação Especial?.....149

A produção da inclusão como uma competência profissional do professor de EE.....154
6.2. Estudo com os professores de Educação Especial.....156
6.2.1. Resultados.....158
Percepção sobre o perfil de competências definido em documentos políticos e pelos cursos de formação para o exercício da profissão.....158
Percepção sobre a relação entre formação que habilita para uma área de atuação profissional e as competências que são chamados a mobilizar ou desenvolver no no contexto das suas funções.....161
Percepção sobre o próprio contexto de atuação profissional e impactos no exercício de suas funções.....168
Perspetiva dos professores sobre a inclusão no contexto de atuação profissional.....176
6.2.2. Discussão dos resultados.....180
O sujeito competente sob a lógica emocional/afetiva.....181
Diferentes centralidades das necessidades formativas.....189
A instituição do discurso da inclusão nos contornos das barreias atitudinais.....200
Efeitos das relações de produção sobre os 'outros': professores de Educação Especial e professores do ensino regular 205
A configuração dos diferentes contextos institucionais e os impactos na atuação dos professores de EE.....211
CAPÍTULO VII - Conclusões.....218
7.1. Mas afinal, que sentidos os professores de Educação Especial dão ao seu papel em um contexto de inclusão educacional?.....218
7.2. Mas afinal, o que esta pesquisa pode produzir de diferente no interior daquilo que já foi produzido?.....228
Referências bibliográficas.....232
Anexos 254
Apêndices.....255

Índice de figuras

Figura 1 - Modelos de formação para Educação Especial no Brasil.....21
Figura 2 - Contextualização do estudo.....26
Figura 3 – Sistematização das análises e discussões.....219

Índice de Tabelas

Tabela 5.1 – Caracterização sociodemográfica.....110
Tabela 5.2 – Caracterização socioprofissional.....111
Tabela 5.3 – formação por regiões de atuação profissional.....112
Tabela 5.4 – Número de contatos estabelecidos e retornos.....123
Tabela 6.1 - Perspetiva dos professores sobre o perfil de competências definidos nos documentos políticos e adotados pelas instituições de formação e sua adequação com as competências que são chamados a pôr em ação no exercício de suas funções.....159
Tabela 6.2 - Perfil de competências atribuído pelas formações.....159
Tabela 6.3 - Perspetiva pessoal sobre as competências necessárias para atuação profissional e as competências de facto são chamados a pôr em ação no contexto das suas funções.....163
Tabela 6.4 - Perspetiva sobre a relação entre formação que habilita para uma área de Atuação profissional e as competências que são chamados a pôr em ação no contexto de suas funções.....164
Tabela 6.5- Áreas de competências relativas à habilitação profissional.....165
Tabela 6.6 - Dificuldades/desafios e facilitadores para o exercício profissional em contexto de atuação.....169
Tabela 6.7- Ações estratégicas específicas adotadas em/pelo contextos de atuação.....173
Tabela 6.8 - Distribuição de dificuldades/desafios e aspetos facilitadores do trabalho docente por regiões Brasileiras.....174
Tabela 6.9 - Perspetiva sobre aspetos que tem dificultado e ou facilitado o processo inclusivo em contexto de atuação.....177
Tabela 6.10 - Dificuldades/desafios para o processo inclusivo relativos à percepção, compreensão e ação de gestores e professores do ensino regular sobre a inclusão e a EE.....178
Tabela 6.11 - Perspetiva dos professores sobre elementos necessários para efetivação da inclusão em contexto.....179

Índice de quadros

Quadro 5.1. Fichamento dos documentos políticos e legais 106
Quadro 5.2 - Categorias de análise – Estudo documental.....117
Quadro 5.3 - Categorias de análise – Estudo com professores de Educação Especial.....118
Quadro 6.1 - Matriz de categorias do estudo de documentos Políticos.....133
Quadro 6.2 – Matriz de categorias do estudo com professores de Educação Especial.....157
Quadro 6.3 - Cruzamento entre área de atuação e ênfase dada pela formação.....192
Quadro 6.4 - Incompatibilidade entre competências desenvolvidas em contexto e a ênfase atribuída pela formação.....194
Quadro 6.5 - Compatibilidades entre a formação e as competências mobilizadas em contexto e as decorrências de necessidades formativas.....196
Quadro 6.6 - Precarização da infraestrutura escola em contextos regionais.....213
Quadro 6.7 - Estratégias de autonomia organizacional da EE e a Inclusão Em contextos regionais.....215

Siglas, abreviaturas e Símbolos

AEE – Atendimento Educacional Especializado.

CCIEUL - Conselho Científico o do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

CEC – Council for Excepctional Children.

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial.

Cnpq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

CONEP - Conselho Nacional de Ética e Pesquisa.

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

DNEEEB – Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica.

DOI – Digital Object Identifier.

EE – Educação Especial.

EI – Educação Inclusiva.

EMEBS - Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos.

FAATESP - Faculdade Álvares de Azevedo.

GPPEI – Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos.

HA/SD - Altas Habilidades/Superdotação.

IES - Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases Nacionais.

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

MEC – Ministério da Educação.

NEE – Necessidades Educativas Especiais.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PAEE – Público-alvo da Educação Especial.

PNE – Política Nacional de Educação Especial.

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva.

PUC - Pontifícia Universidade Católica.

SEESP –Secretaria de Educação Especial.

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais.

TDH – Transtorno de Déficit de atenção e Hiperatividade.

TGDS – Transtornos Globais do Desenvolvimento.

UFC - Universidade Federal do Ceará.

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNINTER – Centro Universitário Internacional

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Capt – Capítulo.

eg. – Exemplo

Espec. – Especialização

Form. AEE – Formação para o Atendimento Educacional Especializado

Licenc. EE – Licenciatura em Educação Especial

Licenc. hab. EE – Licenciatura com Habilitação em Educação Especial.

pag. - Página

pp – Página x à página y

Res. – Resolução

Google Forms – Formulários Googles.

© - Copyright Sign (Símbolo de Direitos Autorais)

CAPÍTULO I

Introdução

1.1 Apresentação

Este estudo tem como tema a formação de professores em Educação Especial (EE) no Brasil, buscando compreender os papeis assumidos por estes profissionais em contexto inclusivo, tendo em conta as suas experiências docentes, bem como o perfil de competências definidos em documentos políticos e atribuído pelas formações iniciais ou contínuas.

O tema pesquisado faz parte do meu percurso de constituição profissional e dos conflitos entre formação e atuação enfrentados ao longo da minha prática docente. Minha formação inicial em Educação Especial se deu em um curso pioneiro na área, ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria (Ufsm/Brasil). Esta formação já anunciava um campo específico de atuação junto a alunos com deficiência mental, deficiência auditiva/Surdez e dificuldades de aprendizagem. Durante o processo de formação inicial, tive a oportunidade de participar de alguns projetos de extensão, que me proporcionaram experiências de docência numa escola especial. Nessa altura, surgiram as minhas primeiras inquietações no campo de atuação da Educação Especial. Lembro-me, de forma mais exata, das dificuldades de atuação pedagógica junto a um aluno autista, público que não fazia parte da minha abordagem formativa. Na época, entendi que deveria fazer escolhas e que estas escolhas me levariam a um campo restrito de atuação dentro da EE.

Assim, por conta dessas escolhas, me aproximei da área da Surdez, e desenvolvi uma dissertação dentro deste campo de estudo. Estava ainda a finalizar a pesquisa, que me conferiu o grau de mestre em educação, quando iniciei, em 2011, minha experiência docente no ensino superior. E lá estava eu, diante de alunos em formação inicial, dando aulas sobre diferentes campos da Educação Especial e sobre inclusão educacional.

Em 2012, ao ingressar como professora da área de Educação Especial na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa/Brasil) em Santarém – Pará, observei uma realidade conflitante sobre a atuação de professores de Educação Especial naquele município. Por meio de pesquisas, orientações de trabalhos de conclusão de curso e de estágios académicos, apercebi-me de grandes lacunas entre a instituição formadora, a qual agora pertenço, e a

escola. Não no sentido da falta de conhecimentos, mas no papel assumido pelo professor de EE, que parecia se perder entre recomendações políticas e legais sobre a atuação profissional, os conhecimentos e habilitações construídos a partir das suas formações, e aquilo que era chamado a desenvolver na sua prática. Essa percepção motivou a criação, em 2014, do Grupo de Estudo em Educação Especial e Processos Inclusivos (Gpeepi/Cnpq/Brasil), cujo objetivo, para além da realização de pesquisa na área, era elaborar projetos de extensão no campo da formação de professores em Educação Especial e inclusão. O grupo realizou diversos eventos envolvendo profissionais da educação de toda região oeste do Pará/Brasil. E a partir de relatos coletados junto a professores de ensino regular, de ensino especial e gestores de escolas públicas e privadas, observamos um cenário muitas vezes desordenado. Eram comuns as seguintes situações: A Educação Especial (EE) prestar aulas de reforço em atividades extracurriculares; a EE ocupar nos discursos docentes o lugar da inclusão; não haver qualquer tipo de relacionamento entre os professores de EE e os professores de sala de aula regular; Professores de EE formados em áreas restritas, como educação de surdos, atuarem junto de todos os alunos considerados público da EE, e nos piores casos, a EE não ser ofertada pela escola[1].

Assim, este estudo emerge de inquietações originadas na minha própria formação inicial e continua, e na minha atual função enquanto formadora na área da Educação Especial. Ao ingressar no doutoramento já tinha em mente estudar este tema em uma pesquisa que pudesse abranger um número significativo de professores de EE de diferentes regiões brasileiras e com diferentes formações que habilitassem a atuação na área.

Para perceber a atuação profissional do professor de Educação Especial em contextos educacionais inclusivos, este estudo adota o conceito de competências de atuação, que estes professores são chamados a mobilizar ou desenvolver em ação. Estas competências, segundo os próprios professores, podem estar em contraste ou em acordo com o perfil de competências definido em documentos políticos e/ou com o perfil de competências atribuído nas formações inicial ou contínua.

O conceito de competência, assumido nesta pesquisa, se filia ao apresentado por Perrenoud (2000), que entende competência como "saber em ação" ou um conjunto de

[1] Estas observações fazem parte de alguns estudos realizados por meio pesquisas e trabalhos de conclusão de curso o qual orientei (Pinheiro & Duarte, 2017, 2015; Pinheiro, Muller, Silva, Baia & Carvalho, 2017; Pinheiro & Santos, 2017; Pinheiro, Lopes, Lobato, & Freitas, 2014; Pinheiro, Silva, Gomes & Ferreira, 2014). Trata-se ainda de observações não publicadas, originadas de outras experiências profissionais como encontros do grupo de pesquisa, palestras e orientações de estágios académicos.

conhecimentos, capacidades e atitudes que são mobilizáveis em situações complexas e que permitem ao sujeito encontrar respostas adequadas para lidar com essas situações. Nessa mesma perspetiva, de acordo com Mesquita (2016), a competência só se realiza na ação, e, portanto, não existe sem a atuação "de um ator em situação" (p. 60). Assim, esta pesquisa assenta no conceito de competências de atuação profissional para se referir à mobilização ou o desenvolvimento de competências profissionais em contexto de ação. As competências de atuação são aquilo que os professores conseguem mobilizar, a partir do perfil de competências profissionais desenhadas nas formações e desejado em documentos políticos/legais, ou desenvolver na prática de acordo com seu processo de constituição docente, como experiências, valores, crenças, culturas, identidade (Esteves, 2009; Mesquita, 2016, 2015, 2011; Tardif, 2007). Para além disso, esta pesquisa também assenta no conceito de perfil de competências profissionais, para se referir aos conhecimentos necessários que perpassam o perfil docente, tal como descrito em documentos oficiais e nos cursos de formação. Ou seja, como em Perrenoud (2000), o perfil de competências profissionais é construído a partir de orientações do perfil de competências a nível político e do perfil de competências a nível de formação inicial ou contínua.

Assumindo uma perspetiva pós-estruturalista, que tem guiado os estudos que desenvolvi ao longo da minha formação e atuação académica, busco aproximar as discussões e análises desta pesquisa ao conceito de discurso na abordagem de Foucault (1996). Os discursos são compreendidos como um conjunto de enunciados históricos, políticos, sociais que configuram verdades a serem consumidas e legitimadas pelos sujeitos. Este estudo olha para os discursos políticos e dos professores de EE como produtos e produtores da realidade. Foucault (2010) propõe olhar para o objeto investigado com um distanciamento temporal, para que assim o pesquisador possa desconstruir as verdades absolutas estabelecidas nos processos históricos. Para o autor, problematizar permite repensar o que está posto como norma, questionar e analisar como a constituição de determinados significados foram sendo legitimados nas relações discursivas que se estabeleceram no tempo/espaço. Sustentado por esta proposta, este estudo intenciona contribuir com novos olhares sobre a EE e a inclusão educacional, especialmente sobre os modos pelos quais se sustentam a atuação de professores de EE, sejam eles em discursos políticos, formativos e de contexto de atuação.

1.2 Justificativa e contextualização do estudo

Nas últimas décadas, a inclusão tem feito parte dos objetivos educacionais dos sistemas de ensino em todo o mundo. Esta proposta, ancorada por movimento políticos internacionais (UNESCO, 1990, 1994, 2005, 2019; ONU, 2006), incita mudanças nos sistemas educacionais, exigindo um conjunto de adequações estruturais, organizacionais e de condutas pedagógicas em favor da participação, aprendizagem e permanência de todos os alunos no ensino regular. Este cenário gerou mudanças significativas no processo de constituição profissional do professor de Educação Especial, que passou a assumir um importante papel no apoio e efetividade da inclusão nos sistemas de ensino.

Contudo, muito embora a emergência da inclusão tenha promovido uma nova configuração da atuação dos professores de Educação Especial, de facto esta profissão tem estado associada a outros interesses sociais e políticos, principalmente entre os séculos IX e final do século XX (Jannuzzi, 2004; Sassaki, 1997). Os professores de Educação Especial serviam a lógica do assistencialismo e, mais tarde, da reabilitação de pessoas com deficiência, no sentido de promover a adequação dos sujeitos ao convívio social. Os modelos de formação foram sendo alinhados a diferentes formas de significar a profissão e às diferentes lógicas que as sustentavam.

Assim, historicamente os modelos de formação em EE foram apontando, de modo geral, para diferentes caminhos profissionais. Brownell, Sindelar, Kely e Danielson (2010) descrevem três "eras" de formação no campo da EE que foram sendo gradativamente alinhadas com as expectativas sociais, culturais e políticas em determinados tempos espaços, são elas: categorial, não categorial e a integrada. A primeira, refere-se à capacitação de professores para o ensino de deficiências específicas, permeando o foco das formações por volta da década de 1950. A segunda proposta, mais evidente a partir da década de 70, objetivou uma formação que pudesse contemplar conhecimentos que permitissem o planejamento, instrução e gerenciamento do comportamento de todos os alunos com deficiência não mais em ênfases específicas de cada categoria de deficiência. Na terceira perspetiva, a formação no campo da EE investia na produção de um profissional capaz de atuar dentro do contexto escolar e de apoio em salas de aula regular, evoluindo de acordo com a configuração do cenário educacional inclusivo acentuado a partir da década de 90. Com o avanço deste cenário e o aumento da inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares, os papeis e funções exercidos na escola estavam sendo confundidos. Assim, a formação de professores de EE passa então a ser pensada de forma integrada a formação de professores generalistas do ensino regular (Brownell et. al. 2010).

No Brasil, a Educação Especial associada a inclusão só passou a ter maior visibilidade a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Este documento veio estimular o desenvolvimento da educação inclusiva, ao fornecer uma série de diretrizes sobre reformas políticas e educacionais em todo o mundo. Os docentes de Educação Especial eram significados neste documento enquanto recurso humano fundamental para promoção da inclusão. Alinhado com esta perspetiva, no mesmo ano, o Brasil elaborou a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994a) associada estreitamente com a promoção da inclusão da "pessoa portadora de necessidades especiais". Entretanto, este documento ainda apresentava argumentos contraditórios com a filosofia inclusiva e com o papel a ser assumido pelo profissional da Educação Especial no contexto de ensino regular (Brasil, 1994a). Por exemplo, ora estes profissionais atuavam na perspetiva inclusiva, dando suporte à inclusão dos alunos "portadores de necessidades educacionais especiais", oferecendo apoio paralelo à sala regular e/ou atuando junto ao professor regular; ora deveriam atuar em contexto de escolas especiais com aqueles alunos que não obtiveram sucesso no contexto regular inclusivo. Mais tarde outros documentos oficiais no Brasil foram delineando o campo de atuação da Educação Especial (Brasil, 2001a, 2001b, 2002a), até chegar ao atual perfil de competências profissionais orientado exclusivamente para uma atuação na perspetiva inclusiva, considerando também que a inclusão educacional passa a ser obrigatória no Brasil (Brasil, 2008a, 2009b, 2011a). Assim, hoje em dia, para atuar no campo profissional da Educação Especial é necessário formação inicial para a docência, acrescida de uma formação especializada na área de educação especial (Brasil, 2008a, 2009b)[2]. Segundo os documentos políticos/legais, estes profissionais devem desenvolver competências alinhadas com a promoção da inclusão de alunos considerados público-alvo da Educação Especial. São eles: Pessoas com deficiência, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento (TGDs) e pessoas com altas habilidades/superlotação (Brasil, 2008a, 2009, 2011). Os serviços atribuídos à Educação Especial ofertam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a estes alunos, objetivando "identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes" (Brasil, 2008a, p.18). Portanto, é preciso ter competências para atuar pedagogicamente com esses

[2] Os professores de EE são referenciados politicamente como "especialistas" e os professores de ensino regular como "capacitados", conforme distingue a resolução brasileira n. CNE/CEB 02 (Brasil, 2001b). Entretanto, neste estudo, será abordado a perspetiva de Bueno (1999) que associa professores especialistas em Educação Especial e professores Generalistas do ensino regular.

alunos mobilizando saberes de acordo com as especificidades por eles apresentadas. Para além disso, os professores de EE deverão orientar, formar e apoiar os demais professores na escola, ou nos diferentes contextos profissionais tais como, centro de Atendimento Educacional Especializado (AEE), núcleos de acessibilidade de instituições de ensino superior, classes hospitalares ou ambientes domiciliares, articulando a participação da família e sociedade em todo o processo de inclusão. Ainda a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008a), acrescenta a importância desses professores terem, em suas formações especializadas, conhecimentos específicos acerca de gestão escolar inclusiva, com vista a fomentar "o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça" (pp. 17 - 18).

Os modelos de formação de professores em EE no Brasil deveriam estar alinhados ao perfil de competências descritas em documentos políticos/legais, para formar profissionais com capacitação pedagógica para atuar numa perspetiva inclusiva, dando resposta a demandas da instituição, dos alunos (público-alvo da EE) e dos demais professores. Contudo, trabalhos científicos têm identificado a existência de diferentes necessidades, modelos e competências de formação para qualificação destes profissionais (Almeida, 2004; Bueno, 1999; Garcia & Michels, 2014; Guasselli, 2012, 2014; Kassar, 2014; Mantoan, 2003; Michels, 2017; Pletsch, 2009; Ropoli, 2014; Thesing, 2019; Vaz & Garcia, 2015). Estes trabalhos abordam, sob diferentes perspetivas e contextos, inconsistências sobre o papel assumido pelos professores de Educação Especial frente ao cenário educacional inclusivo, quando olhado sob o aspeto político, dos cursos de formação e sobre a atuação destes profissionais.

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

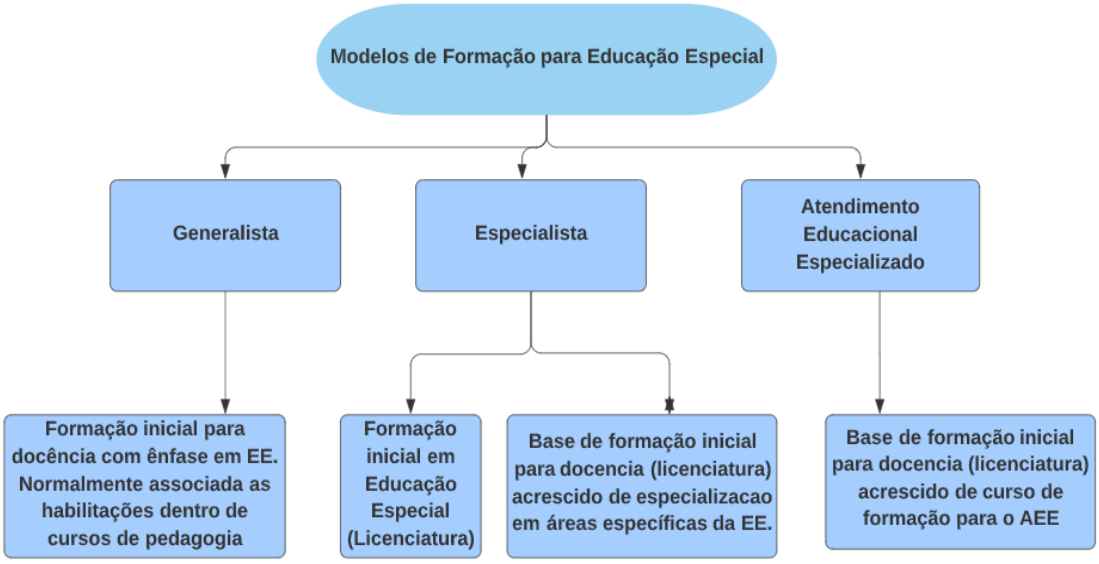

Figura 1.
Modelos de formação para Educação Especial no Brasil.
Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com Vaz e Garcia (2015).

O termo generalista[3] é adotado pelos autores de acordo com Bueno (1999), que compreende tratar-se de uma formação que privilegia bases de conhecimento comum a todos os professores, aprofundando conhecimentos no campo da EE no final dos cursos. Este modelo, porém, não se debruça no estudo de categorias do público-alvo atendido pela EE. O professor especialista se configura em outros dois formatos, os licenciados[4] em EE e os professores já licenciados em qualquer curso de base para atuação docente que buscam formação especializada na área da EE. Por fim, a formação para o atendimento educacional especializado se caracteriza por um curso adicional à formação inicial, que habilita o profissional para oferta de serviços exclusivamente no atendimento educacional especializado, e não em todo o campo de atuação da EE. Vaz e Garcia (2015) concluem que a formação para o atendimento educacional especializado está sendo compreendida, nos documentos oficiais analisados, como sinônimo do trabalho na Educação Especial. Ou seja, os profissionais formados neste último modelo têm vindo a ser considerados professores de EE e, portanto, devem atuar em todos os campos abrangidos pela profissão.

[3] Esta concepção de modelo generalista de formação atribuída por Bueno se configura enquanto habilitações na área, ou seja, era possível fazer uma licenciatura em pedagogia e ao final do curso habilitar-se na área de EE. As habilitações em áreas específicas, como da EE, promovidas pelos cursos de formações e professores foram extintas no Brasil de acordo com a resolução do Conselho Nacional de Educação/ P N° 1/2006.
[4] O grau de licenciado corresponde em Portugal a formação inicial de professores.

Os autores concluem que não há restrições políticas delineadas sobre a atuação dos professores especialistas (Vaz & Garcia, 2015). Ou seja, a atuação profissional descrita e exigida em documentos oficiais, independe do tipo de formação especializada dos professores (Vaz & Garcia, 2015). Bueno (1999) já percebia esta tensão no cenário brasileiro, em que havia "professores especializados nas diferentes necessidades educativas especiais (...)" (p.14) a serem chamados a atuar junto de todos os alunos. Observa-se, portanto, a existência de diferentes formações no campo da EE, materializadas em modalidades e modelos distintos, mas que conferem o mesmo título de professor de EE. Estas formações originam diferentes perfis de competências profissionais, no entanto, exige-se que os profissionais mobilizem competências semelhantes na prática, de acordo com o perfil de competências definido em documentos políticos (Thesing, 2019). Para além disso, segundo Guasselli (2012), o perfil de competências adotado pelas formações, além de não corresponder à diversidade de necessidades, condições e estruturas, muitas vezes desiguais das diferentes regiões brasileiras, não permite também ter todas as competências atribuídas à profissão. Para a autora, os "saberes produzidos, ressignificados, refletidos nos cursos de formação (...) não vem produzindo o eco necessário para contribuir efetivamente com a referida prática" (p.1).

Tais descompassos entre o perfil de competências políticos e o perfil de competências formativo podem gerar dois cenários: Quando um professor é formado para atuar com um determinado público da EE, por exemplo, uma especialização em alguma categoria do público-alvo da EE, arrisca-se a não ser inclusivo por não atuar no contexto mais amplo da EE, conforme exigência política/legal. Por outro lado, quando busca uma formação mais abrangente e generalista sobre as áreas de atuação da EE, arrisca-se a não conseguir atuar de forma individual e eficaz frente as especificidades de alguns alunos, gerando obviamente o insucesso da própria inclusão. Este conflito entre ser especialista e ao mesmo tempo generalista se configura em um cenário educacional inclusivo, no qual as funções assumidas na escola parecem ainda não ser claras.

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

efeitos negativos na prática docente "no sentido de sua formação ser restrita teoricamente e ter sua atuação alargada" (p. 56). Para Thesing (2019), há uma sobrecarga de funções associada ao professor de EE, no sentido de "dar conta" da inclusão por vias da atuação em todas as dimensões institucionais. Ou seja, atribui-se a este profissional a materialização da escola inclusiva. No caso do Brasil, os documentos políticos e legais são reconhecidos legalmente como promotores da inclusão educacional, entretanto, abordam de maneira acentuada a Educação Especial (Brasil, 2008a). Esta associação, nos documentos oficiais, entre o conceito de inclusão educacional e a EE, geram conflitos no que diz respeito ao papel a ser assumido pelos professores na escola (Mantoam, 2003). Um resultado desse conflito é o professor de Educação Especial passar a ser o único responsável pela inclusão (Mantoam, 2003). E de facto, ao analisarem o atual Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), Garcia e Michels (2014) observam que a EE aparece como dispositivo de sustentação de um sistema educacional inclusivo.

Estas dimensões políticas e teóricas sobre a formação de professores em EE no Brasil, permite compreender de um modo geral que estes profissionais, produzidos atualmente na lógica da inclusão educacional, estão diante ao desafio da sua própria constituição profissional. Isto porque, ao serem produzidos pelos diferentes cenários - político, formativos e de contexto de atuação – submergem em uma teia de significados contraditórios e conflituosos sobre sua própria identidade profissional. Nesta perspetiva, da constituição da profissionalidade dos professores de Educação Especial e considerando o panorama de tensões que caracteriza os perfis de competências destes profissionais no contexto brasileiro, este estudo se concentra em olhar para o papel assumido por professor de Educação Especial em contextos inclusivos.

1. 2. 2 A perspetiva do estudo sobre a constituição profissional docente.

Os argumentos políticos e teóricos apresentados nos levam a observar que há tensões na constituição profissional do professor de Educação Especial. Estas tensões ou conflitos se referem ao descompasso político e de formação quanto ao perfil de competências destes profissionais e as atribuições assumidas por eles em contexto inclusivo, ora apresentados sob a perspetiva de política e de formação (Almeida, 2004; Garcia & Michels, 2014; Kassar, 2014; Pletsch, 2009; Vaz & Garcia, 2015), ora sob a perspetiva de formação e do contexto de atuação (Guasselli, 2012, 2014; Ropoli, 2014; Thesing, 2019).

Conforme apontam estudos no campo da formação de professores a articulação entre estas dimensões, política e formativa, é fundamental para que seja possível a constituição de profissionais capazes de atuar em uma perspetiva inovadora e transformadora da sociedade (Esteves, 2006, 2015; García, 1999; Ghedin, 2004; Nóvoa, 1995, 2019; Perrenoud, 1999a). Com efeito, as instituições formadoras devem ser pensadas de acordo com os desafios sociais, e, portanto, de acordo com a uma lógica política constituída sob estes princípios éticos, culturais e epistemológicos (Ghedin, 2004). Assim, é preciso considerar os diferentes sujeitos envolvidos, os interesses pessoais e coletivos e os contextos políticos e sociais articulados aos objetivos traçados e a natureza, técnica, tradicional ou de facto transformadora das formações (Gatti, 2016; 2017; Garcia, 1999; Lopes, 2019; Nóvoa; 1995, 2019; Perrenoud, 2000).

Para Nóvoa (2019), chegar a este objetivo tem sido um desafio frente à extensa lista de conhecimentos e competências priorizadas pelas instituições formadoras na busca em atender orientações políticas sobre o perfil de competências profissionais a serem alcançados nos diferentes campos de atuação docente. Com isso Nóvoa (2019) volta o olhar às relações entre formação e prática docente, compreendo que as formações iniciais e contínuas devem articular teoria e prática em um processo simultâneo e sucessivo promovendo a capacidade de desenvolver competências, para além dos conteúdos curriculares. Leite (2005) defende que os modelos formativos devem ser pensados de forma a facilitar a construção e reconstrução do conhecimento continuamente, entendendo esse processo como um efeito da ação dos sujeitos envolvidos. Ou seja, compreende-se que o professor deve ser constituído como um agente de sua formação em seu próprio contexto profissional de modo a requalificar e refletir sobre suas competências de atuação profissionais (Leite, 2005; Nóvoa, 1995; Perrenoud, 1999a). Esta percepção está de acordo com o conceito de profissionalidade docente, em que o professor se constitui em um processo contínuo, e nunca acabado, que se dá a nível de formação profissional, de atuação em diferentes contextos e de aspetos culturais e de identidade dos sujeitos (Contreras, 2012; Sacristán, 1995).

Tendo em conta estas perspetivas, este estudo propõe pensar o papel assumido pelos professores de EE a partir de suas competências de atuação exercidas em contexto inclusivo, buscando também compreender os modos pelos quais estes docentes têm constituído sua profissionalidade em meio as tensões políticas e formativas apresentados.

1. 2. 3. A configuração dos problemas e objetivos do estudo.

Em síntese, considerando o cenário sobre a formação de professores de EE no Brasil, e as orientações teóricas sobre a constituição da profissionalidade docente, esta pesquisa surge sobre os seguintes desdobramentos: 1. O papel do professor de Educação Especial emergiu de um cenário educacional excludente e normalizador de sujeitos, entretanto, atualmente a atuação destes profissionais vincula-se e/ou funde-se com a proposta educacional inclusiva; 2. A partir desse novo contexto de atuação, de inclusão educacional, o perfil de competências destes professores definido em documentos políticos e legais, lhes atribuiu variadas funções que por vezes confundem-se com a responsabilidade de promover sozinhos a inclusão; 3. Existem atualmente no Brasil diferentes modelos formativos para atuar na Educação Especial, com diferentes perfis de competências, que parecem não atender de forma integral ao perfil de competências apresentado em documentos oficiais; 4. As competências de atuação desenvolvidas em contexto não têm correspondido ao perfil de competências profissionais atribuído pelas formações, embora compreenda-se neste estudo que as competências não se desenvolvem unicamente pela formação, mas também em contexto de atuação; 5. A profissionalidade docente se constitui na associação entre o perfil de competências político e formativo e a capacidade de mobilizar e desenvolver competências frente a desafios da prática profissional.

Considerando estas dimensões, a questão central do estudo é compreender que sentido os professores de EE dão ao seu papel em um contexto de inclusão educacional, tendo em conta o perfil de competências profissionais registrado em documentos político e legais, os seus percursos de formação, e as competências de atuação exercidas em contextos. Para alcançar uma resposta, outras questões norteiam o estudo: Como a inclusão é percebida por estes professores nos contextos em que atuam, considerando também as relações estabelecidas na escola? Que competências são chamados a mobilizar e/ou desenvolver na prática? Segundo a sua perspetiva, as competências de atuação mobilizadas ou desenvolvidas por eles, estão de acordo com o perfil de competências político e com suas próprias formações? A resposta a estas questões permitirá compreender o processo pelo qual os professores, participantes deste estudo, constituem a sua profissionalidade, gerindo tensões que existem nos diferentes perfis de competências a nível teórico, político e formativo.

Portanto o objetivo geral deste estudo consiste em compreender os papeis assumidos pelos professores de Educação Especial em contexto inclusivo, e as tensões que se jogam

entre as dimensões políticas de formação, as próprias formações segundo diferentes modelos formativos e as experiências profissionais em contexto de atuação. A fim de direcionar o estudo, foram elencados os seguintes objetivos específicos.

- Caracterizar o perfil de competências profissionais definidos nos documentos político e legais analisando os modos pelos quais os professores são constituídos nestes discursos.
- Explorar tensões entre o perfil de competências definido em documentos políticos, o perfil de competências atribuído pelas formações e as competências de atuação exercidas em contexto, quando olhadas pelos próprios professores de EE.
- Conhecer as perspetivas dos professores sobre o que é a inclusão e qual deve ser o seu papel e função frente a este cenário.
- Compreender como os professores de EE constroem os seus percursos de formação inicial e/ou contínua do ponto de vista do seu contexto profissional atual e à luz das funções e papeis que são chamados a assumir.

O diagrama da figura 2 sintetiza o contexto que configuram os problemas do estudo.

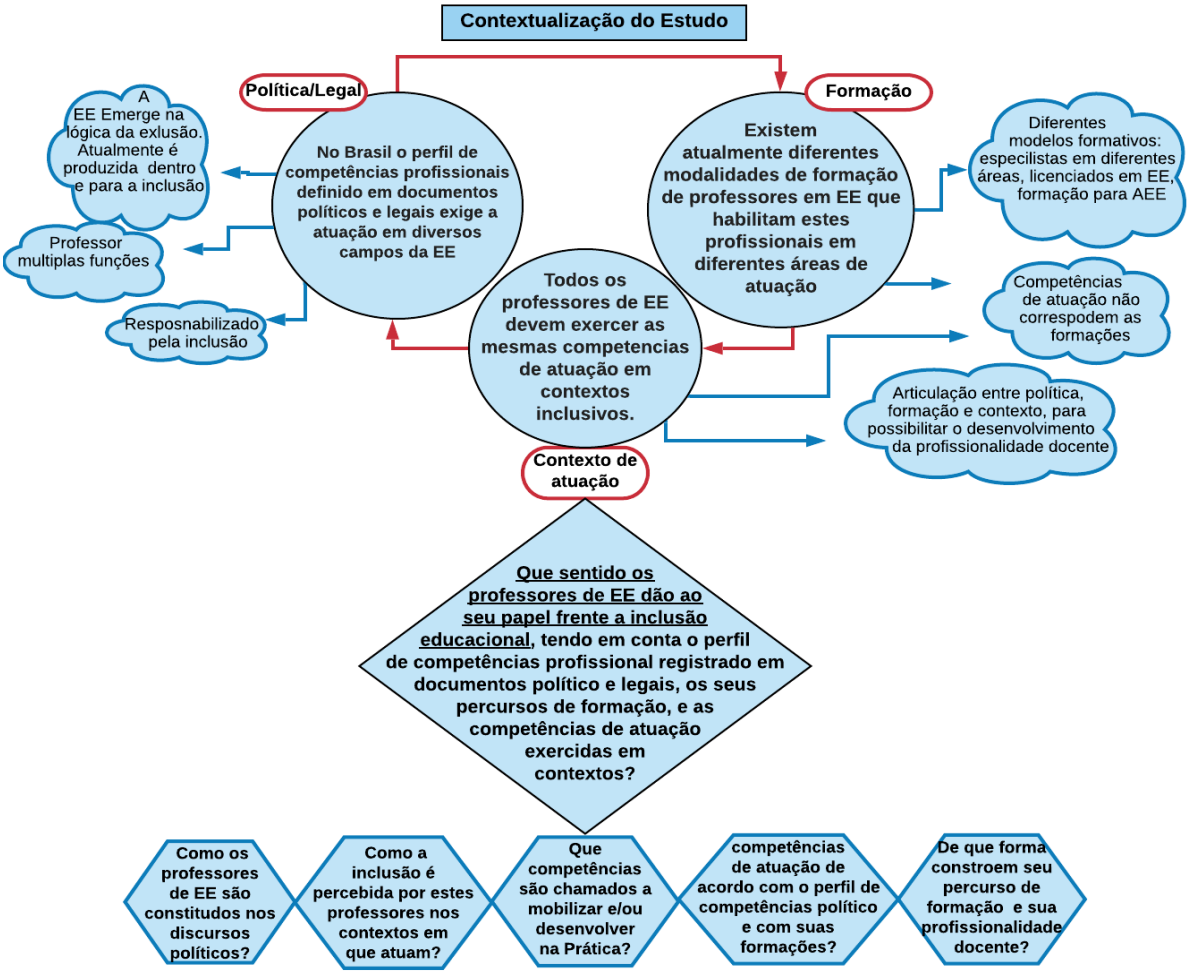

Figura 2.
Contextualização do estudo. Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Este estudo se torna relevante ao fazer uma problematização deste cenário sugerindo uma reconstrução da profissão de EE no contexto educacional inclusivo, sob o aspeto político, formativo e consequentemente de atuação. A pesquisa se configura em um instrumento para olhar a inclusão educacional sob a perspetiva da Educação Especial, entendendo que a atuação dos profissionais dessa área pode gerar impactos significativos no funcionamento, fracasso ou efetividade da inclusão na escola. Este é o impacto social o qual o trabalho busca proporcionar. Não no sentido de recomendações ou modelos para que se chegue a um processo de reconstrução ou reconfiguração desta profissão, mas sim, na intenção de problematizar a existência de contradições, conflitos e tensões no campo da formação de professores de EE que impactam a prática docente e principalmente o funcionamento da inclusão educacional.

De acordo com a perspetiva a qual o estudo se filia para problematizar estas dimensões, o professor de EE se constitui enquanto profissional da área sob o efeito destas produções discursivas, a nível político, formativo e de contexto de atuação, passando também a produzir significados sobre sua profissionalidade, e o seu lugar na escola. Por isso, compreende-se que o papel assumido por ele no contexto de atuação não se restringe a ação do sujeito, culpabilizando ou valorizando as ações, mas faz parte de uma rede discursiva produzida em diferentes instâncias, social, política, cultural, de contexto, etc. Para melhor conduzir a abordagem destes aspetos no trabalho, apresenta-se a seguir explanações sobre alguns conceitos filiados a perspetiva pós-estruturalista, os quais foram sendo articulados, convenientemente, nas análises e discussões feitas neste estudo.

1. 3 Perspetiva teórica/metodológica: conceitos que operam no estudo

O presente estudo, usa conceitos propostos Foucault (2001), compreendendo que suas contribuições como "pequenas caixas de ferramentas" (Foucault, 2001, p. 588), sem compromissos com a criação de grandes ideologias, mas procurando problematizar. Para o autor, é preciso "(...) analisar, não os comportamentos, nem as ideias, não as sociedades, nem suas "ideologias", mas as problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam" (Foucault, 1988, p.15). Tais práticas, a que o autor se refere, são discursos que, no exercício do poder/saber, vão tornando possível problematizar ideias, conceitos ou factos. Dessa forma, problematizar permite colocar em discussão o que já se sabe, ou o que está posto como verdades consolidadas em determinado tempo/espaço. Para Neto (2015), trata-se (...) "de

experimentar as ideias para modificá-las e a partir das questões trazidas do estudo de certa realidade local" (p.414).

Nessa lógica, este estudo se aproxima da perspetiva pós-estruturalista, permitindo vivenciar as ideias, os dados, os processos de pesquisa, para, a partir do estudo da realidade investigada, pensar propostas, "inventar novas ou outras verdades". Tal como propõe Foucault (2001), este estudo fez escolhas conceituais diante a sua caixa de ferramentas, e por isso, entende-se ser necessário clarear, para já, alguns conceitos acionados como instrumentos ou ferramentas que operam ao longo de todo o estudo.

De acordo com Taylor (2018), para se pensar uma pesquisa, segundo as bases teóricas/metodológicas que se propõe este estudo, é fundamental a compreensão de três conceitos utilizados por Foucault: Poder, Liberdade e Subjetividade. Estes conceitos, correlacionados, possibilitam a compreensão de muitos outros, como por exemplo: poder/saber, discurso, acontecimentos, prática da liberdade, tecnologias de governo, norma, técnicas de si. Para Foucault (1985), o poder opera na relação com o outro, e, sob um saber específico, exerce disputas pela imposição de significados sobre as coisas, objetos, pessoas, etc. Assim, o poder é uma relação de força instituída nas distintas relações sociais, ultrapassando a compreensão 'final' do poder soberano, pois não está no sujeito ou no estado e sim no movimento destas relações. "Em outro termo, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles" (Foucault, 1985, p. 183). É nas relações de força em níveis micro que se exerce o poder, irradiando e sustentando outros, inclusive aqueles instituídos pelo estado maior. Portanto, o poder passa a ser compreendido como uma prática social heterogênea e em constante transformação, constituída historicamente nas relações. É no interior das relações de poder, em que se exercem forças e disputas pela imposição de significados (por meio de um saber que o legitime) que os discursos operam como práticas constitutivas. No seio das relações de poder/saber, os enunciados passam a ser tomados como verdades - discursos legítimos - a serem consumidas e reproduzidas em outras relações que o sujeito estabelece (Ficher, 2003). Desse modo, a linguagem é central, pois coloca o sujeito na posição de luta permanente pela produção de significados. Discursos são compreendidos, assim, para além de um conjunto de signos, "[...] mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam" (Foucault, 2008b, p. 55). Trata-se de pensar como os enunciados se tornam discursos que, no seio das relações de poder e saber estabelecidas em determinados contextos, vão produzindo verdades sobre as coisas de que se fala. Isso significa considerar que as práticas discursivas produzem a realidade, no entanto, não ocorrem ao acaso, mas sob o efeito

das relações que se estabelecem com o outro. Neste estudo, compreende-se as formações discursivas como acontecimentos que foram produzindo verdades ao longo do tempo sobre o campo da EE, considerando toda a rede discursiva gerada a partir desse elemento central ao estudo, como exclusão, inclusão, formação e competências docente.

Para Foucault (1985), acontecimentos históricos constituem significados legítimos de serem representados e consumidos. O pensamento do filósofo nos possibilita problematizar as formas pelas quais os argumentos teóricos foram sendo consolidados ao longo dos séculos e, consequentemente, aplicados a contextos de estudo no campo das ciências humanas. Não há, portanto, uma linearidade fixa na constituição de significados sobre a EE, sendo que o termo, as técnicas ou métodos, foram sendo incorporados por diferentes propostas teóricas que, em meio a essas relações de poder/saber, foram produzindo e legitimando esses significados. Assim, a história se constitui em acontecimentos gerados pelas tramas de discursos que se exercem nas relações de poder/saber (Ó, 2002). É preciso compreender que os acontecimentos de que Foucault (1985) trata, estão descolados do sentido fatual, ou seja, os acontecimentos têm uma formação anterior ao facto em si. Isso nos permite compreender acontecimentos como estratégias, articulações, construções que se exercem nas relações de luta pela imposição dos significados pretendidos.

Assim, adotar a perspetiva teórica/metodológica de uma análise de discurso, do modo como se propõe esse estudo, permite pensar os enunciados dos discursos e as verdades instituídas

> [...] a partir de práticas mínimas, de ínfimos enunciados, de cotidianas e institucionalizadas regras, normas e exercícios. Pesquisar a partir desses pressupostos históricos e filosóficos significa também, e finalmente, dar conta de possíveis linhas de fuga, daquilo que escapa aos saberes e aos poderes, por mais bem montados e estruturados que eles se façam aos indivíduos e aos grupos sociais [...] (Fischer, 2003, pp. 385-386).

A esta compreensão pode-se associar o conceito de liberdade abordado por Foucault (2010). A princípio, este termo parece não fazer sentido, posto que os sujeitos são produto das relações de poder e, portanto, constituídos sob determinados discursos. Porém, Foucault associa a ideia de liberdade não ao sentido de sair fora deste jogo de relações, já que ninguém escapa a elas, mas de escolher os significados produzidos nestas relações. O poder é exercido em um discurso sustentado por um saber sobre algo ou alguém a ser imposto na relação estabelecida. O sujeito tem liberdade em escolher o significado produzido nas relações e se vai consumi- lo ou não. Não se trata de ser livre das relações, ou livre da dominação de algum

significado, mas de escolher. Taylor (2008) cita Foucault (1980) para esclarece esta relação de poder e liberdade

> O poder não deve ser definido como um ato coercitivo de violência que reprime os indivíduos, obrigando-os a fazerem alguma coisa ou impedindo-os de fazerem alguma outra coisa. Mas ocorre quando haja uma relação entre dois sujeitos livres, e esta relação esteja desiquilibrada, de modo que um pode agir sobre o outro, e o outro sofrer a ação, ou se permitir sofrer a ação (Foucault, 1980 apud Taylor, 2018, p. 14).

Esta escolha também não é absolutamente livre, no sentido literal, pois está atravessada por todos outros significados culturais, sociais, educacionais, etc., produzidos em tantas outras relações que também constituem os sujeitos. Nesta lógica, a liberdade não é um lugar ocupado pelo sujeito, mas uma prática de navegação entre as relações de poder. É esta liberdade que dinamiza as relações de poder e faz com que os diferentes sentidos produzidos sobre algo ou alguém funcionem. Portanto, ser livre não é estar fora destas relações de produção de significados, pelo contrário, é compreender sua inserção neste processo e saber navegar pelas distintas malhas do poder (Taylor, 2018).

São os modos pelos quais os sujeitos se relacionam como o outro ou escolhem se relacionar pela prática da liberdade, que vão delineando seus modos de subjetivação. Mansano (2009) refere que "Nesse caso, o outro pode ser compreendido como o outro social, mas também como a natureza, os acontecimentos, as invenções, enfim, aquilo que produz efeitos nos corpos e nas maneiras de viver" (p. 111). Os processos de subjetivação dos sujeitos fazem parte de uma série de práticas, valores, procedimentos em vigor nos determinados tempos/espaços. Assim, os modos de subjetivação se associam as mudanças históricas e, por isso, estão sempre em uma dinâmica mutante de acordo com a "participação das instituições, da linguagem, da tecnologia, da ciência, da mídia, do trabalho, do capital, da informação" (Mansano, 2009, p.111). A característica mutante dos modos de subjetivação faz com que sejam frequentemente reinventados, constituindo os sujeitos e produzindo novos modos de viver, de ser e de cuidar de si (Ó, 2002).

Heyes (2018) percebe então que herdamos "um sistema de poder que tanto cria nossas possibilidades quanto restringe a nossa existência" (p. 225). Esta percepção está na lógica da flutuação das relações de poder que, ao mesmo tempo, que permite a prática da liberdade, induz, produz, direciona, pressiona e impõe determinados significados que o sujeito aceita consumir, sendo assim subjetivado por eles. Essas são forças discursivas que operam em tecnologias de governamento social. Estas tecnologias estão na ordem do gerenciamento da vida, do governo das condutas, das práticas, dos modos de viver de acordo com uma norma

instituída em determinado tempo histórico. São instrumentos de poder que colocam em funcionamento discursos 'poderosos'[5] que vão capturando e subjetivando os sujeitos. A partir destas capturas o sujeito passa a autogovernar-se por meio das técnicas de si. Estas técnicas constituem-se nos processos de subjetivação e são elaboradas pelo próprio sujeito em um exercício usado sobre ele mesmo e sobre os outros para manter-se na norma. Desta relação, de processos e experiências do sujeito consigo mesmo, Foucault associa o 'cuidado de si'. "A expressão "cuidado de si" indica o conjunto das experiências e das técnicas que o sujeito elabora e que o ajuda a transformar-se a si mesmo" (Revel, 2005, p. 33).

Consumir determinado significado, produzido nas relações discursivas de poder/saber, é assumi-lo como uma verdade, que vai sendo legitimada nas práticas sociais. Assim, as grandes verdades sobre a EE e todos os significados associados a esse termo foram sendo consumidas ao logo do tempo conforme os acontecimentos históricos. O modo como os acontecimentos foram sendo consumidos e legitimados em determinado tempo foi definindo verdades sobre os sujeitos da EE, os profissionais, a educação. Santos (2012) argumenta que pensar a formação de professores sob esta perspetiva gera outros modos de questionar o objeto de estudo, tais como: "Quais práticas discursivas foram eleitas e ganharam o *status* de verdade na construção configuração da formação de professores que hoje vemos? Quais não foram? Por quê?" (p. 224). Para o autor, esta perspetiva permite problematizar a formação docente sob um novo/outro olhar em que se considerada os modos pelos quais os discursos formativos, institucionais, políticos ou de contexto tomam forma e constituem, inclusive, os próprios jeitos de ser professor. São nestas direções que este estudo pretende navegar.

1.4 Organização do estudo

Esta pesquisa se constitui em seis capítulos. O primeiro, introdutório, contextualizou o tema de estudo, o problema e os objetivos tomando como sustentação um posicionamento teórico e empírico sobre formação docente, competências profissionais e o panorama formativos de professores de educação especial no Brasil.

Os capítulos teóricos II e III e IV se concentram em apresentar conceitos e estudos científicos que abordam os temas relacionados nesta tese. O capíulo II aborda as perspetivas teóricas no campo de professores, direcionando aspetos sobre os processos de constituição profissional docente. O capítulo III propõe olhar a inclusão educacional e a Educação

[5] A este termo pode-se associar o conceito de metanarrativa, esclarecido por Lopes (2007) como grandes verdades inventadas nos discursos da modernidade.

Especial enquanto termos correlacionados e não sobrepostos, conceituando e situando o atual cenário educacional inclusivo e a emergência da EE. Atentando para a linearidade de discussões, o capítulo IV traz perspetivas teóricas sobre a formação de professores, tendo em conta o atual cenário educacional inclusivo, alinhando de modo mais específico as contribuições na área da formação de professores em EE. O capítulo V, metodológico, fundamenta a abordagem qualitativa do estudo e a aproximação com a perspetiva pós-estruturalista. Este capítulo decreve as fases de recolha e análise dos dados, e apresenta os métodos principais utilizados, tais como a análise documental, a análise de conteúdo e a análise de discurso.

O capítulo VI apresenta os resultados do estudo, analisando e discutindo as três instâncias propostas: política, de formação e de contexto de atuação profissional. Embora estas dimensões se correlacionam, estas foram divididas em duas partes: A primeira faz uma apreciação de documentos oficiais analisando os modos pelos quais estes discursos produzem "modos de ser" professor de EE. A segunda parte deste capítulo analisa os discursos docentes apresentados em duas direções. Primeiro para os modos pelos quais os professores de EE constituem significados sobre sua própria formação, considerando o perfil de competências apresentados em documentos políticos e as competências de atuação desenvolvidas em contexto. Articulado a esta discussão, se apresenta o segundo aspeto da análise de discursos docentes, que se concentra na percepção do papel assumindo por estes profissionais, de acordo com seu exercício profissional, no contexto inclusivo em que atuam.

Por fim, a conclusão se apresenta nesta pesquisa enquanto uma discussão geral que compila os resultados e discussões feitas nas três dimensões analisadas. Tecem-se considerações sobre a formação de professores em EE a partir das análises prévias, sublinhando descompassos entre o perfil de competências profissionais, político e de formação, e as competências de atuação docente, provocando diferentes formas de compreensão sobre funções assumidas no contexto de trabalho.

CAPÍTULO II

Formação de professores e constituição profissional

Este capítulo consiste na revisão teórica sobre a formação e profissionalidade docente, aprofundando aspetos sobre as competências e a identidade profissional dos professores. Inicialmente faz-se uma abordagem conceitual sobre formação de professores, chegando ao termo profissionalidade. Este conceito é compreendido enquanto um processo de constituição profissional docente que ultrapassa os limites institucionais da profissionalização. O professor, em processo permanente da constituição da sua profissionalidade, adquire e desenvolve o conhecimento atribuído pelo perfil de competências formativo, aliando à constituição da sua identidade, atitudes e valores em relação à sua ação docente. Em seguida, são apresentados os conceitos de competência profissional docente e identidade docents enquanto processos elementares intrínsecos da formação, e apresentam-se as bases teóricas que sustentam os termos perfil de competências profissionais e competências de atuação profissional utilizadas neste estudo. A fim de aproximar estas abordagens conceituais e teórica à perspetiva pós- estruturalista, no final do capítulo problematiza-se os modos pelos quais as competências profissionais, tanto de perfil de competências como de atuação, se configuram enquanto dispositivos de produção de identidades.

2.1. Formação de professores: contribuições teóricas

A formação de professores tem sido tema de estudo significativamente explorado ao longo das últimas décadas. Algumas perspetivas teóricas que contribuíram para pensar a formação de professores nas últimas décadas, compreendem que se trata de um processo contínuo de organização pessoal e profissional, que ocorre em diferentes contextos sociais, políticos e económicos em determinado tempo/espaço (Esteves, 2015; García, 1999; Ghedin, 2004; Mesquita, 2016; Nóvoa, 1995, 2019; Perrenoud, 1999b).

Ao longo do tempo, a formação docente, inicial ou contínua, tem sido explorada sob diferentes perspetivas, tais como a escola, as instituições formadoras e os professores. Independentemente da perspetiva, é consensual que o trabalho docente tem vindo a complexificar-se face as exigências e mudanças sociais (Cosme & Trindade, 2017; Esteves, Carita, Rodrigues & Silva, 2014; Gatti, 2016, 2010; Ghedin, 2004; Lopes, 2019; Nóvoa, 1995, 2019; Perrenoud, 1999a).

No final da década de 90, Perrenoud (1999a) já evidenciava as divergências existentes entre a formação docente e as necessidades e desafios da atuação profissional na escola. O autor atribui esta situação à inalterabilidade da escola frente a mudanças sociais, políticas e econômicas, gerando lacunas entre os objetivos de formação docente e as realidades escolares. Na atualidade, estes descompassos entre a formação docente e os enfrentamentos profissionais na realidade escolar são também levantados por Nóvoa (2019). Para o autor, a escola mantém-se estática, ou inacabada frente aos desafios e metas firmadas sobre a oferta de um ensino público e de qualidade. Portanto, há nescessidades de mobilização da escola em adequar-se aos desafios gerados pela sociedade em constate transformação, a formação passa a assumir este lugar, de promover a transformação na escola.

Por outro lado, Nóvoa (2019) também problematiza a ênfase dada pelas instituições formadoras à excessivas listas de conhecimentos na busca por competências a serem adquiridas, alegando ser preciso maior atenção para os modos pelos quais os professores se constituem, inclusive em contexto de atuação. "Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.)" (p.6). O docente não pode ser formado unicamente para aquisição de competências, na medida em que há tensões dentro do sistema educativo que influenciam as formas como estes profissionais vão atuar (Esteves et al., 2014).

A formação de professores deve ser capaz de dar respostas aos atuais desafios da escola e, logo, deve estar alicerçada nas mudanças e necessidades sociais. Nesse sentido, Ghedin (2004) entende que as instituições formadoras devem assumir "um projeto de formação cultural que proporcione à escola condição de responder aos desafios da sociedade, podendo intervir nela a partir de um conjunto de valores filosóficos, epistemológicos, antropológicos, políticos, éticos e estéticos" (p. 398). Esteves e colaboradores (2014) defendem que "a pedra angular da formação deveria ser a prática profissional, não por advogarmos uma concepção praticista da profissão, mas por pensarmos que deveria ser em torno do ideal de uma prática docente de elevada qualidade que todas as restantes componentes da formação deveriam constelar-se. (p.30). Trata-se de repensar a formação do ponto de vista institucional e do contexto de atuação destes professores. García (1999) já mencionava a necessária associação entre formação e mudança.

> A formação e mudança devem ser pensadas em conjunto… hoje é pouco defensável uma perspectiva sobre a mudança para o aperfeiçoamento da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para os agentes que têm de desenvolver

> as reformas na prática. Simultaneamente, a formação bem entendida deve estar preferencialmente orientada para a mudança, activar reaprendizagens nos indivíduos e na sua prática docente, que tem de ser, pelo seu lado, facilitadora de processos de ensino e aprendizagem dos alunos (p.139).

Na atualidade, há concordância entre muitos autores em pensar a formação de professores como um processo de construção de conhecimentos a partir de uma dimensão cultural e científica, atenta à diversidade e às novas tecnologias vigentes (Cosme & Trindade, 2017, Esteves et. al, 2014; Gatti, 2016; 2017; Lopes, 2019; Nóvoa, 2019). Assim, há na escola uma necessidade emergente de criar um ambiente que se sustente em práticas cooperativas, reflexivas e democráticas e que se alie ao estudo, pesquisa e ao conhecimento.

Perrenoud (1999a) já evidenciava esta perspetiva quando colocava em foco o trabalho docente. De um modo geral, os ideais da escola no sentido de formar pessoas de acordo com a evolução social, podem se tornar princípios de alguns professores motivados pela sua formação ou pela própria escola em que atuam. Portanto, "o progresso da escola é indissociável de uma profissionalização crescente dos professores" (Perrenoud, 1999a, p.8). É preciso que se considere o indivíduo, professor, enquanto um sujeito de um percurso profissional autónomo, capaz de questionar sua prática, suas crenças e inclusive, sua própria formação. Ainda, ser ou tornar-se professor exige para além de reflexões pessoais, relações coletivas e colaborativas (Gatti, 2016, 2017; Esteves & Medeiros, 2016).

Segundo Garcia (1999), para além das dimensões técnicas, é preciso considerar a dimensão pessoal, que compreende o desenvolvimento afetivo, emocional e humano dos sujeitos. Nesse sentido, a formação está relacionada com a capacidade e a vontade de formação. É preciso, portanto que, "os docentes sejam entendidos não como consumidores do conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimentos e de valorizar conhecimentos produzidos por outros" (Garcia, 1999, p.30). O autor afirma que a formação de professores, inicial ou contínua, deve estar ancorada pelas dimensões didáticas, pedagógicas e éticas. Nesta perspetiva, elege sete princípios para a formação docente. São eles os seguintes:

> 1º) Conceber a formação de professores como um contínuo; 2º) Integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; 3º) Ligar o processo de formação dos professores com o desenvolvimento organizacional da escola; 4º) Integração entre os conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores; 5º) Necessidade de integração entre teoria e prática; 6º) Necessidade de procurar o isoformismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva; 7º) Princípio da individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores. (pp. 26-30)

A individualização, à qual Garcia (1999) se refere, está no sentido do desenvolvimento pessoal, humano e global dos sujeitos, como também é postulado recentemente por Nóvoa (2019), e não de aprendizagem como relacionado nos demais princípio listados. Ao contrário de uma aprendizagem individual, o processo formativo deve ser mútuo, mediado e colaborativo, para que os professores possam buscar escopo para seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesta direção, Esteves (2006) aborda a responsabilidade das instituições formadoras com a promoção da investigação em contexto de atuação, estabelecendo vínculos colaborativos entre os professores. Tal importância, dada pela autora, se sustenta na intenção de determinados modelos académicos, em formar professores inovadores e reflexivos adotando a investigação como instrumento de formação. Mais recentemente, em entrevista concedida a Medeiros (Esteves & Medeiros, 2016), Esteves reitera a importância de projetos, pesquisas e investigação-ação para a formação docente. A sugestão se coloca enquanto um recurso propulsor das formações de professores, aliando e aproximando as instituições formadoras aos contextos de atuação. Gatti (2017) defende que esta pode ser uma estratégia para "[...] olhar sem véus a situação presente, o que se está fazendo e os efeitos histórico-sociais dessas ações" (p. 727).

As dimensões apresentadas sobre a formação de professores, cujos pontos de vista se voltam ora para a escola, ora para as instituições formadoras, ora para os professores, são defendidas por Nóvoa (2019) enquanto um triângulo, cujos lados têm igual valor. A articulação desses lados do triângulo torna possível um estreitamento entre a teoria e a prática, buscando romper a dicotomia existente entre o perfil de competências profissionais materializados em conhecimentos culturais, intelectuais e científicos e as competências de atuação desenvolvidas no exercício docente. Para que isto seja possível é preciso olhar para o professor e seu processo de constituição profissional promovendo uma formação coerente e eficaz. É preciso reconstruir esses ambientes de formação (escola e universidade), "tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão" (Nóvoa, 2019, p. 7). Neste sentido, a formação de professores deve ser matriz de uma nova forma de profissionalidade, que se concentre no estímulo de uma cultura profissional do docente e no direcionamento de uma cultura organizacional no contexto de atuação.

Nesta mesma pespetiva, Borges (2014) conclui que "(...) o modelo ideal de formação não é o que assenta num conjunto de princípios e regras que definem o que é ser um "bom professor", mas aquele que dê conta da complexidade da profissão docente" (p.50). Isso

significa dar condições ao aluno ou professor em formação, que favoreçam a mobilização de competências a partir de uma prática crítica e reflexiva, condições essas que possibilitem, assim, o desenvolvimento de novos saberes em um processo contínuo de formação e constituição profissional e pessoal (Borges, 2014).

Atentando para as ponderações feitas de acordo com as quais o professor em sua profissionalidade, se torna agente basilar para pensar a formação, será apresentado a seguir fundamentação teórica que sustenta a conceitualização da constituição profissional docente.

2.2. Constituição profissional docente – da profissionalização à profissionalidade.

As contribuições teóricas postuladas sobre a formação de professores chamam a atenção para o professor e para o processo de construção do seu conhecimento profissional. Aprender a ser professor ultrapassa a aprendizagem de conhecimento, técnicas, ou acumulação de títulos académicos e formativos (Nóvoa, 1995, 2019). Trata-se de pensar nos modos pelos quais tornar-se um professor crítico-reflexivo e em constante construção e reconstrução de sua identidade pessoal e profissional, impacta na sua profissionalidade.

O termo profissionalidade é abordado a partir de estudos que discutem as diferentes abordagens teóricas relativas à constituição profissional de professores, chegando a atual associação entre profissionalização e profissionalidade (Contreras, 2012; Estrela, 2014; Roldão, 2005). A profissionalização que antes buscava entender a atividade docente a partir da promoção intelectual e social da profissão (Estrela, 2014), passa a ser articulada ou fundida a profissionalidade, que compreende a forma de concepção e vivência concreta do trabalho docente (Contreras, 2012; Roldão, 2005; 2007; Sacristán, 1995). De acordo com Roldão (2005), a profissionalização docente enquanto primeira etapa para a constituição profissional, é compreendida como um instrumento de promoção intelectual e social da profissão que permite associar a formação, o ensino e a investigação. A autora entende que a profissionalização deve aprimorar um saber profissional que seja “mais analítico, consistente e em permanente actualização, claro na sua especificidade, e sólido nos seus fundamentos” (Roldão, 2007, p. 102). O profissionalismo se constitui enquanto um processo direcionado ao desenvolvimento pessoal docente e na relação estabelecida com a profissão. Para Guimarães (2004), trata-se de constituir a capacidade de importar valores, crenças e atitudes que qualifiquem o trabalho realizado. A partir disso, o profissionalismo pretende captar a ideia de professor que será capaz de refletir sobre sua prática, analisando e tomando decisões diante as

complexas situações vivenciadas em exercício (Guimarães, 2004; Roldão, Figueiredo, Campos & Luís, 2009). A profissionalidade está no movimento permanente que se dá durante a profissionalização e o sujeito com profissionalismo. Neste sentido, a profissionalidade é um contínuo, que não termina na formação inicial com a profissionalização, ela permeia toda a vida ativa docente (Borges, 2014; Roldão, Figueiredo, Campos & Luís, 2009). Guimarães (2004) esboça esta relação quando apresenta o seguinte desafio:

> Enquanto agirmos em nossas escolas contentando-nos com níveis mínimos de profissionalização (qualificação mínima, descompromisso com atualização pedagógica, auto-desqualificação...) e profissionalismo (insensibilidade ao insucesso escolar dos alunos, má qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos, rotinização e desencanto com o trabalho...) a luta pela profissionalidade se esvazia porque os professores continuarão pensando que, como está, está bom. (p. 48).

A preocupação do autor se alinha as lacunas apontadas anteriormente na formação docentes entre instituição formadora, escola e o professor, conforme pontua Nóvoa (2019). A universidade assume o papel da profissionalização docente, no entanto, este processo não deve ser rígido, absoluto ou direcionado apenas para o currículo e as competências docentes desejadas, mas comprometido com a formação de professores com profissionalismo (Estrela, 2014). É no estreitamento destas relações que o processo de profissionalidade se constitui, provocando efeitos positivos no desenvolvimento do trabalho docente (Estrela 2014; Nóvoa, 2019).

Para Sacristán (1995), a profissionalidade permite pensar a constituição profissional docente a partir "do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor" (p. 64). Para o autor, o professor em processo de constituição da sua profissionalidade atua com autonomia no exercício docente, tanto em relação à sua prática profissional quanto na sua relação com o contexto de trabalho. Nomeadamente se materializa na capacidade de reflexão sobre a ação, na responsabilização pelos conhecimentos adquiridos e manifestados nas competências, no desenvolvimento destas competências e na responsabilidade pela busca permanente de formação e informação (Morgado, 2011; Roldão, 2009; Sacristán, 1995).

Para Contreras (2012), a profissionalidade busca associar a qualidade da prática profissional com a experienciação do trabalho docente, ou então, com as necessidades emergentes da prática. Contreras (2012) atribui três dimensões da profissionalidade docente: o caráter moral; o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Compreende-se que as duas primeiras dimensões são inerentes à terceira, a aquisição e desenvolvimento das competências. Assim, o professor constitui sua profissionalidade na relação que

estabelece com seu próprio processo formativo e o contexto profissional que o chama a mobilizar ou desenvolver as competências, de acordo também com seu caráter moral e o compromisso com a comunidade. Neste aspeto, Contreras (2012) reconhece a complexidade das competências profissionais em assentar no desenvolvimento de habilidades e na consciência ou percepção das próprias práticas pedagógicas. De forma semelhante, Morgado (2011) sugere pensar o processo de construção da profissionalidade partindo da consistência dada pela profissionalização, a qual deverá estar sustentada em três pilares: Competências profissionais, cultura profissional e identidade profissional.

A associação do termo profissionalidade à aquisição e desenvolvimento de competências é sustentado também por Altet, Perrenoud e Paquay (2003). Para os autores, a profissionalidade se constituiu como "o conjunto de competências que um profissional deveria ter ou, ainda, o conjunto de competências reconhecidas socialmente como características de uma profissão" (p. 235). Competências, não se definem apenas no domínio de conhecimentos, mas na capacidade pessoal e profissional de organização e percepção de todas as dimensões do trabalho docente. Nomeadamente, os professores devem desenvolver competências de avaliação, planejamento, tomada de decisões, percepção e análise das situações de contexto de trabalho. Neste mesmo sentido, Roldão (2005) afirma que a construção do saber profissional é resultado da "mobilização complexa, organizada e coerente de todos esses [conhecimentos] em torno de cada situação educativa concreta, no sentido da consecução do objectivo definidor da acção profissional – a aprendizagem do aluno" (p. 18).

A profissionalidade está no processo, progressivo e contínuo, "baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira" (Morgado, 2011, p.798-799). A profissionalização é, portanto, basilar para que se constitua essas relações entre aquisição e mobilização de competências, a cultura profissional e a identidade profissional, resultando em um processo contínuo e profícuo da profissionalidade. A fim de pensar estas instâncias da profissionalidade, competências e identidades profissionais, são apresentados a seguir desdobramentos teóricos que tratam destes conceitos.

2.2.1 Competências profissionais docente

O conceito de competência profissional docente tem sido amplamente discutido por muitos autores no campo das ciências da educação e formação, principalmente a partir da

década de 90 (Esteves, 2009; Le Boterf, 2003; Mesquita, 2011, 2015, 2016; Perrenoud, 1999a, 1999b, 2000; Roldão, 2003; Tardif, 2007). Embora esses autores apresentem algumas particularidades sobre competências docentes, todos reconhecem que há uma estreita relação desse conceito com o saber-fazer-agir. Nesta seção buscaremos clarear esta relação, atentando especialmente para dois conceitos adotados na pesquisa: o perfil de competências profissionais associado aos saberes desejados em formações e referidos em documentos políticos e as competências de atuação relativas ao fazer-agir no desenvolvimento do trabalho docente.

Roldão (2003) argumenta que a apropriação dos saberes tornará possível a aquisição de competências nas diferentes áreas curriculares. A autora explica que a manifestação de competências (ou competência) acontece quando o sujeito mobiliza, de modo eficaz, saberes previamente adquiridos diante uma situação problema. Trata-se de pensar na construção qualificada de um saber, tendo em conta o perfil de competências docente a ser alcançado, para a partir disso ter condições profissionais de desenvolver as competências em ação. Porém, a aquisição ou domínio dos saberes nem sempre garante o desenvolvimento das competências. De acordo com Le Bortef (2003), a competência exige um "saber mobilizar". Segundo palavras do autor, "a atualização daquilo que se sabe em um contexto singular (marcado por relações de trabalho, por uma cultura institucional, por eventualidades, imposições temporais, recursos…) é reveladora da "passagem" à competência. Esta realiza-se na ação" (Le Boterf, 1994, p. 16, apud Perrenoud, 1999a, p. 3). O autor refere-se, de modo geral, aos saberes profissionais para o desenvolvimento de competências. Para Le Bortef (2003), um sujeito ao se deparar com uma situação profissional complexa deve saber: gerir a complexidade, agir com pertinência, mobilizar em contexto, combinar, transpor, envolver-se e aprender a aprender.

Tardif (2007) e Perrenoud (1999a, 1999b, 2000) exploram este conceito no campo da formação de professores. Tardif (2007) refere que saberes docentes, se mobilizados de modo eficaz, deverão ser materializados na ação competente do professor e que a mobilização adequada de conhecimento, irá depender da formação qualificada, do contexto e das experiências pessoais e profissionais dos sujeitos. Nessa mesma perspetiva, segundo Perrenoud (1999b), a competência só se manifesta mediante a mobilização de conhecimentos adquiridos em formações e associados às experiências dos sujeitos, sejam elas de vivências pessoais ou profissionais. O autor afirma que "para enfrentar uma situação da melhor maneira possível deve-se, de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos

complementares, entre os quais estão os conhecimentos" (Perrenoud, 1999b, p. 7). O autor pontua que será sempre necessário utilizar conteúdo específicos (saberes) para desenvolver competências. Porém, esses saberes nem sempre vêm exclusivamente das formações pedagógicas, mas também de experiências pessoais do professor, como conhecimentos de vida diária ou situações particulares da prática profissional. Deste modo, o papel do professor não se configura enquanto um instrumento de transmissão de conhecimentos adquiridos em formações, e sim um sujeito imerso e constituídos por outros saberes. Essa ideia está relacionada com o rompimento do modelo fordista de competências, em que o sujeito (operador) executa prescrições profissionais controladas (Le Bortef, 2003). Ao invés disso, o sujeito passa a ser ator, capaz de agir e reagir diante os acontecimentos em contexto indo além do prescrito nas formações profissionais.

Nessa lógica, a promoção de competências está relacionada ao aspeto cognitivo do sujeito e sua capacidade criativa e autónoma. Perrenoud (1999b) refere que o desenvolvimento de competências exige do professor "atitudes e posturas mentais, curiosidade, paixão, busca de significado, desejo de tecer laços, relação com o tempo, maneira de unir intuição e razão, cautela e audácia, que nascem tanto da formação como da experiência" (p. 9). Não há, portanto, competências sem saberes, porém, esses saberes devem ser conjugados em diferentes instâncias – pessoais, académicas, profissionais, de contexto, de ação, etc.

Perrenoud (2000) propôs um referencial de competências prioritárias como instrumento norteador paras formações contínuas de professores. De modo geral, buscou propor um perfil de competências necessários a todos os professores, estando de acordo com a evolução social e educacional. Assim, o autor estabelece dez famílias de competências nas quais se manifestam outras mais específicas. Perrenoud (2000) denomina família de competências um grupo composto por uma competência global e algumas competências específicas. A competência global é o nome dado à família/grupo, sendo a referência principal para o surgimento das demais competências especificas. O autor esclarece que, embora relacione as competências específicas com o que ele denomina de "competência principal" (p.17) ou 'competência global' (p.26), tal não significa, segundo o autor, que as competências específicas se devam manifestar exclusivamente em cada uma das famílias estabelecidas. Trata-se de um modelo a ser relacionado, entrelaçado e constantemente repensado ou reconstruído. Diante essa proposta, a abordagem formativa por competências busca provocar o entusiasmo e o envolvimento dos futuros professores com as aprendizagens. O professor

assume o papel de organizador e promotor de aprendizagens e projetos, responsabilizando-se pela sua formação e gerindo seus saberes (Nóvoa, 1995; Perrenoud, 2000).

Tal como Perrenoud (2000), Tardif (2007) também relaciona a mobilização de competências ao saber docente, no entanto, o autor dá ênfase especial à noção competências enquanto um conjunto de saberes docentes construídos nos diferentes espaços de formação pessoal e profissional do sujeito. Portanto, os saberes necessários para mobilizar as competências podem ser oriundos de diferentes fontes e não estritamente das formações pedagógicas. Para Tardif (2007), trata-se de saberes gerados e ao mesmo tempo validados pelas experiências profissionais, individuais e coletivas, em um processo de "saber fazer e de saber ser" (p. 38).

Com isso, compreende-se que construir competências está diretamente relacionado com a formação de esquemas mentais que permitem acionar os saberes quando necessário. Porém, tal como refere Esteves (2009), "os conhecimentos, as capacidades, os saberes-fazer, as habilidades ou *skills*, as motivações, ainda que sendo elementos constitutivos das competências efectivas, não se confundem com estas, por faltar a situação contextualizada onde a sua mobilização em rede seja de facto feita." (p. 44). Assim, não existe competência sem o emprego em ação e, portanto, ser competente é acionar saberes em contexto. Para isso, o sujeito precisa adotar uma postura reflexiva que promova uma prática eficaz e bem-sucedida. Ou seja, é preciso exercício das capacidades e competências para que se aperfeiçoem, se reestruturem, se adequem as diferentes situações e contextos de atuação (Tardif, 2007; Tardif & Lessard, 2011). Perrenoud (2000) sustenta que "(...) a competência ao mesmo tempo que mobiliza a lembrança das experiências passadas, livra-se delas para sair da repetição, para inventar soluções originais, que respondem, na medida do possível, à singularidade da situação presente" (p.31). Por isso, é possível compreender que o desenvolvimento de competências está em constante construção e ressignificação. Não é, portanto, um desejo político ou formativo acabado e inflexível. As competências só se configuram, ou desenvolvem na relação com a prática. Alinhado a esta compreensão, Jobert (2003) refere que

> competência expressa a capacidade de obter um desempenho em situação real de produção. Interessando-se pela situação de efetivação da atividade, não se está mais ao lado da teoria, isto é, da forma como as coisas supostamente se apresentam e se regulam, mas da prática; assim, o indivíduo reporta-se às próprias habilidades, a seus saberes tácitos, requisitados no momento em que o contexto da ação não corresponde aos padrões de referência. (p. 222)

Para o autor, esta compreensão permite diferenciar a noção de qualificação e competência. A qualificação se centra no saber, instrumentalizado em algum mecanismo social – político ou formativo – mas que se distancia das condições de atuação. Pelo contrário, a competência é a mobilização e condução dos saberes associados a valores próprios do profissional.

No campo da formação docente, Mesquita (2011, 2015, 2016) se aproxima desta compreensão quando observa que professores constroem representações profissionais próprias ao experienciarem situações na prática. É nas competências de atuação docente que residem o conjunto de saberes profissionais, pessoais, académicos e políticos (dados pelo perfil de competências profissionais para os quais os professores são formados).

A partir destas contribuições teóricas, que se alinham na compreensão do conceito de competências, foi possível pensar este conceito sob duas frentes de interpretação: competência como o resultado de experiências formais ou informais (e sua definição em saberes, valores, representações) e competência materializada, de facto, na ação docente. Destas duas interpretações, emergem os conceitos de perfil de competências profissionais e competências de atuação profissional, tal como utilizados neste estudo. O perfil de competências, tal como definido e desejado em documentos legais e instituições formadoras, está no sentido de conjunto de saberes, técnicas e valores, que os professores precisam desenvolver para uma ação docente eficaz. Esta dimensão do trabalho docente depende dos modos como são acionadas as competências na prática, e neste processo, outros conhecimentos são ativados pelo professor. Ou seja, os saberes, técnicas, valores profissionais são colocados em contexto e em situações específicas que requerem dos professores o desenvolvimento de conhecimentos próprios de experiência ou valores pessoais. A esta compreensão se relacionam as competências de atuação profissional. As competências de atuação docente se constituem "(...) apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles" (Perrenoud, 1999b, p. 7). São mais que operações dadas pelo perfil formado, são modos de agir, sentir, estilos de ser, modos de existência. É neste emaranhado de significados que compõem o perfil de competências profissionais- contexto político e formativo - e as competências de atuação profissionais – contexto de trabalho – que se constituem as identidades docentes. Para Nóvoa (2019), "em vez de listas intermináveis de conhecimentos ou de competências a adquirir pelos professores, a atenção se concentra no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente" (p.6).

2.2.2 Identidades profissionais docente

De acordo com as contribuições teóricas sobre a constituição profissional dos professores, compreende-se que a identidade docente é um fator determinante para o processo de profissionalidade. Na perspetiva de muitos autores do campo da formação docente (e.g., Esteves, 2006; Gatti, 1996; Morgado, 2011; Tardif, 2007; Pimenta, 2009), tornar-se professor é um contínuo de construção profissional e também pessoal que depende da formação humana dos sujeitos. Portanto, embora as instituições políticas e formadoras orientem o perfil profissional docente, as identidades se constituem em um processo único de cada sujeito de acordo com cada experiência pessoal e profissional.

Para Pimenta (2009) as identidades docentes se constituem na associação entre saberes e valores profissionais de formação aos valores pessoais, culturais e experiências vividas em diferentes contextos sociais. A autora esclarece que a identidade profissional também se constrói

> pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (p.19)

Este processo depende da percepção pessoal de cada professor. Kelchtermans (1993) relaciona alguns fatores que acionam os modos pelos quais se constituem as identidades profissionais, sendo eles: a autoimagem, a autoestima, a motivação e percepção da tarefa, as razões de escolha profissional e as perspetiva futuras. Estes processos de identificação vão se configurando de acordo com as movimentações profissionais e sociais em determinado tempo/espaço. Associado a esta perspetiva, Morgado (2011) compreende que a identidade profissional docente é interpelada ou produzida de acordo com a interpretação social da sua própria profissão, conforme se estabelecem relações entre o processo educativo, a escola e a cultura. O autor acrescenta que

> São estes elementos que permitem ao professor identificar-se com um determinado grupo profissional – através do desenvolvimento do sentimento de pertença a esse grupo – e inserir-se nele, já que o processo de construção da sua identidade não pode concretizar-se à margem da diversidade de relações que estabelece com os seus pares (Morgado, 2011, p. 798).

No entanto, estes elementos são variáveis e flexíveis de acordo com os valores pessoais de cada indivíduo, construídos ao longo das experiências formativas e nos diferentes contextos sociais em que cada sujeito se constituiu. E de facto, de acordo com Marcelo (2009), a identidade profissional docente é "uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos" (p. 11). Day (2001) expressa, nesta mesma linha de pensamento, que a instabilidade das identidades é decorrente de influências dinâmicas de experiências políticas, organizacionais e pessoais experienciadas ao longo de todo percurso profissional. É, neste sentido, que não se pode pensar a constituição de uma profissionalidade, mas sim de várias profissionalidades docente (Estrela, 2014). Com efeito, o professor, agente de sua própria formação e escolhas pessoais/profissionais, pode assumir ao longo do seu desenvolvimento profissional diferentes profissionalidades, que o leva a distintas e variadas posições de atuação. Deste modo, a profissionalidade e a identidade profissional não são absolutas e imutáveis, tendo em conta que o professor transita pelos diferentes meios, contextos e interesses para sua formação e constituição profissional. Nesta perspetiva, a identidade se configura como um fenómeno relacional em contínuo "[...] processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto" (Marcelo, 2009, p.12).

A exemplo disto, Alves e colaboradores[6] (2007) fazem uma análise de identidades profissionais com base na noção de Dubar (2005) de transação subjetiva – a relação temporal e progressiva com a profissão – e transação objetiva - relações profissionais com o espaço de trabalho e os efeitos que ele gera. Para Alves e colaboradores (2007), as identidades docentes, constituídas de acordo com a transação objetiva e subjetiva, podem ser constituídas como: identidade estável ameaçada, bloqueada, responsável por sua promoção e a identidade autónoma e incerta. A identidade estável ameaçada se constitui quando o professor sobrepõe suas atividades práticas a outras dimensões da profissão docente. Com isso estabelece uma relação estável, porém, restritiva com a sua profissão, buscando responder especificamente as exigências políticas e de contexto de atuação, sem aprimoramentos formativos e criando relações de dependência por orientações governamentais e institucionais. Esta posição identitária está sempre ameaçada pelas mudanças, imprevistos e instabilidades das relações que os definem. Para Alves e colaboradores (2007) a permanência de uma identidade estável ameaçada gera a vivencia docente de uma "identidades de exclusão" na medida em que "as suas perspectivas anteriores são questionadas pelas novas formas de polivalência que lhes são

[6] Alves; Cunha; Cunha; Gatti; Lima; Hobold; Igari; Martins; Mussi, Oliveira; Rigolon; Pacheco; Pagbez; Pereira; Santos; Silvestre & Vieira (2007).

propostas" (Dubar, 2005, p. 275). Ou seja, o professor vai constituindo uma identidade de exclusão em relação a sua prática docente, que não lhes permite o enfrentamento de novos desafios, tão pouco são reconhecidos por serem agentes de mudanças.

A identidade bloqueada, é muito próxima da primeira, e refere-se aqueles professores que executam atividades de modo estruturado e regulado, bloqueando novos saberes que possam determinar um novo modo de ser professor. Esta identidade é marcada pela rotina, o desenvolvimento regular e estruturado da sua função na escola, obtendo o reconhecimento desta instituição, porém, não dos colegas de profissão. Ou seja, esta identidade bloqueia as possibilidades de relacionamentos ou novos vínculos que possam gerar ações diferentes das que já está acostumado ou condicionado a exercer.

Atribui-se a identidade responsável àqueles professores participantes, mobilizadores e colaboradores das atividades escolares fruto de uma relação negociaria e de fortalecimento das transações objetivas (pelo outro) e subjetivas (por si). Estrutura-se assim uma relação síncrona de pertença e cuidado entre o espaço de trabalho, em que se deseja e fomenta o sucesso, e o professor sujeito ativo reconhecido no pelo/no ambiente de trabalho. Para Alves e colaboradores (2007), "esses trabalhadores têm uma história de mobilidade já construída. Dominam saberes profissionais, articulando teoria e prática, como também dominam os saberes da organização" (p. 282). Finalmente, a identidade autónoma e incerta, diz respeito aos profissionais que não se identificam de modo afincado com sua prática docente, o que causa desconforto e desinteresse no desempenho de suas funções. Estes professores tendem a buscar maior sustentação profissional no campo teórico, em formações que, por vezes, podem não estar articuladas com sua área específica de atuação (Dubar, 2005). Embora estas configurações identitárias definam modos, ou jeitos de ser professores de acordo com as relações estabelecidas nos processos transitórios objetivos e subjetivos, Alves e colaboradores (2007) referem que

> A constituição das identidades está sempre em movimento e em mudança de tal forma que o profissional estável pode se tornar ameaçador e o instável se tornar valorizado e fixado. Estes movimentos constituem construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação. (p. 283).

A exemplo disto, Madureira (2014) identifica pelo menos três identidades profissionais assumidas por professores de EE: 1. A identidade pedagógica resiliente, 2. A identidade plural vulnerável, 3. A identidade ambígua vulnerável. As identidades são atribuídas pela autora, a diferentes experiências que os produzem enquanto professores de EE. A perspetiva de Madureira (2014) refere-se à constituição de identidades distintas dentro um

mesmo grupo profissional, os professores de EE, definindo uma identidade associada a determinados subgrupos de sujeitos pertencentes ao grupo maior. Evitando o risco de fixar estas identidades, generalizando-as a todos os professores da área de EE, a autora restringe tal tipologia identitária aos sujeitos de seu estudo. De modo semelhante, Siems (2008), ao estudar a relação estabelecida por professores de EE com o sentido dado a diferença, apresenta perfis identitários relacionados a três grupos de compreensão: a correção do defeito, a compreensão da diferença e a conscientização.

Não se trata de anunciar identidades fixas de acordo com o tipo ou nível de atuação, mas sim de pensar a possibilidade de produção de sujeitos de acordo com determinados significados que eles próprios consomem. Do mesmo modo, é possível pensar os discursos políticos ou formativos enquanto produtores de 'modos de ser' professor. Não os definem em suas identidades, posto que se considera as experiências pessoais dos sujeitos, mas produzem verdades sobre estes professores, as quais serão consumidas na dimensão social/educacional e que atravessam os modos pelos quais esses sujeitos se tornam professores **(**Gräff & Medeiros, 2016; Veiga-Neto & Lopes, 2011).

Assim, não se trata de assumir uma identidade fixa dentro de um grupo específico de professores (mesmo que se pertença a este grupo), mas de assumir identidades de acordo com os diferentes discursos que interpelam este processo. Portanto, os sujeitos podem assumir identidades distintas nos diferentes contextos sociais que transitam. Os professores assumem várias identidades, ora produzidas pelo discurso político, ora pelo discurso académico de formação, e ora pelo contexto em que atuam (Canclini, 1997). Atribuir ou identificar identidades em determinados grupos de atuação não permite fixá-las, mas expressar a existência de discursos "poderosos" que também constituem os sujeitos (Veiga-Neto & Lopes, 2011).

Na seção seguinte, apresenta-se os modos pelos quais os discursos, sejam eles relacionados ao perfil de competências ou de competências de atuação, vão formando significados sobre os sujeitos (professores) e produzindo suas identidades.

2.3. Outros olhares sobre os modos de constituição profissional docente.

De modo geral, as perspetivas sobre a constituição profissional docente, dimensionadas em competências e identidades, compreendem que se trata de um processo dinâmico, regido pelas mudanças sociais e delimitado em diferentes contextos que as

produzem (Esteves, 2006; Gatti, 1996; Morgado, 2011; Nóvoa, 2019; Tardif, 2007). Alinhada a esta compreensão, porém sob outra perspetiva, esta seção propõe-se problematizar como estas relações de produção ocorrem, ou os modos pelos quais os sujeitos são interpelados por diferentes discursos, sejam eles político, de formação ou de contexto de atuação, para constituírem suas (diferentes) identidades (Canclini, 1997; Dall'alba & Sandberg, 1996; Foucault 1996; Larroza, 1994; Silva, 2009a; Skliar, 2003).

De acordo com Larrosa (1994), o sujeito é compreendido enquanto um ser historicamente constituído no interior de certas práticas discursivas. A experiência de si é produto dessa constituição histórica que permite ao sujeito que "(...) se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc." (p.8). Portanto, cada sujeito experiencia `ao seu modo` as situações vividas, conforme outras representações já constituídas por si mesmo "(...) que inclui e integra atitudes pessoais básicas e componentes de decisão" (p.14). Isso significa dizer que a experiência docente, em formação ou no contexto de atuação, nunca será comum a todos, pois esses sujeitos são constantemente atravessados por outras experiências pessoais que os constituem.

> O "sujeito individual" descrito pelas diferentes psicologias da educação ou da clínica, esse sujeito que "desenvolve de forma natural sua auto-consciência" nas práticas pedagógicas, ou que "recupera sua verdadeira consciência de si" com a ajuda das práticas terapêuticas, não pode ser tomado como um "dado" não-problemático. Mais ainda, não é algo que possa analisar-se independentemente desses discursos e dessas práticas, posto que é aí, na articulação complexa de discursos e práticas (pedagógicos e/ou terapêuticos, entre outros), que ele se constitui no que é. (Larrosa, 1994, p. 5)

Foucault (2008b) argumenta que existem múltiplas relações estabelecidas no exercício pedagógico. Com efeito, segundo o autor, os diferentes discursos formados em contextos de ensino, políticas públicas, formações, vão constituindo o sujeito pedagógico. Ou seja, a forma como o professor consome os diferentes significados produzidos nas instâncias pedagógicas direcionam suas práticas. Por isso, o discurso pedagógico captura todos os sujeitos (pedagógicos) e assim permite que assumam posições nos significados. Nessa perspetiva, os professores são subjetivados nos discursos pedagógicos, os quais se constituem por regulações de ordem profissional e identitária modelando assim suas competências (Larrosa, 1994). Não há, portanto, autonomia plena para o exercício docente ou para a liberdade profissional. Não se trata de uma vontade individual do sujeito, mas de uma constituição dada pelos diferentes discursos pedagógicos consumidos. Assim, o professor é permanentemente

chamado a assumir uma posição diante das ofertas de experiências discursivas – formativas, institucionais, pessoais, etc. - e assim constitui seu pensamento e atuação (Ó, 2002).

Do mesmo modo, adotando a perspetiva de Foucault (2008a), mesmo que os significados pedagógicos e políticos não sejam consumidos ou aceitos pelos professores, estes não estão livres de serem regidos por eles. Não se tornam professores de um determinado grupo, sejam eles especialistas ou generalistas, se não forem governamentalizados por estes discursos, tendo em conta que são esses significados que definem o que é ser um professor (Silva, 2009a). Porém, isto não significa que todos os professores serão iguais ou atuarão de acordo com um mesmo discurso pedagógico. Embora todos tenham um perfil de competências profissionais que se ajusta de alguma forma a um modo de ser professor, eles irão desenvolver competências de atuação conforme os contextos, suas experiências e a forma como consomem o discurso pedagógico e político (Larrosa, 1994; Ó, 2002).

Deste modo, as competências de atuação docente estão na lógica reguladora dos discursos pedagógicos - históricos, políticos, institucionais - e são, ainda, atravessadas pelas experiências de si, que mesmo constituídas por outras práticas reguladoras, são resultado das suas experiências constituídas ao longo de um processo histórico individual. “It is through our lived experience of the world that the world takes on meaning for us” [7] (Dall'alba & Sandberg, 1996, p. 420).

Dall'alba e Sandberg (1996) evidenciam a experiência como elemento central no desenvolvimento de competências profissionais. A visão dos autores sobre competência se sustenta em uma abordagem fenomenológica, alternativa ao conceito tradicional em que as experiências do sujeito não eram consideradas. Os autores compreendem a competência como um conjunto inseparável de tarefas e experiências e não apenas uma aquisição de atributos. Assim, cada sujeito experimenta o trabalho de uma forma diferente e aciona habilidades e atitudes conforme significados que consome nos diferentes discursos, produzidos em diferentes contextos em que circulam. Portanto, as competências de atuação podem ser compreendidas como produto das relações de poder e saber estabelecidas nos espaços em que os sujeitos – professores - circulam. Assim estão em constante movimento de significação/legitimação, ressignificação e construção de seus ‘modos de fazer’ e ‘jeitos de ser’.

Tal compreensão também se associa ao conceito de identidades proposto por Bauman (2001). Para o autor, os distintos discursos - políticos, de formação, de contexto de atuação,

[7] “(...) É através da nossa experiência vivida do mundo que o mundo assume significado para nós”. (tradução livre).

de relacionamento pessoal, etc. – nos quais os sujeitos são constituídos, produzem identidades líquidas, i.e., identidades que têm um estado de fluidez e que estão em constante mudança, modeladas rapidamente de acordo com diferentes situações e contexto experienciado pelos sujeitos. Trata-se de uma condição do mundo pós-moderno em que as subjetividades são constantemente regidas, reguladas, mas também maleáveis.

> É nessa dinâmica mutante que os processos de subjetivação vão tomando forma, contando com a participação das instituições, da linguagem, da tecnologia, da ciência, da mídia, do trabalho, do capital, da informação, enfim, de uma lista vasta que tem como principal característica o facto de ser permanentemente reinventada e posta em circulação na vida social. Assim, esses componentes ganham importância coletiva e são atualizados de diferentes maneiras no cotidiano de cada vivente. Por isso mesmo, eles podem ser abandonados, modificados e reinventados em um movimento de misturas e conexões que não cessa. Pode-se dizer, então, que os múltiplos componentes de subjetividade difundem-se como fluxos que percorrem o meio social, dando-lhe movimento. (Mansano, 2009. p 11)

Embora a condição líquida e mutante da identidade possa dar a sensação de liberdade de escolha, ela é constantemente capturada pelos discursos. Ou seja, há um intenso movimento de mudanças de identidades, associadas aos valores sociais, políticos, educacionais, etc. No entanto, estas mudanças estão sempre ligadas ao consumo de outros ou novos significados que vão sendo legitimados nas disputas do poder. A identidade, portanto, não é fixa, mas também não é livre, posto que é produto dos diferentes discursos que a permeia (Bauman, 2001; Hall, 1997, 2005).

Neste sentido, é possível também argumentar a constituição da identidade pela diferença. As identidades, neste movimento líquido e mutante, se associam sempre ao consumo de verdades sobre si mesmo e sobre os outros. Skliar (2003) contribui para este pensamento quando compreende "outro" como objeto de produção. É a partir do que o outro é, ou como se define nas práticas discursivas, que é possível produzir a si mesmo, a identidade. Ou seja, identidade e diferença estão sempre na relação binária de 'ser' o que o outro 'não é'. "A mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)" (Silva, 2009a, pp. 78-79). A identidade e diferença produzidas pelas teias do discurso são criações ou invenções sociais e culturais fabricadas pelos sujeitos nas relações que estabelecem pela disputa de significados a serem legitimados e consumidos como verdades.

É neste sentido que reside um desafio na formação de professores ou no próprio processo de constituição profissional docente. Trata-se da relação que o professor estabelece com o outro, o aluno, e as identidades que se produzem nestas relações. No caso de alunos, já

nomeados da inclusão, interessa pensar os significados pelos quais os professores têm produzido estes sujeitos, e do mesmo modo, têm assumido suas identidades diante estes alunos e a inclusão educacional (Veiga-Neto & Lopes, 2011). A relação com o outro, deficiente, ao partir do binarismo normal/anormal, desencadeia outras redes de significados pedagógicos que produzem sujeitos da falta, tais como: sujeitos incapazes passíveis de ajuda, apoio, reabilitação, tratamento, amor, carinho, etc. (Skliar, 2003; Veiga-Neto & Lopes, 2011). O consumo destes significados que estão na ordem binária também da inclusão/exclusão, vai definindo as relações pedagógicas docentes e os modos pelos quais estes professores exercem e compreendem suas práticas no desenvolvimento de competências (Alcântara, 2015).

Contudo, Silva (2009) sugere que “questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam” (p. 83). Trata-se de problematizar os conceitos já naturalizados em discursos históricos, que constituem verdades sobre os sujeitos a partir de uma condição da normalidade. O desmanche destes conceitos parte da insatisfação ou desconforto com os meios que os impõem, tal como o perfil de competências profissionais e o próprio contexto de atuação. Este exercício de desconfiança das certezas permite que se "[...] privilegiem o estudo cada vez mais cuidadoso de práticas educacionais, de práticas didático-pedagógicas, de políticas públicas, de propostas curriculares" (Fischer, 2012, p. 111). Para Foucault (2008a), é preciso estar sempre em confronto com as verdades absolutas, problematizando suas formas de produção em determinado tempo/espaço, possibilitando assim a promoção de outras subjetividades sobre si mesmo e sobre o outro.

CAPÍTULO III

Inclusão Educacional e as interfaces com a Educação Especial

Este capítulo discute alguns processos e acontecimentos que estão na base da emergência da inclusão e do profissional da EE. Inicialmente enquadra-se a perspetiva teórica sobre a qual este estudo sustenta o conceito de inclusão educacional. Em seguida, tendo em conta que este estudo se foca no contexto brasileiro, apresenta-se o panorama político e legal da inclusão educacional no Brasil na atualidade e as interfaces estabelecidas com a Educação Especial . As seções seguintes partem do presente, a inclusão, para problematizar os aspetos históricos da constituição dos profissionais da EE, considerando os desdobramentos sociais, políticos e educacionais que foram delineando esse processo.

3.1. Inclusão Educacional

A inclusão educacional é o processo que mobiliza a escola ao agenciamento de mudanças para a promoção da aprendizagem de todos os alunos no mesmo espaço regular de ensino (Ainscow, 2016, 2020; Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2012; Booth & Ainscow, 2002; Forlin, 2010; Florian & Spratt, 2013; Freire, 2008; Garcia & Michels, 2014; Matos & Mendes, 2014; Leite, 2011; ONU, 2006; Rodrigues, 2014; UNESCO, 2005, 2019). Compreende-se que a inclusão educacional se sustenta prioritariamente no respeito pela diferença, na convivência com a diversidade e na promoção de um sistema educacional que seja acessível para todos.

Entretanto, embora o conceito de inclusão se associe de forma primária a inserção de alunos considerados excluídos dentro dos espaços de ensino regular, definir este termo em algumas frases é tarefa complexa e talvez inatingível. Isto porque, segundo Booth e Ainscow (2002), a inclusão pode gerar diferentes interpretações diante dos inúmeros detalhes que compõem tal conceito. Trata-se de pensar a inclusão sob diferentes questões, sejam elas indicadores, processos históricos, desafios, dificuldades, formação, práticas ou mesmo a partir da própria exclusão.

Ainscow, Booth e Dyson (2006) desenvolveram uma tipologia em que apresentam seis perspetivas a partir das quais é possível pensar a inclusão. Na primeira, a inclusão é entendida como forma de dar resposta às crianças com deficiência ou com necessidades educacionais especiais. A inclusão nesta perspetiva é comumente abordada em documentos políticos e se pretende enquanto instrumento para responder à diversidade. A segunda forma de pensar a inclusão, segundo Ainscow, Booth e Dyson (2006), está no sentido de dar resposta à exclusão causada por desordens comportamentais dos alunos. A terceira perspetiva se relaciona com

minorias em situação de vulnerabilidade socioeconômicas. Na quarta perspetiva, a inclusão se sustenta por meio da escola em articulação com a comunidade, com valores da diversidade e que seja acessível a todos. De acordo com a quinta perspetiva, a inclusão é compreendida como forma de alavancar a proposta da educação para todos, sustentado em documentos internacionais (UNESCO, 1990, 2001). Por fim, a sexta perspetiva equaciona a inclusão como instrumento de mudança e condução social e educacional, no sentido da participação, respeito e equidade. Neste trabalho, a inclusão é entendida como "trabalhar com todos" objetivando promover "o necessário a todos" (Rodrigues, 2014, p.84), no sentido da promoção e busca pela equidade (Ainscow et al., 2012). Estes termos podem ser sintetizados da seguinte forma:

> Inclusão é o processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes. Equidade é garantir que existe uma preocupação com justiça/processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância (UNESCO, 2019, p.13).

Ainda em termos conceituais, Bueno (2008) faz uma importante diferenciação entre inclusão educacional e educação inclusiva. O autor chama a atenção para o uso recorrente destes conceitos enquanto sinónimos, porém, alerta que há especificidades que auxiliam na compreensão do papel de cada agente educacional para a promoção de um processo educacional inclusivo eficaz. Para Bueno (2008), a inclusão educacional se configura enquanto proposta política que prevê a inserção educacional daqueles que, tradicionalmente, foram considerados excluídos por diferentes razões sociais ou educacionais. Uma Educação Inclusiva se materializa nos objetivos destas políticas, nas orientações estruturais de organização e ação em curto, médio e longo prazo.

Para Ainscow e Ferreira (2003), a inclusão educacional se configura enquanto uma resposta às situações de exclusão de crianças privadas de "oportunidades educacionais" (p. 113), suscetíveis de gerar processos de segregação e discriminação social ao longo da vida. Para além de uma resposta social à exclusão, a perspetiva de uma inclusão educacional surge como resposta ao fracasso de modelos educacionais e socializadores de pessoas com deficiência, como a institucionalização e a integração (Jannuzzi, 2012; Mazzota, 2009; Sassaki, 1997, 2012). A primeira proposta, de cunho muito mais assistencialista do que educacional, agrupava os alunos com deficiência em instituições especializadas. Já a integração, mundialmente difundida no campo da educação na década de 80, sugere possibilidades de os alunos com deficiência estarem juntos com os demais alunos em turmas regulares de ensino. Porém, de acordo com Sassaki (2012), antes de integrar esses alunos era preciso adaptá-los ao novo ambiente por meio de avaliações e intervenções clínicas e

pedagógicas. Tal processo não garantia a permanência destes alunos, que em muitos casos não correspondiam aos padrões de exigência escolar e acabavam retornando às instituições especializadas ou, acabavam, simplesmente, sendo excluídos de qualquer intervenção educacional (Bueno, 2008; Mazzotta, 2009; Rodrigues, 2016; Sassaki, 2012). Os princípios da proposta inclusiva rompem com o paradigma integracionista. Diferente de integrar, ou seja, de buscar estratégias educacionais/clínicas/terapêuticas para adequar os sujeitos à escola e, portanto, à sociedade, a inclusão educacional sugere o contrário, a escola passa agora a ser o agente da mudança, adaptando-se às necessidades dos alunos (Rodrigues, 2016).

A proposta educacional inclusiva foi selada em importantes acordos internacionais. A Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) teve impacto significativo na promoção da inclusão educacional, defendendo o acesso à educação para todos os alunos, incluindo nominalmente os alunos com "necessidades educacionais especiais". Mais tarde, com a publicação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), os governos são orientados para a implementação de sistemas educacionais inclusivos, adotando como principal fundamento a matrícula de todas as crianças em escolas regulares, ressaltando que "os currículos devem adaptar-se às necessidades das crianças e não vice-versa" (p. 9). Estas orientações permitem, nas escolas, o gerenciamento de um currículo estruturado com base em novos valores, cultura, estrutura e organização dos espaços de ensino.

> O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (UNESCO, 1994, pp. 11-12)

No ano 2000, durante o Fórum Mundial de Educação e o Marco da Ação de Dakar, foram reforçados os princípios da oferta de uma "educação para todos" (UNESCO, 1990) e definido objetivos e metas a serem cumpridas pelos governos até o ano de 2015. De entre as muitas demandas que visam promover e garantir uma educação para todos, assegura o atendimento das necessidades de aprendizagem de todos os alunos por meio de um "acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades de vida" (UNESCO, 2001, p.9). Os documentos enunciados têm dado sustentação para a difusão mundial de políticas públicas e orientação para a implementação de sistemas educacionais inclusivos.

Para além de orientações políticas, é preciso estratégias e métodos específicos que orientem a implementação de modelos inclusivos nos espaços regulares de ensino (Ainscow, 2016). Com efeito, uma escola inclusiva se concentra no currículo e não nas limitações, dificuldades ou incapacidades dos alunos, e como tal, exige uma reestruturação organizacional e funcional do sistema educativo em seus diferentes níveis, contando com mudanças estruturais, de recursos materiais e humanos (Ainscow, 2016; 2020; Ainscow et al., 2012; Booth & Ainscow 2002). Madureira e Leite (2003) listam algumas ações para promover a inclusão educacional, tendo em conta os princípios e práticas identificados por Booth e Ainscow (2002).

> Desenvolver processos de adaptação perante os vários estilos e ritmos de aprendizagem; Criar e implementar currículos adequados à população escolar; Organizar a escola de forma a responder às necessidades de todos os alunos; Equacionar estratégias pedagógicas diversificadas e que impliquem actividades funcionais e significativas para os alunos; Desenvolver processos de cooperação/colaboração com a comunidade em que a escola se insere; e utilizar e rentabilizar recursos humanos e materiais existentes. (Madureira & Leite, 2003, p. 36).

Mais recentemente, Ainscow (2020) publicou um estudo em que analisa experiências internacionais sobre o processo inclusivo materializadas em pesquisas e documentos políticos. O autor reconhece que as desigualdades educacionais decorrentes de questões políticas, culturais e econômicas em diferentes países terão impacto direto no desenvolvimento e implementação da inclusão. Considerando isto, concentra-se em pensar no funcionamento dos sistemas em termos de reestruturação e estratégias políticas para o gerenciamento da inclusão, de acordo com as possibilidades e limitações de cada contexto nacional. Assim, tomando como referência as experiências positivas para implementação da inclusão em diferentes países, Ainscow (2020) reúne algumas das principais estratégias

> Policies should be based on clear and widely understood definitions of what the terms Inclusion and equity mean; Strategies should be informed by evidence regarding the impact of current practices on the presence, participation and achievement of all students; There should be an emphasis on whole-school approaches in which teachers are supported in developing including practices; Education departments must provide leadership in the promotion of inclusion and equity as principles that guide the work of teachers in all schools; and Policies should draw on the experience and expertise of everybody who has an involvement in the lives of children, including the children themselves[8]. (p.14).

[8] "As políticas devem basear-se em definições claras e compreensiveis sobre os termos Inclusão e equidade; As estratégias devem ser informadas com base em evidências com relação ao impacto das práticas atuais sobre presença, participação e conquista de todos os alunos; A escola deveria dar ênfase as abordagens inclusivas, apoiando os professores no desenvolvimento, incluindo práticas; Os departamentos de educação devem fornecer liderança na promoção da inclusão e equidade como princípios que orientam o trabalho dos professores em todos

A partir destas ideias, o autor conclui que promover a inclusão e a equidade está estreitamente relacionado aos "processes of social learning within particular contexts"[9] (Ainscow, 2020, p.14). Para que a inclusão faça parte de uma sociedade, e mais precisamente de um contexto de ensino, é preciso que se efetive as propostas políticas e legais de reforma educacional, e para além disto, que as formações docentes possam promover o pensamento inclusivo partindo principalmente da desconstrução dos modelos tradicionais de ensino (Ainscow, 2016; 2020; Ainscow et al., 2012; Forlin, 2010; Florian & Spratt, 2013; Matos & Mendes, 2014; Rodrigues, 2014).

Booth e Ainscow (2002) reconhecem a inclusão enquanto um ideal em que as escolas devem inspirar suas práticas, porém, nunca será totalmente alcançado, visto que se trata de um processo interminável, contínuo e nunca absoluto. Porém, os autores concluem que a inclusão inicia-se com o processo de participação, em que o movimento contra a exclusão é acionado, mesmo que de forma morosa. Desde modo, a inclusão educacional não deve ser compreendida como uma meta, mas um propósito ou uma filosofia educacional naturalizada nos espaços de ensino e na sociedade. É preciso desnaturalizar conceitos apoiados em valores e práticas tradicionais sobre os quais a escola se constituiu (Rodrigues, 2014). A inclusão se apresenta como um princípio norteador de novas práticas sustentado em novos valores, crenças e bases organizadoras da escola que operam no sentido de promover a equidade. Para isso, a mobilização de estratégias políticas e de formação de professores se tornam instrumentos fundamentais para a constituição de novas culturas, crenças e práticas e inclusivas (Ainscow, 2016; Ainscow et al., 2012).

3.2. Panorama político e legal da inclusão educacional no Brasil e as interfaces com a Educação Especial

As ações governamentais brasileiras quanto à inclusão educacional e à Educação Especial ganharam força a partir da década de 90, quando se publicaram os primeiros documentos oficiais ancorados na filosofia inclusiva (Brasil, 1994a, 1996). Influenciado por

escolas; e As políticas devem basear-se na experiência e conhecimento de todos os envolvidos na vida das crianças, incluindo as crianças a si mesmos". (Tradução livre).

[9] "processos de aprendizagem social em contextos particulares". (tradução livre).

propostas de cunho mundial (UNESCO, 1990, 1994), o Brasil inicia uma longa jornada política educacional para garantir o funcionamento de um sistema inclusivo nas redes de ensino[10] (Mantoan, 2003).

Nos últimos anos, as políticas inclusivas no Brasil foram gerenciadas por dois setores governamentais vinculados ao Ministério da Educação (MEC) - a Secretaria de Educação Especial (Seesp) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Em 2011, com a extinção da Seesp, a EE passou a fazer parte dos assuntos relativos a Secad, a qual, após uma reformulação passou a denominar-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), responsável a partir de então pela totalidade das políticas de inclusão educacional do MEC (Garcia & Michels, 2014).

Esses órgãos públicos foram responsáveis por um importante período de crescimento político em torno da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Brasil. Além de gerenciar ações inclusivas e programas de formação contínua para professores do ensino regular e de Educação Especial, fomentaram a elaboração de diretrizes, políticas e decretos que direcionaram a implementação de um cenário educacional inclusivo no Brasil[11]. Destacam-se, na última década, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em 2001, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, o decreto 5.571 de 2008, mais tarde incorporado pelo decreto 7.611 de 2011, que trata do atendimento Educacional Especializado (AEE), e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB) (Brasil, 2001a)[12] propõem uma organização dos sistemas de ensino para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especial. Essas orientações se concentraram em estabelecer os modos de funcionamento, contextos e atuação da EE. O documento apresenta o perfil de competências profissionais do professor de EE e acrescenta a importância desses docentes terem formação especializada para atuar na área.

> São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em

[10] O anexo I apresenta um panorama evolutivo da inclusão por unidade federativa do Brasil, adotando como referência o número de matrículas ocorridas entre os anos de 2007 a 2018 (Brasil, MEC/Inep, 2018).

[11] Os programas e ações da Secretaria de Educação Especial podem ser consultadas no endereço eletrônico: http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/programas-e-acoes

[12] A educação básica no Brasil corresponde três etapas: educação infantil até 5 anos, ensino fundamental até 14 anos e ensino médio entre 15 e 17 anos (Brasil, 2013).

> equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.
> Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. § 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. (Brasil, 2001a, § 2º - 3º).

Embora algumas propostas expressas nessas diretrizes tenham sido posteriormente reestruturadas por outros documentos legais, essas orientações marcaram um importante avanço no campo profissional da EE, delineando as margens entre a EE e a inclusão educacional. Com a definição de atuação do professor de EE, foi possível compreender de forma mais clara e objetiva que esse professor ocupa uma, dentre as inúmeras outras responsabilidades profissionais e sociais junto à inclusão educacional. Assim, o documento propõe a "Sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula; trabalho em equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade" (Brasil, 2001a, p.48).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), proposta em 2008, teve significativo impacto social e educacional, pois, além de apresentar referências quantitativas quanto a inclusão educacional no Brasil, redefine aspetos importantes quanto à atuação da EE. Este documento orienta os sistemas de ensino sobre a transversalidade da oferta da EE em todos os níveis e modalidades de ensino, o funcionamento do atendimento educacional especializado promovido pela EE, a participação ativa da família e da comunidade na escola, a estrutura e acessibilidade, a gestão escolar e educacional para implementação de políticas públicas e a Formação de professores para a inclusão. Diferente das Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (2001), a PNEEPEI (2008a) defende a obrigatoriedade inclusiva das pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular e define o público-alvo da EE, restringindo a "(...) alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (...)" (p. 9). Nesta proposta política, o funcionamento do atendimento educacional especializado surge como um recurso da EE para dar condições de acesso aos conteúdos curriculares por meio de "programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, Ajudas Técnicas e

Tecnologia Assistiva, dentre outros." (Brasil, 2008a, cap. VI). O atendimento educacional especializado passa a ser um serviço ofertado na sala de recursos multifuncionais (SRM) por profissional da EE no contra turno da sala de aula regular. Esse serviço tem como "função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (Brasil, 2008a, capt. VI). Na perspetiva dessa política, em 2009 a nota técnica n.º 13 (Brasil, 2009d) traz esclarecimentos sobre a EE e sua operacionalização pelos sistemas de ensino de acordo com as diretrizes estabelecidas na Resolução n. 4 (2009b). Trata fundamentalmente da oferta do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, devendo a escola institucionalizar esse serviço no projeto político pedagógico, registrando: previsão de recursos; profissionais envolvidos; público atendido; interlocuções comunitárias e com a família e articulações de outras ordens políticas, estaduais ou municipais.

Ainda, na perspetiva da educação inclusiva (Brasil, 2008a), o decreto 7.611 de 2011 aborda aspetos sobre a EE e o atendimento educacional especializado, tornando obrigatória a oferta destes serviços pelo professor de EE em escolas regulares ou centros de atendimento educacional especializado. Os pressupostos desse documento normativo apontam deveres do estado com o público-alvo da EE, destacando a "garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades" (Brasil, 2011, art.1^0, I). Esse decreto reforça os objetivos do atendimento educacional especializado a ser realizado pelo professor de EE:

> I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
> II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
> III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
> IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (Brasil, 2011, art. 3^0).

Em conformidade com a PNEEPEI (Brasil, 2008a) e o decreto 7.611 (Brasil, 2011), em 2014, a meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) prevê uma série de ações a serem implementadas até 2024 a fim de reduzir as desigualdades e valorizar a diversidade no Brasil. A proposta expressa nesse documento visa de modo geral universalizar o atendimento educacional especializado na educação básica para a população de 4 a 17 anos com a garantia do acesso ao sistema educacional inclusivo. Para isso, o plano estabelece estratégias que vislumbram o monitoramento do processo inclusivo dos alunos público-alvo da EE e

conhecimento do perfil desses sujeitos. Tais estratégias se unem a proposta da oferta de um atendimento especializado que esteja de acordo com as características apresentadas pelos alunos. Para isso, o documento fomenta a formação de professores para o atendimento educacional especializado, mas não especifica sobre a formação contínua em EE. Entretanto, na meta 16 do plano nacional de educação é previsto a formação em nível de pós-graduação nas áreas de especialidade de cada docente de acordo com as necessidades emergentes em seu contexto de atuação (Brasil, 2014).

Finalmente, em julho de 2015, é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015a). Dentre outras definições de ordem obrigatórias, o poder público fica responsável por uma série de ações que deverão assegurar a implementação do sistema educacional inclusivo no Brasil, criando e desenvolvendo estratégias já previstas em outros documentos (Brasil, 2008a, 2011, 2009d), como por exemplo, a formação de professores para o atendimento educacional especializado, a oferta deste atendimento em salas de recursos multifuncionais, o incentivo a pesquisas voltadas a elaboração de novos métodos pedagógicos e a acessibilidade arquitetônica e pedagógica (Brasil, 2015a).

De modo geral, é possível observar que as orientações políticas e legais apresentadas convergem quanto aos objetivos, metas e estratégias para colocar em funcionamento a Educação Especial na perspetiva de uma educação inclusiva. Entretanto, estes documentos reconhecidos legalmente como promotores da inclusão educacional no Brasil, centralizam de maneira acentuada os serviços oferecidos pelo campo da Educação Especial. Com efeito, muitos autores têm observado ao longo dos anos que os discursos políticos têm vindo a associar a inclusão educacional exclusivamente aos serviços da Educação Especial e, de forma ainda mais reducionista, a oferta do atendimento educacional especializado (Garcia & Michels, 2014; Manotan, 2003; Pinheiro & Duarte; 2017; Thesing, 2019; Vaz & Garcia, 2015). Em particular, Garcia e Michels (2014) identificam os efeitos de tais instruções normativas na constituição profissional dos professores de Educação Especial. Para os autores, os serviços prestados por esses profissionais parecem ser narrados politicamente não somente como um propulsor da inclusão, mas como único responsável pelo sustento do sistema.

Estas associações e sobreposições de significados sobre Educação Especial e a inclusão educacional resultam, também, de discursos históricos sobre as pessoas com deficiência e da configuração de um campo de saber que desse respostas a estes sujeitos

excluídos, por diferentes estratégias, fossem elas de reabilitação, integração ou inclusão (Lunardi, 2003). E assim, em meio a práticas discursivas de exclusão e inclusão foram sendo constituído significados sobre a profissão de Educação Especial.

3.3. A emergência profissional da Educação Especial

A proposta desta seção se coloca no sentindo de problematizar o papel dos professores de EE produzidos como agentes da inclusão fazendo um levantamento histórico sobre a constituição e formação destes profissionais no Brasil. A intenção aqui não é simplesmente recontar a histórica da EE, como já feita por muitos autores de referência no assunto (Bueno, 1993; Jannuzzi, 2004; 2012; Mantoam, 1997, 2009; Mazzota, 2009; Sassaki, 1997, 2012), mas identificar acontecimentos-chave, problematizando e associando factos, que juntos, se tornaram dispositivos de produção de novos significados. Nessa perspetiva, a história da profissão do educador especial não resulta de um simples contínuo marcado por origens datadas, mas de acontecimentos mutáveis condicionados pelo acaso de vários outros acontecimentos. Prioriza-se pensar como as tramas discursivas do campo filosófico/clínico/educacional foram constituindo verdades sobre as pessoas com deficiência e sobre os profissionais envolvidos nos acontecimentos histórico relativos a esses sujeitos. Portanto, a intenção aqui vai além de narrar os acontecimentos históricos, mas problematizá-los.

Compreender a formação histórica do profissional da EE nos remete aos processos sociais de segregação, integração e inclusão das pessoas com deficiência (Bueno, 1997; Lunardi, 2003; Mantoan, 1997). Desse modo, é preciso pensar os movimentos sociais que foram produzindo representações ao longo do tempo sobre as pessoas com deficiência, para compreender a emergência do profissional da área da EE. Nessa perspetiva, a formação e constituição profissional deste campo de atuação se entrelaça aos acontecimentos da história das deficiências, dos loucos, dos anormais, dos excluídos e não a um determinado ponto de partida que possa ter dado origem à profissão.

A exclusão social e educacional esteve registrada por toda a história da humanidade (Jannuzzi, 2004; Lunardi, 2003). Até ao século XVIII, a exclusão era amplamente aceite e praticada nas sociedades, sendo justificada como um meio de reduzir o risco social associado a estes sujeitos. Com efeito, importava ignorar o que não era produtivo, que não tinha utilidade ou benefício comunitário (Bueno, 1993; Jönsson, 1994). Ao longo do tempo,

diferentes representações sobre os sujeitos com deficiência passaram a reger determinadas práticas sociais. Na antiguidade, o culto do corpo saudável, forte e atlético, tanto para procriação como para enfretamento de guerras, refletia em práticas de eliminação e abandono daqueles que não se adequavam a estes padrões sociais. Na idade média, com o advento do cristianismo e a crença de que as pessoas com deficiências poderiam ser a materialização dos pecados humanos, a sociedade passa a agir com piedade e caridade frente a estes sujeitos, por vezes, os acolhendo em igrejas e conventos. No período da inquisição, no final da idade média, entre os séculos XV e XVI, as pessoas com deficiência eram representadas como sujeitos possuídos por demônios, ocasionando práticas de exorcismos e assassinatos. A partir do século XVI, as pessoas com deficiência começam a ser representadas como pessoas doentes, com base nos interesses da medicina em curar ou reabilitar estes sujeitos (Amaral, 1994a; Corrêa, 2004; Mazzotta, 2009).

Até então, estas representações e práticas sociais não se articulavam com o campo educacional ou com possibilidades de desenvolvimento cognitivo das pessoas com deficiências, especialmente pessoas com deficiência mental. Este cenário começa a mudar no período da idade moderna, como o surgimento da teoria da "tábula rasa" como princípio de desenvolvimento humano. Segundo Martinez e Vilà Suñé (1999), a ideia de 'tábula rasa' teve uma importância grande no campo da EE pela mudança de perspetiva que suscitou. Com efeito, começou a emergir a ideia de possibilidade educacional de pessoas com deficiência. No século XVII, John Locke desenvolveu um novo pensamento apresentando a teoria da 'tábula rasa' como uma metáfora da capacidade de todos os sujeitos aprenderem, permitindo compreender que, independentemente de condições de défices cognitivo, todos nasciam como um livro em branco, com páginas a serem escritas (Gadotti, 2003). No século XVIII, numa lógica similar, as ideias de Rousseau tiveram significativo impacto no campo da EE, embora essa relação tenha sido reconhecida somente mais tarde, no século XIX (Martinez & Vilà Suñé, 1999). Para o filósofo, "nascemos fracos, precisamos de forças (…). Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dado pela educação. Essa educação nos vem da natureza ou dos homens ou das coisas" (Rousseau, 1995, p. 10). Ele defendia a espontaneidade da criança e a descoberta das necessidades naturais apresentadas por ela, para a educar a partir desse ponto. Nessa lógica, a criança passa a ser representada não mais como um adulto em miniatura, mas como um sujeito com características próprias de uma natureza individualizada, permitindo pensar uma educação diferenciada, centrada nas especificidades das crianças (Saviani, 2011). Esta perspetiva favoreceu a emergência de estudos focados em

crianças vulneráveis, pobres, abandonadas ou com deficiências, possibilitou pensar uma educação centrada nas características desses sujeitos, nas suas necessidades e nas possibilidades de desenvolvimento (Martinez & Vilà Suñé, 1999).

No final século XVIII, destaca-se o pensamento de João Henrique Pestalozzi e, já no início do século XIX, o de Friedrich Froebel. Pestalozzi dedicou-se ao ensino de crianças pobres ou abandonadas, com base em métodos educacionais centrados na afetividade, e no respeito pelos processos de desenvolvimento da criança (Martinez & Vilà Suñé, 1999). Suas ideias tiveram impacto significativo na implementação de uma educação especializada para crianças com deficiência no Brasil, no início do século XX. Também sustentado pelas ideias de Rousseau, Froebel criou os jardins infantis, nos quais os recursos didáticos estavam centrados em jogos pedagógicos, tendo exercido uma forte influência sobre os métodos de ensino de pessoas com deficiência (Gadotti, 2003; Saviani, 2011). Estes princípios, métodos e recursos pedagógicos são utilizados até hoje em diferentes campos educacionais.

A relação entre a clínica/terapêutica e o campo da EE foi consolidada no final do século XVIII e início do século XIX com o trabalho desenvolvido por Jean Itard com uma criança, Victor, encontrada em uma floresta em França (Feijó, 2007; Guimarães, 2016). Itard é conhecido no campo da EE como um médico/pedagogo que, interessado pelo comportamento selvagem do menino, desenvolveu estudos, técnicas e métodos educacionais associados a estratégias clínicas de reabilitação, buscando a socialização e aprendizagem desta criança (Amaral, 1994b; Feijó, 2007; Guimarães, 2016). O médico pretendia demonstrar que o menino poderia se desenvolver e adquirir um comportamento social aceitável através de processos de aprendizagem. O esforço que dedicou ao menino teve efeitos positivos considerando alguns de seus objetivos. Victor aprendeu hábitos alimentares, de vestimenta, expressões emocionais e estabeleceu contato com outras pessoas, porém, não registou evolução significativa na fala (Guimarães, 2016). Embora o desejo científico do médico estivesse estreitamente relacionado com a comprovação de que o sujeito, privado do convívio social, poderia ser socializado por meio de técnicas educacionais especificas[13], Guimarães (2016) questiona: "Mas, de que "nova existência" ele nos fala que não a existência da norma?" (p. 563). E nesse aspeto, as experiências de Itard com a educação de Victor tiveram impacto, mais tarde, nos processos de reabilitação/normalização associados a uma educação

[13] Feijó (2007) observa que Itard investiu em técnicas educacionais e médicas com Victor, acabando por desistir ao final de 14 anos deixando registrado em seus relatórios a dúvida "se sua incapacidade cognitiva, sua inteligência, era determinada por fatores genéticos ou por fatores ambientais, da falta de comunicação em seus primeiros anos de vida" (p.8).

especializada, gerados também pelas representações atribuídas ao menino, tais como "selvagem" ou "indolente" (Amaral, 1994b; Guimarães, 2016; Marostega, 2015).

Outros significados foram produzidos por profissionais à luz dos estudos de Itard e, portanto, também registrados no discurso da anormalidade dos sujeitos com deficiência. Edouard Séguin (1812-1800), discípulo de Itardt, investiu estudos no campo da deficiência mental, estimulando o convívio social como princípio fundamental do desenvolvimento cognitivo (Bueno, 1997; Marostega, 2015). Mais tarde, Maria Montessori (1870-1956), também influenciada pelos estudos de Itard e Séguin, criou um método baseado na educação moral, de acordo com o qual para ocorrer a aprendizagem da criança com deficiência, o professor deveria considerar fatores como: o ritmo de aprendizagem, a autonomia, ambiente e a disciplina (Pessotti, 1984). Seus estudos tiveram forte impacto no campo da EE, em particular a sua sugestão de ofertar um ensino para alunos com deficiência em escolas especiais. Para além disso, embora Montessori tenha feito críticas quanto ao olhar clínico assumido pela EE, reforçou em seus estudos termos já utilizados por outros profissionais da área, tais como 'idiotas', 'débeis', 'retardadas' e 'gravemente retardadas' (Bueno, 1997; Marostega, 2015).

Essas representações, sobre os sujeitos com deficiência, vieram a configurar um lugar para o termo Educação Especial e todos os artefatos que o cercam, como as práticas de exclusão materializada em classes e escolas especiais. Entretanto, observa-se ao logo do tempo a ressignificação dos conceitos, que, de um modo geral, se tornaram pejorativos ao longo do século XX (Bueno, 1993; Sassaki, 1997). E nesse registo, outro movimento se institui na modernidade, o esforço educacional e político de produzir representações que pudessem dar às pessoas com deficiência um novo lugar na sociedade, rejeitando algumas terminologias historicamente estabelecidas. Segundo Jannuzzi (2004), tal momento começa a ser observado no Brasil em meados do século XIX com a criação do o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1857). Ambas as instituições fizeram parte de iniciativas do governo imperial, regido por Dom Pedro II sob orientação de estudiosos nas áreas como José Álvares de Azevedo, jovem cego, que apresentou o ensino de Braille no Brasil e o professor francês Hernest Huet, surdo, que introduziu o ensino da língua de sinais para surdos. Esses profissionais tiveram formações especializada em renomadas instituições da França, as quais já desenvolviam desde o século XVIII um trabalho educacional com pessoas surdas e cegas (Mazzotta, 1989). Registra-se, portanto, nessa época o primeiro ensino especial no Brasil, ofertado em espaços específicos de aprendizagem. Tal

acontecimento, foi o precursor nacional para a capacitação e especialização de profissionais para atuarem no campo do ensino especializado (Mazzotta, 1989, 2009). Os métodos utilizados, nesses dois espaços, foram-se reconfigurando com o tempo e, com eles, as exigências profissionais para atuar área[14].

No início do século XX, o Brasil teve forte influência do movimento da escola nova, que propunha uma reforma pedagógica visando a oferta de uma educação pública, gratuita e para todos (Jannuzzi, 2004). Essa nova perspetiva educacional, ancorada fortemente nos princípios teóricos de Rousseau e Montessori, fortaleceu a ideia da oferta educacional para pessoas com deficiência, principalmente a partir da década de 30. Influenciada por esse pensamento, a psicóloga russa Helena Antipoff introduziu no estado de Minas Gerais/Brasil, no início da década de 30, o sistema de classes especiais, cujo objetivo era "[...] o trabalho de socialização, o trabalho manual e a cultura física. (...) E, além disso, a formulação de uma pedagogia que pudesse atender a diversidade (...). O currículo comum era seguido ao lado de uma pedagogia diferenciada" (Borges, 2015, p. 354). Nesse cenário, cabia aos professores desenvolverem diferentes competências que pudessem dar sustentação a esses objetivos. Segundo Borges (2015), as professoras que atuavam nessas classes especiais tinham formação na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte e no laboratório de psicologia, ambos dirigido por Antipoff. Esses eram espaços de aperfeiçoamento que visavam a qualificação de profissionais já formados no campo da docência, visando, de modo particular, "treinar as professoras para avaliar as crianças através da aplicação de testes de inteligência" (Borges, 2015, p. 347). A fim de propor a manutenção dessas aprendizagens, das trocas de experiências e materiais didáticos, realizavam-se orientações semanais com alguns desses professores, os quais já atuavam nas diferentes classes especiais. Borges (2015) acrescenta que

> Para as classes dos bem-dotados, os professores deveriam ser inteligentes e competentes para desempenhar bem seu trabalho. Para as classes dos "retardados e instáveis", seria imprescindível a competência pedagógica aliada às virtudes do caráter, como a afeição às crianças, o espírito altruísta, a paciência, a abnegação, a busca de meios para tornar eficiente a educação das crianças. (p.35)

Segundo o autor, todo o processo de instalação e manutenção das classes especiais alimentaram cada vez mais o interesse de Antipoff pelas crianças reconhecidas na época como

[14] O funcionamento desses espaços educacionais permanece atualmente no estado do Rio de Janeiro-Brasil, sob os seguintes nomes respectivamente: Instituto Nacional de Educação de Surdos e Instituto Benjamim Constant. Essas instituições contam hoje com profissionais qualificados que visam promover a aprendizagem dos alunos sob uma perspetiva pedagógica ofertando formação especializada a profissionais da área da EE (BRASIL/IBC, 2017; BRASIL/INES, 2017).

anormais. E, em 1931, a psicóloga e já reconhecida pedagoga, propôs a um grupo de intelectuais da sociedade da época, a criação de uma sociedade que se dedicaria aos interesses educacionais e clínicos dessas crianças. Dava-se início, então, à sociedade Pestalozzi, cujos métodos clínicos-educacionais se fundaram nas concepções teóricas do pedagogo Pestalozzi, visando "[...] preparar as faculdades intelectuais da criança para que ela possa receber o ensino formal" (Borges, 2015, p. 354). Assim, o ensino, embora fosse ofertado de modo especializado, tinha os mesmos fundamentos de aprendizagem proposto aos demais alunos, objetivando abordar todos os conteúdos curriculares previstos na época.

O impacto gerado pelas experiências de Antipoff foi amplamente discutido mais tarde, principalmente na implementação de políticas educacionais inclusivas no Brasil. No entanto, segundo Sassaki (1997), foi a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) que se observou de facto uma mobilização política nacional registrada em documentos oficiais. Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional referia que "A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade." (Brasil, 1961, título X, Art. 88). Mesmo que houvesse a intenção de um sistema único educacional, Sassaki (1997) aponta que, nesse período, o Brasil "[...] testemunhou um *boom* de instituições especializadas, tais como: escolas especiais, centros de habilitação, centros de reabilitação (...)" (p. 31). Segundo o autor, o objetivo nesses espaços era preparar esses sujeitos para a integração em escolas regulares, sendo que, caso fracassassem, voltariam para a escola especial.

Bueno (1997) refere que os serviços de EE passaram a ser um conforto social que, acabava por democratizar o ensino por meio das oportunidades oferecidas de uma forma paralela, a quem antes não tinha acesso à educação. No entanto, o autor também salienta o sentido da segregação, amplamente praticado na escola regular seletiva, que se autorizava a rejeitar aqueles que não se adequavam aos padrões de aprendizagem considerados normais. Como refere Carvalho (1994),

> Socialmente percebidos como incapazes e improdutivos e biologicamente considerados "anormais", ficam erroneamente na condição de clientes, como se fossem dependentes de proteção institucionalizada, porque são doentes. Sob essa falsa e perversa ética, têm sido privados do direito de acesso à escola pública, o que gera a necessidade de se criarem as escolas especiais, para oferecer-lhes o atendimento especializado. (p. 6).

Até o final do do XX, os discursos produzidos no campo da medicina, centrados na cura ou reabilitação das pessoas com deficiência, instalaram na sociedade um 'padrão de

comparabilidade' e 'média comum' regidos por uma norma (Lunardi, 2003). O reconhecimento da anormalidade, feita inicialmente pelo campo da estatística e assumido pela medicina (Lunardi, 2003), criou a necessidade social de normalizar os sujeitos ou trazê-los para o mais perto possível de uma norma aceitável, e para isso eram preciso serviços especializados.

Na obra "os anormais" que reúne as ideias de Foucault proferidas num curso no *Collège de France* em 1975, o conceito de "anormal" é discutido sob uma perspetiva de reconstrução genealógica (Foucault, 2002). Nesta obra, o filósofo busca compreender os dispositivos disciplinares e reguladores da produção da norma. De acordo com o autor, a produção social do sujeito anormal esteve naturalmente associada a incapacidade e, como consequência, à ideia de correção para uma possível adequação ou aceitação social. Esse processo de reabilitação dos corpos anormais demandou estratégias disciplinares que operavam sob as dimensões pedagógicas, terapêuticas e, sobretudo, clínicas. Para Foucault (1985), a medicalização dos sujeitos anormais se configura como umas das importantes estratégias disciplinares e reguladoras da modernidade. Esta prática discursiva vai além da ação clínica, ela institui os significados atribuídos à normalidade, definindo quem está dentro ou fora desta norma. Nesta perspetiva, o discurso da medicalização institui um gerenciamento da vida, provocando na população a regulação de suas condutas, e dos outros, para manterem-se na norma. Nessa esteira de pensamento, de manter-se na norma, o exercício de estratégias disciplinares que mantêm a ordem social parece naturalizado, como a institucionalização das pessoas com deficiência. Com isso, atinge-se um consentimento social, que permite, em benefício de todos, práticas excludentes.

Bhabha (1992) refere-se a um discurso colonizador dominante exercido em modelo de governo, constituído "[...] pelos conhecimentos estereotípicos, pelas teorias racistas (...)" (p. 202) que controlam, normatizam e disciplinam uma população. E, por isso,

> (...) as formas de controle político-discriminatórias e autoritárias são consideradas apropriadas. Concebe-se, então, a população colonizada como causa e conseqüência do sistema, aprisionada no círculo interpretativo. O único fato aparente consiste na necessidade do regime colonial que se justifica por meio das ideologias moralistas e normativas de progresso. (p. 202)

Para Foucault (1985), esse consentimento do poder, exercido nas práticas discursivas da medicalização, também se insere no que chamou de biopoder. Para o filósofo, esse é um fenómeno em que se dá "a assunção da vida pelo poder (...) uma tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo, uma espécie de estatização do biológico" (Foucault, 1999, p. 286).

Trata-se de um poder sobre a vida, que passa a ser administrada e controlada em todas as instâncias.

A biopolítica, tal como as instituições disciplinares, são tecnologias de poder muito úteis no controle e gestão da vida, constituindo seus discursos no fenómeno da medicalização, cuja intervenção se dá no plano de vida dos sujeitos (Gallo & Veiga-Neto, 2007). Tal plano se sustenta no "fazer viver", cujo discurso está na promoção útil do sujeito para o sistema - o normal, produtivo, ativo, sem doença ou deficiência - e o 'deixar morrer' associa-se aqueles que, de uma forma ou outra, não geram benefícios sociais e econômicos a sociedade (Foucault, 1988, 1999). Portanto, a exclusão social e educacional das pessoas com deficiência era legitimada nesses discursos e assim, 'deixar morrer' se traduzia em políticas e práticas excludentes. Nessa lógica, qual seria então o papel da EE que não a simples manutenção da exclusão? Ou seja, mantê-los ali, estáveis, padronizados, evitando e gerenciando o risco para a sociedade.

São marcas de discursos históricos que ainda ecoam na atualidade, e que naturalizam o papel do profissional da EE enquanto um agente da inclusão em combate da exclusão. Contudo, a atuação desse profissional já é, por si só, um dispositivo de normalização, que regulamenta os sujeitos, ajustando-os o mais próximo possível de uma norma social. Não se trata de ações ou práticas excludentes relacionadas aquelas historicamente praticadas no campo da EE. Mas de uma exclusão que opera de outras formas, que está na base da formação dos discursos da inclusão, inclusive na necessidade da oferta da EE. E por isso, compreende-se a emergência da EE a partir de discursos da exclusão (Veiga-Neto & Lopes, 2011; Menezes & Turchiello, 2020). Portanto, a inclusão não é um sistema "ingénuo", e a EE parece ser o maior dispositivo que legitima a "impureza" da inclusão. Neste caso seria apropriado grafar in/exclusão, conforme nos propõe Lopes e Veiga-Neto (2011), já que os significados não se opõem e sim se constituem nas mesmas tramas discursivas em que um termo – inclusão - só opera quando relacionado ao outro - exclusão.

3.3.1 A formação profissional do educador especial no Brasil até/para o modelo educacional inclusivo.

Na seção anterior apresentaram-se alguns acontecimentos como importantes dispositivos das formações discursivas acerca das pessoas com deficiência e dos profissionais da Educação Especial. Nesta seção são abordados marcos históricos, políticos e conceituais

sobre a constituição desses profissionais em paralelo com o surgimento da proposta educacional inclusiva no Brasil.

Em 1969, por meio do parecer n. 295, a formação de professores para atuação na EE no Brasil passou a ser dada em nível superior (Brasil, 1969). Até então os professores de EE tinham formação primária e buscavam no contexto da sua profissão desenvolver conhecimentos específicos (Garcia, 2013). Entretanto, a Educação Especial só foi institucionalizada no Brasil, em 1973, a partir da criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP [15] (Kassar, Rebelo & Jannuzzi, 2019; Pletsch, 2020). Já na década de 70, a formação no campo da EE passa a fazer parte de uma habilitação dentro dos cursos de pedagogia, com direcionamentos em áreas especificas de deficiências (Bueno, 1999; Garcia, 2013)[16]. A ênfase nessas formações ainda se dava pelas representações clínicas-terapêuticas, embora já se definisse uma profissão estreitamente relacionada com o campo pedagógico.

Até pelo menos a década de 80, a concepção integracionista da EE legitimou as representações sobre sujeitos a serem modelados, concertados sob métodos e técnicas de normalização. Mantoan (1997) menciona que esse período foi reforçado pela oferta de serviços especializados de diferentes ordens profissionais, como médicos, fisioterapeutas, psicólogos, educadores especiais, a fim de adaptar o sujeito às exigências sociais e educacionais. Segundo palavras de Sassaki (1997), "a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola" (p. 32).

A configuração de uma educação especializada centrada nestas representações se associa a constituição histórica segregacionista, na qual tais conceitos foram sendo produzidos. Tal como discutido anteriormente, operava o fenómeno da medicalização que se exercia como um poder regulado e gerenciado por instituições e políticas públicas fazendo com que os sujeitos consumissem e reproduzissem esse pensamento. De acordo com Bhabha (1992), no discurso colonizador muitas práticas de governo instituíram representações e ideologias políticas "[...] prejudiciais, discriminatórias, vestigiais, arcaicas, "míticas"(...)" (p. 202). Portanto, embora a integração buscasse certo distanciamento da exclusão, apoiado na

[15] Em, 2006, por meio da resolução n. 1, (Brasil, 2006a), sobre as diretrizes para os cursos de pedagogia, foi deliberado a extinção das habilitações nestes cursos.

[16] Pletsch (2020) lembra foi através de ações e parcerias institucionais promovidas pela CENESP que dezesseis profissionais brasileiros tiveram a oportunidade de formação nos Estados Unidos. Estes mesmo profissionais foram os primeiros doutores e mestres em Educação Especial expandindo a formação na área no Brasil

proposta do ‘estar juntos’, sua proposta permanecia sustentada em práticas normalizadoras, segregacionistas e de classificação.

Estes domínios de verdades sustentaram a constituição profissional dos professores de EE, fazendo com que passassem a consumir tais conceitos, conforme analisa Marostega (2015)

> os conhecimentos científicos que instituíram a Educação Especial em nosso país foram constituídos por regimes de verdades atrelados à medicina, com práticas pedagógicas inscritas nos modelos clínico/terapêuticos que pretendiam a correção e normalização dos sujeitos considerados deficientes: os surdos, os deficientes mentais e os cegos, entre outros (p.50).

A exemplo disso, observa-se na década de 60 a criação do primeiro curso de formação no campo da surdez, ofertado por uma universidade pública no Brasil (Universidade Federal de Santa Maria - UFSM). Com o surgimento da necessidade de atendimento a um público maior da EE, a mesma universidade passou a ofertar habilitações dentro dos cursos de pedagogia, estendendo a proposta para uma formação inicial especifica em EE, emergente em uma primeira versão no ano de 1984. Marostega (2015) identifica, nesse período, a instituição de sete cursos com diferentes currículos, enfatizando saberes específicos do campo da EE. A análise curricular desses cursos, revela que, até pelo menos 2008, a graduação em EE, ofertada pela UFSM, teve sua formação atravessada pelo campo da medicina com disciplinas específicas que remetiam a processos de reabilitação e normalização dos sujeitos. Essa configuração curricular esteve ancorada nos pressupostos integracionistas vigentes até pelo menos final do século XX (Marostega, 2015).

A partir da década de 90, diante o fracasso desse modelo e a emergência de documentos mundiais em favor de uma educação para todos e centrada na criança com necessidades educacionais especiais (UNESCO, 1990, 1994), o Brasil passa a repensar o sistema educacional. Ao longo dos anos foram propostos documentos políticos e legais suportados pelos princípios da nova filosofia educacional inclusiva, rejeitando o conceito de integração até então vigente (Brasil, 1994a, 1996, 2001a, 2008a, 2009b, 2011, 2015a). As escolas regulares passaram a promover a inclusão considerando as necessidades dos alunos e se organizando a partir delas (Mantoan, 2003).

Essas novas propostas foram reconfigurando os conceitos sobre os sujeitos com deficiência, fortemente produzidos sob o registo da anormalidade, e consequentemente reconfigurando a formação de professores no campo da EE. Para Pletsch (2020), a articulação da Educação Especial com a inclusão provocou uma “crise de identidade” sobre o a função assumida pela Educação Especial nestes novos contextos. “De um lado, entendia-se que não

faria mais sentido manter um curso de Licenciatura de Educação Especial, num contexto de inclusão; de outro, defendia-se que, pelo contrário, uma educação inclusiva exigiria a colaboração da Educação Especial para ser efetivada na escola" (p. 59).

De modo geral, diante a reforma educacional evidenciada na década de 90, "os professores passaram a ser alvo de um discurso político que advogava a necessidade de assumirem novas competências em virtude da complexificação da sociedade" (Garcia, 2013, p. 110). Os professores de EE começaram então a ser definidos nos discursos políticos como um apoio especializado que busca, entre outras funções, promover a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência e aquelas com altas habilidades/superdotação (Brasil, 1994a, 1996). Está subentendido nestes documentos, a constituição de um perfil profissional de EE assente em competências para a inclusão educacional. Ou seja, esses professores passam a responsabilizar-se por uma série de funções na escola voltadas ao atendimento de alunos com diferentes especificidades, ao apoio em classes regulares, a formação e informação dos demais professores na escola, e ao gerenciamento de projetos inclusivos (Brasil, 2009b).

De acordo com alguns estudos, o perfil de competências profissionais dos professores de EE tem se fundido com a emergência da inclusão educacional, causando alguns conflitos quanto à compreensão do papel assumido por este profissional na escola, como por exemplo as múltiplas competências atribuída aos professores de EE (Siems, 2008; Thesing, 2019, Thesing & Costas, 2018; Vaz & Garcia, 2015), e a responsabilização do professor de EE pela inclusão (Garcia & Michels, 2014; Hermes, 2017; Possa & Naujorks, 2009).

Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) ao fazerem um levamento de trabalhos científicos na área de formação de professores em EE concluem que "As avaliações de programas mais amplos de formação apontam para ambiguidades e inconsistências conceituais com ênfase na relação Educação Especial – inclusão escolar. Há poucos apontamentos sobre práticas cotidianas de formação de professor em Educação Especial" (p.77). Possa e Naujorks (2009) já anunciavam este cenário ao analisarem um conjunto de produções científicas a respeito da formação de professores em EE, observando que a grande maioria dos trabalhos associa a atuação dos professores de EE à emergência da inclusão, atribuindo a eles a responsabilidade pela condução de uma escola inclusiva. Em sentido muito similar, a pesquisa de Thesing e Costas (2018) revela que o advento da inclusão educacional e social se sustenta na EE, tendo produzido, ao longo do tempo, a ideia de um profissional capaz de desenvolver múltiplas competências, mesmo que suas formações não suportem os conhecimentos necessários.

Hermes (2017) problematiza em sua tese de doutoramento a relação entre Educação Especial e Educação Inclusiva produzidas em documentos oficiais. No cruzamento destas análises com as narrativas de um grupo professores de EE, a autora conclui que estes professores, subjetivados nos discursos políticos e legais, assumem o lugar da docência inclusiva, ocorrendo, portanto, "um processo de modelização dessas professoras mediante o *self* inclusivo, da articulação, da expertise pedagógica e da inovação na escola contemporânea" (p.15).

Estes autores defendem que a inclusão enquanto um sistema, deve fazer parte das competências, atitudes, crenças e valores de todos os docentes. A EE enquanto área de atuação, assim como outras, deve promover a inclusão e não se responsabilizar sozinha por ela. Mantoan (2003) reforça que a inclusão educacional se trata de um sistema organizacional que envolve todos os professores da escola, comunidade e família. A responsabilidade pelo funcionamento efetivo desse processo deve ser assumida por todas as instâncias sociais e políticas e não apenas por um segmento do sistema, como a EE.

3.3.1.1 Novas dimensões impressas pela inclusão na Educação Especial

Como efeito da emergência da inclusão educacional no Brasil, o papel do professor de EE foi sendo ressignificado. O protagonismo da EE no combate à exclusão ao longo do século XX, levou a ascensão desta profissão ao lado da proposta inclusiva a partir a da década de 90. Entretanto, as aproximações entre Educação Especial e inclusão educacional têm gerado ao longo dos anos conflitos e incompreensões quanto as funções exercidas por estes profissionais no ensino regular (Garcia & Michels, 2014; Hermes, 2017; Possa & Naujorks, 2009; Thesing, 2019, Thesing & Costas, 2018; Vaz & Garcia, 2015). Esta seção propõe problematizar a existência destes conflitos a partir da compreensão da inclusão enquanto imperativo de uma racionalidade neoliberal que produz, no jogo das relações – sociais, políticas, educacionais – o papel da EE (Saraiva & Lopes, 2011).

Na perspetiva de Foucault (2008a), o neoliberalismo se constitui na lógica do mercado enquanto gerenciador do estado e assim, produz uma auto condução social. Os sujeitos produzidos na lógica do consumo buscam estar sempre nos limites da norma social vigente, exercendo o controle de si e dos outros. "O modelo neoliberal faz da vida um grande jogo, onde cada sujeito se torna participante e precisa lutar para se manter ativo e incluído, disposto a desejar e a consumir" (Rech, 2010, p. 79). A inclusão, nessa lógica, opera enquanto um

instrumento de segurança para a população, promovendo um “limite seguro”. Para que isso funcione, instaura-se mecanismos reguladores - social e institucional - que exige o equilíbrio e o controle da norma e o sucesso da inclusão.

Para Saraiva e Lopes (2011), a inclusão se constitui enquanto uma ferramenta de controle que disciplina e regula os sujeitos por meio de práticas sociais, educacionais, culturais de saúde etc. Com efeito, segundo as autoras, a inclusão educacional surge para dar resposta a um problema social, fora da ordem ou que escapava a norma, que não havia sido resolvido pelas propostas vigentes, como a institucionalização ou a integração. O “desvio” à norma não são mais os sujeitos deficientes, a serem evitados ou corrigidos, mas são justamente as práticas excludentes de reabilitação enraizadas na proposta integracionista no final do século XX. Para Lopes (2009), é preciso que se restaure o controle por meio de [...] “ações que visam a conduzir as condutas humanas dentro de um jogo com regras definidas, no interior dos distintos e dos muitos grupos sociais” (p. 156). Trata-se de uma nova configuração da norma que passa agora a operar pela inclusão de todos, sustentada nos princípios do respeito a diferença, a diversidade, e a promoção da equidade.

E assim, a inclusão, como um dispositivo biopolítico, busca alcançar uma norma, de segurança, conforto e ordem social. Para isso, operam os mecanismos de controle por meio de políticas públicas educacionais, assistenciais, sociais etc, que instituem práticas discursivas, já legitimadas em relações de poder e saber, sobre a inclusão e todos os papeis assumidos nesse imperativo (Veiga-Neto & Lopes, 2011). Ou seja, por meio destes mecanismos, que se instauram em micropoderes como a escola, operam aparelhos de funcionamento e controle da norma, como a Educação Especial.

Portanto, inclusão educacional emerge enquanto um dispositivo governamental e, dentro deste “jogo de regras”, a Educação Especial assume o papel de instrumento do controle deste sistema. Por isto, configura-se os conflitos mencionados anteriormente sobre o papel assumido por estes profissionais na escola, considerando que “[...] a educação inclusiva traz a educação especial para dentro da escola regular e a responsabiliza pela implementação, desenvolvimento e acompanhamento das ações relativas à educação inclusiva” (Menezes & Mello, 2014, p. 733). Uma não funciona sem a outra e nessa lógica, acabam por fundir-se nos discursos político e pedagógicos (Hermes, 2017; Siems, 2008).

Ao invés da estabilidade ou a padronização para uma norma que se constituiu em um discurso colonizador da exclusão (Bhabha, 1992), há um impulso ou exigência social e política para atingir outro tipo de norma, o sucesso da inclusão. Portanto, o professor de EE

passa a ser representado nesses discursos como a “mola propulsora” para a inclusão e talvez por isso gere tantas confusões políticas e conceituais sobre seu papel profissional dentro deste sistema (Garcia & Michels, 2014; Hermes, 2017; Manotan, 2003; Pinheiro & Duarte; 2017; Thesing, 2019; Vaz & Garcia, 2015).

Para Veiga-Neto e Lopes (2007) trata-se de fazer uma crítica radical a inclusão e a EE, que não significa buscar aspetos negativos do processo, mas “(...) conhecer, analisar e problematizar as condições para a sua própria emergência’’ (p.125). De acordo com as problematizações que surgiram nesse texto sob os acontecimentos acerca da formação e constituição profissional do EE, os sujeitos com deficiência e os caminhos para a inclusão educacional, compreende-se que uma das condições de que a EE emerge é a própria exclusão. A inclusão não apaga essas marcas, ela realça a existência da exclusão na necessidade da EE.

Certamente a exclusão tal como praticada nos diferentes períodos históricos não cabe na atualidade. Mas negligenciar a existência desse discurso na constituição dos profissionais que operam na inclusão pode gerar uma exclusão ignorada, ou submersa nas entrelinhas do processo (Veiga-Neto & Lopes, 2011). Há uma intensa força política sob os profissionais da EE para operacionalizar a inclusão nos espaços escolares, porém esta aspiração arrisca-se a evidenciar a exclusão quando o aluno usa a “máscara” do incluído, como tem sido evidenciado em alguns estudos (Dias, 2006; Fabris, 2011; Lopes, 2006; Lunardi, 2003; Menezes, 2011; Pinheiro et al., 2017). Trata-se talvez da busca totalitária por uma inclusão absoluta e irrestrita que impulsiona os professores de EE nos seus exercícios profissionais. Aí se instala no exercício profissional a ideia de totalidade e de controle, no esforço em alcançar a inclusão de todos dando as mesmas condições e qualidade de ensino, respeitando a diversidade, as diferenças e promovendo a equidade. Porém, se fosse possível tal totalidade do processo inclusivo, nem mesmo a própria Educação Especial faria sentido. Para Menezes e Turchiello (2020), a ideia de totalidade deve ser contrastada com a singularidade das experiências pedagógicas inclusivas. Para as autoras, deixar de pensar na totalidade é romper algumas ataduras da norma que engessam um ‘jeito de fazer’, um ‘jeito se ser’, um ‘modo único de atuar’, e passar a adotar a singularidade.

Costa (2005) questiona se não seria “o momento de pensar a própria concepção de educação especial, uma vez que ela contém a ideia de discriminação, de segregação, de barbárie, de exclusão escolar, social e cultural dos educandos com deficiência denominada “especial”, ou seja, inadaptados, desiguais?” (p.67). No entanto, de acordo com Booth e Ainscow (2002), o conceito de inclusão não se define enquanto um ponto de chegada, mas

sim dentro de um processo interminável, tendo em conta que a exclusão tem feito parte da constituição social e, portanto, dão sentido a permanência da inclusão e da Educação Especial.

CAPÍTULO IV

Implicações da inclusão na formação de professores generalistas e especialistas

Este capítulo tem como objetivo discutir a natureza da formação de professores em Educação Especial, considerados especialistas, com vista à promoção da inclusão educacional. Para isso, apresentam-se duas sessões principais que se subdividem. Inicialmente, são abordados estudos sobre a formação de professores para a inclusão. Em seguida, são apresentados aspetos específicos da formação de professores em EE, focando-se especialmente no cenário brasileiro, contexto deste estudo.

A primeira seção aborda questões relacionadas com a formação de professores no contexto de inclusão, e, em particular, a formação inicial de professores, quer generalistas,

i.e., professores regentes de turma que atuam em sala de aula regular, quer especialistas, i.e., professores de Educação Especial (EE). Esta dimensão interessa de forma significativa a este estudo: Primeiro porque grande parte dos professores de EE passam por uma formação inicial em docência para só então especializar-se e tornarem-se professores especialistas; segundo, porque de acordo com documentos oficiais (Brasil, 2008a, 2011) e estudiosos na área (Correia, 2003; Thesing & Costa, 2018; Kassar, 2014; Kurth & Foley, 2014; Mantoan, 2003; Rodrigues, 2014; Pletsch, 2014) a articulação da atuação profissional de professores generalistas do ensino regular e especialistas da EE é um fator determinante para promoção da inclusão. A formação inicial de todos estes professores deve dar sustentação para que esse processo seja possível.

A segunda seção e suas subseções tratam especificamente da formação dos professores especialistas. Ao longo das últimas décadas, muitos estudos têm produzido orientações, recomendações e alternativas para a formação de professores de EE. Entretanto, o desenho de conteúdo, disciplinas ou bases para composição curricular de cursos de formação para EE têm sido problematizados sob dois aspetos: 1. formações mais generalistas de professores de EE para atuar em contexto diverso de acordo com a proposta inclusiva, comumente associada a natureza multifuncional ou plurivalente; 2. Formações especializadas dos professores de EE, cujas propostas têm dado ênfase ao estudo categorial de determinadas áreas das deficiências, comumente perspectivada segundo uma natureza clínica/pedagógica. Interessa de modo particular a este estudo fundamentar a formação de professores em EE no Brasil, levantado problematizações sobre o perfil de competências gerado em diferentes modelos de formação e as implicações na prática destes profissionais.

4.1 Formação de professores em tempo de inclusão educacional.

A formação docente para a inclusão deve ser compreendida como uma condição intrínseca da profissão docente e não como necessidade ou obrigatoriedade social, política ou educacional restrita a uma área de formação (Kurth & Foley, 2014), pois professores generalistas do ensino regular e especialistas da EE devem responsabilizar-se, junto a toda estrutura escolar e política, pela inclusão de todos os alunos.

De modo geral, a formação de professores é acionada enquanto dispositivo de mudança tanto sob os aspetos políticos, ou de contexto, como a escola e a atuação docente (Gatti, 2010; Ghedin, 2004; Perrenoud, 2000). Apoiado nesta perspetiva, Rodrigues (2014)

menciona que a formação de professores se configura como uma importante estratégia social da contemporaneidade para atingir objetivos ambiciosos como a inclusão. Para o autor, "a formação de professores é assim concebida como uma "janela de oportunidade" para desencadear, apoiar, supervisionar e avaliar estas mudanças na educação" (p.13). Nessa lógica, Rodrigues (2014) aponta três princípios fundamentais para sustentar os modelos formativos com vista a promover a inclusão. São eles: 1. O isoformismo, ou seja, que os professores possam achar semelhanças e correspondência entre pares por meio de práticas supervisionadas em contexto real. 2. A infusão de conteúdos relativos à Educação Especial e inclusão nas disciplinas consideradas regulares, rejeitando o modelo de integração disciplinar nos cursos, em que temas são discutidos isoladamente. 3. A relação teórica e prática, muito próxima da estratégia isomórfica, que busca, por meio de projetos de pesquisa, extensão e estágios supervisionados, aproximar as situações de inclusão e estimular a resolução de problemas com bases teóricas.

Na mesma perspetiva que Rodrigues (2014), Leite (2016) enfatiza que a pouca ou inexistente articulação de aspetos da inclusão e da Educação Especial nas disciplinas curriculares de cursos de formação inicial de professores generalistas do ensino regular, tem vindo a ser um dos motivos para o recorrente despreparado dos professores para a inclusão.

> [...] a formação que existe não prepara para uma verdadeira inclusão, porque tende a criar uma ou mais disciplinas específicas para essa abordagem, em vez de a integrar em todas as componentes do currículo de formação – tende a segregar a formação para a inclusão, o que, obviamente, é um contrassenso (p.9).

Leite (2016) considera fundamental que aspetos conceituais, didáticos e pedagógicos sobre inclusão e Educação Especial façam parte de todo o currículo das formações iniciais docentes. A autora conclui que a formação deve ser orientada para a inclusão "[...] com abordagens holísticas e suficientemente integradas e compreensivas para que o ensino de turmas inclusivas seja encarado como a regra e não como uma exceção" (p 9).

Browenell e colaboradores (2010) chamam a atenção para um recorrente desvanecimento dos limites entre as funções exercidas pelo professor generalista da sala de aula regular e o especialista em EE. Segundo os autores, a situação se configura em formações docentes pouco delineadas, que não têm preparado os professores para uma designação clara de funções a serem exercidas na escola. Os autores defendem que a reversão deste cenário deve partir de currículos institucionais de formação docente que visem os princípios da "response-to-intervention (RTI)" instrumentalizado em três níveis. O primeiro nível, os professores devem ser preparados para, além do ensino geral do currículo, monitorar

individualmente o desenvolvimento do aluno com deficiência incluído na turma, alterando estratégias de ensino-aprendizagem e monitorizando os resultados. O segundo nível se concentra na percepção e avaliação da aprendizagem dos alunos, para a partir disso, ser possível acionar e comunica-se com uma equipe multidisciplinar, como o professor especialista da EE. O terceiro e último nível se concentra na compreensão do papel assumido pelo professor de EE, e a necessidade de instruções individualizadas apropriada para cada aluno com deficiência.

Florian e Spratt (2013) sugerem pelo menos três temáticas centrais a ser abordados de forma transversal nas disciplinas dos cursos de formação de professores. A primeira centra-se nos processos de ensino e na compreensão do conceito de diferença enquanto essência do desenvolvimento humano. A segunda foca-se no conceito de justiça social, em que os professores em formação sustentam o pensamento sobre suas práticas na qualidade de ensino, no saber fazer e oportunizar o ensino a todos seus alunos. A terceira temática relaciona-se com o processo da constituição da profissionalidade docente, em que a atividade profissional, construção de valores, conhecimentos, relações com o contexto são caminhos importantes para encontrar novas estratégias e meios de trabalho com os outros.

Para Kurth e Foley (2014) é justamente a construção destes valores que precisa ser mais bem considerada pelas formações, a começar pela reformulação da ideia de inclusão.

> When inclusive education is viewed as a special education concern, it is too often thought of as an add-on program, a problem for somebody else to take on, or something to be addressed when time and resources permit. Rather, when inclusive education is viewed as a philosophy of understanding and meeting the needs of all learners, it becomes an issue that all teachers can understand and take ownership of. (…) we must look for evidence of building relationships to support all students, developing critical inquiry skills to understand the needs of all students, and developing the skills to truly reach and teach all students[17] (p.299).

Alguns autores chamam a atenção para os perigos da associação feita nas formações docente, entre inclusão e Educação Especial, desresponsabilizando os professores do ensino regular pela inclusão. Instala-se já nas formações docentes uma fragmentação do papel assumido pelos professores, onde a inclusão passa a ser compreendida enquanto um campo de

[17] Quando a educação inclusiva é vista como um preocupação da educação especial, muitas vezes como um programa complementar, um problema a ser enfrentado por alguém, ou algo a ser abordado se houver tempo ou recursos. Ao contrário, quando a educação inclusiva é vista como uma filosofia de compreensão e satisfação das necessidades de todos os alunos ela torna-se resposnabilidade de todos os professores. (...) devemos procurar evidência de construção de relacionamentos para apoiar todos estudantes, desenvolvendo habilidades críticas para entender as necessidades de todos os alunos e desenvolver as habilidades para realmente alcançar e ensinar todos os alunos. (Tradução livre).

atuação em que alguns são mais ou menos responsabilizados por colocá-la em prática, por meio de estratégias de ensino aprendizagem (Kassar, 2014). Pelo contrário, a inclusão depende do funcionamento articulado de todo o contexto educacional, devendo ser assumida como uma filosofia incorporada nas práticas diárias e não limitada a determinados campos de atuação (Kurth & Foley, 2014).

4.1.1 Panorama da formação de professores para inclusão no Brasil

O Brasil tem demonstrado, por vias políticas e legais, a preocupação em formar professores capazes de mobilizar competências frente aos desafios da inclusão. Entretanto, ao longo das últimas décadas, estudos na área têm apresentado resultados insatisfatórios sobre a promoção da inclusão, decorrente de necessidades formativas relatadas pelos próprios professores (Bueno, 1999; Fabris, 2011; Glat, Ferreira, Oliveira & Senna, 2003; Moreira & Candau, 2013; Pinheiro & Duarte, 2017; Pletsch, 2009).

Desde 1994, por meio da portaria n.º 1793 do Ministério de Estado da Educação e do Desporto (Brasil, 1994b), o governo recomenda aos cursos de formação inicial de professores (licenciaturas) a inserção de disciplinas curriculares que debatam sobre aspetos históricos, legais e conceituais da EE. No entanto, trata-se de uma recomendação e não de uma obrigatoriedade política. A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de 1996 (Brasil, 1996, art. 59) também destaca a importância dessa formação, mesmo que em breves palavras: "(...) bem como professores do ensino regular capacitados para a integração [leia-se, inclusão] desses educandos nas classes comuns." Já em 2000, a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2000a) delineia as necessidades de formação docente diante da nova configuração educacional contemporânea. Dentre o perfil de competências profissionais, destaca-se "(...) assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos (...)". Nesse mesmo ano, o Plano Nacional de Educação evidencia a importância de se inserir "questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais [...] nos programas de formação" (Brasil, 2000b, p. 99). Em 2001, é reforçado, nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, a importância dessa abordagem nos cursos de formação de professores, inicial e contínua (Brasil, 2001a, 2001b). Em 2005, o decreto 5.626 tornou obrigatória a inclusão da disciplina de Língua Brasileira de Sinais em todas as licenciaturas e em cursos de fonoaudiologia (Brasil, 2005b). No entanto, tal assunto

curricular aborda exclusivamente os fatores históricos, sociais, culturais e políticos que atravessam exclusivamente a educação de surdos.

Mais recentemente, e em vigência até 2024, o Plano Nacional de Educação prevê a inserção de aportes teóricos que balizam as teorias de aprendizagem e processos de ensino-aprendizagem de alunos público-alvo da EE em cursos de formação docente, inicial e continua (Brasil, 2014). Atualmente, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015a) destaca a obrigatoriedade da "inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento" (Art. 28, XIV).

Resultados de pesquisas realizadas em diferentes regiões brasileiras apontam que as recomendações ou exigências desses documentos oficiais, adotadas ou não pelos cursos de formação inicial, têm tido pouco impacto no desempenho dos professores do ensino regular, considerando os seus conhecimentos sobre EE e educação inclusiva (Bueno, 1999; Fabris, 2011; Glat et al., 2003; Moreira & Candau, 2013; Pinheiro & Duarte, 2017; Pletsch, 2009).

Ao analisar resultados de diferentes pesquisas sobre a formação de professores em EE no Brasil e com base no estudo de documentos políticos que regem a inclusão nesse cenário nacional, Pletsch (2009) conclui que "de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão" (p.150). No entanto, Fabris (2011) alerta que nenhum curso de formação inicial será capaz de assegurar uma preparação definitiva e completa para atuar com alunos incluídos, conforme esperavam os professores do ensino regular entrevistados em sua pesquisa. Na mesma perspetiva levantada anteriormente por Rodrigues (2014) e Leite (2011), Garcia (2013) alerta que a inserção de disciplinas e conteúdo nos cursos de formação inicial, para além de não garantir a apropriação de uma perspetiva orgânica do processo de ensino aprendizagem de alunos incluídos, podem fragmentar a discussão em torno da Educação Especial e educação inclusiva. Os riscos destas formações fragmentadas e dissociadas acabam por impactar nos modos pelos quais os professores vão assumir papeis na inclusão, sejam eles especialistas da EE ou generalistas do ensino regular.

Entretanto, discutir o papel assumido por cada profissional não desarticula o funcionamento conjunto do sistema inclusivo, pelo contrário, promove o esclarecimento das competências de atuação docente que deverão estar de acordo com o perfil de competências descritos politicamente (Pinheiro & Duarte, 2017). Nessa ordem de pensamento, a introdução dos temas relativos à inclusão e EE nos cursos de formação de professores deverão dar

subsídio para o entendimento das funções assumidas na escola diante o sistema inclusivo. Entretanto, estas funções não devem, nunca, estar desarticuladas (Pletsch, Oliveira & Campos, 2018).

4.2 Pespetivas sobre a formação de professores em EE: Um especialista multiforme?

A questão que se apresenta nessa seção toma como referência estudos realizados em diferentes países nas últimas décadas, os quais recomendam e descrevem o conteúdo para base curricular na formação de professores em EE atribuindo a estes profissionais uma série de papeis e funções a serem assumidas na escola (Browenell et. al, 2010; Council for Exceptional Children, 2009; Correia, 2008; Eliseu, 2012, Kronberg, 2003; Rodrigues, 2011). Entretanto, embora os professores de Educação Especial sejam considerados especialistas em diferentes campos de atuação, os caminhos propostos para esta formação profissional têm produzido perfis de competências de modo mais generalista e abrangente no sentido das multifunções ou multiformas assumidas nos contextos educacionais inclusivos.

De acordo com o Council for Exceptional Children (CEC, 2009),[18] os cursos de formação em Educação Especial em nível inicial devem promover o desenvolvimento de competências em pelo menos 10 áreas. Deste modo, professores formados em EE, em nível inicial, deverão: 1. Compreender os fundamentos da EE baseados em aspetos teóricos, filosóficos, históricos, sociais e políticos que constituem este campo de estudo; 2. Compreender o desenvolvimento e características dos alunos e responder às habilidades e comportamentos diferenciados de cada educando; 3. Identificar diferenças individuais de aprendizagem, compreendendo as dimensões socioeconômicas e culturais dos alunos; 4. Selecionar estratégias instrucionais de ensino individualizadas com base em evidências, e adaptar, criar e desenvolver recursos de aprendizagem para os alunos; 5. Promover ambientes de aprendizagem harmonioso e interações sociais entre alunos, comunidade e professores em que a diversidade é valorizada e assumida como uma condição cultural; 6. Valorizar e estimular a linguagem, língua e comunicação de acordo com as necessidades educacionais dos alunos; 7. Planejar o ensino a longo prazo e individualizado de acordo com o currículo e as especificidades dos alunos; 8. Adotar a avaliação como instrumento para a tomada de decisão e para o planejamento instrucionais de ensino individualizados; 9. Desenvolver uma prática

[18] "O Conselho para Crianças Excepcionais (CEC)" (Tradução livre) trata-se de uma organização americana com ramificações internacionais que prioriza elaborar ações, projetos e informações em favor da educação de pessoas consideradas público-alvo da Educação Especial.

profissional e ética no envolvimento comunitário, na escolar e pessoal com os alunos; 10. Colaborar em projetos comunitários, áreas interdisciplinares, aproximando a família da escola e orientando, apoiando e formando os demais professores.

O documento explora estas áreas formativas a partir de cada campo categorial de atuação em EE, demonstrando os modos pelos quais as competências devem ser desenvolvidas de acordo com a necessidade específica dos alunos atendidos pela EE (CEC, 2009). Este modelo compreende ser necessário uma formação baseada em experiências que estimulem o professor de EE em formação, a mobilizar os conhecimentos adquiridos e refletir sobre suas práticas. Este processo deverá ser direcionado por projetos de pesquisa e extensão e estágios orientados que permitam acionar competências que relacionem conhecimentos teóricos com situações práticas, estimulando também a capacidade de relacionamento, comunicação, aprendizagem e trocas de experiências entre os docentes (Correia, 2008; Eliseu, 2012, Rodrigues, 2011; Pletsch, Araújo & Lima, 2017).

Em programas mais avançados de formação em EE, tendo como base os conhecimentos iniciais já descritos, o CEC (2009) recomenda seis áreas a serem aprofundadas: 1. Liderança e conhecimento político; 2. Organização e desenvolvimento de programas; 3. Pesquisas e inquéritos que sustem uma prática qualitativa e objetiva; 4. Programa individual de avaliação da sua própria prática a nível de ensino e atuação no contexto educacional e comunitário. 5. Desenvolvimento profissional e ética docente. 6. Colaboração com a família, comunidade e escola no nível de compreensão conceitual, educacional e político do papel do EE. Eliseu (2012) menciona que estas áreas de maior especialização devem ser aprofundadas com "conhecimentos em avaliação, planeamento, metodologias de ensino e aprendizagem centrados na criança e ser organizadas em torno de domínios: da cognição e da aprendizagem; emocional e comportamental/social, da comunicação, sensorial, motor e de saúde" (p. 183).

Na mesma linha, Rodrigues (2011, 2014, 2013, 2016) argumenta que a formação de professores para EE deve estar, sobretudo, fundamentada na promoção da inclusão. A partir deste princípio, se estabelecem as competências de atuação profissional que devem estar sustentadas em conhecimentos sobre os processos de aprendizagem das crianças com dificuldades, a capacidade de prestar consultoria e formação aos professores de sala regular e a participação e promoção da inclusão comunitária. Rodrigues (2011) ressalta que estes aspetos só poderão ser efetivos se houver recursos e estruturas inclusivas na escola a nível material, físico e humano.

Neste mesmo sentido, Correia (2003) já sustentava uma formação para professor de EE mais generalista que atentasse para a inclusão educacional e social dos alunos. Ao analisar as funções a serem desempenhados por professores de EE em escola inclusiva em Portugal, o autor entende que o papel assumido por estes profissionais deve estar associado primariamente a "consultoria" a pais, professores ou outros professionais da área. Assim, a colaboração e cooperação do trabalho está no sentido mais generalista como apoio à inclusão. Entretanto, o autor refere também que este professor deve exercer um trabalho direto com o aluno com necessidades educacionais especiais, tanto em sala de aula regular como em sala de apoio. O estudo de Kronberg (2003) sublinha a importância dos professores de Educação Especial estarem cada vez mais familiarizados com a estrutura curricular, as rotinas e estratégias docentes adotadas na sala de aula regular, o que demanda deste profissional uma maior proximidade com os demais professores.

Estas concepções de formação generalista dos professores de EE se apoiam na configuração deste campo profissional em meio a inclusão. Não negam a necessidade da especialização profissional, no sentido de atender as especificidades ou necessidade educacionais dos alunos, mas se concentram mais em dar resposta à diversidade e diferença presente na escola. Estes aspetos já vêm sendo estudados desde a década de 90, quando a inclusão e a Educação Especial ganharam espaço em documentos políticos mundiais.

Em contrapartida ao modelo generalista, Parrilla Latas (1997) observava na época uma crescente oferta formativa de caráter generalista ou "polivalente" sem aprofundamentos em áreas específicas de determinadas deficiências. Este modelo buscava preparar o professor para uma atuação centrada na aprendizagem global dos alunos, afastando as abordagens educacionais centradas no déficit dos sujeitos. Para Bueno (1999), esta perspetiva acabou por formar professores de Educação Especial, supostamente especialistas, sob um viés generalista, o que dificultou delimitar competências, papeis e funções destes profissionais na escola. Também para Zabalza (1999), o modelo generalista traz consequências para a atuação e qualificação dos professores de EE. O autor identifica a necessidade de conhecimentos específicos na formação do professor de EE, tais como saberes específicos sobre os alunos com necessidades educativas especiais, sobre os currículos das diversas disciplinas, conhecimento de gestão e organização escolar, bem como a necessidade de desenvolver competências que lhe permitam gerenciar sua própria constituição profissional com "consciência de si próprio" em relação as características profissionais. Esta perspetiva de formação não se restringe ao estudo das deficiências sob um caráter clínico ou de limitações,

mas apela para a valorização da qualificação do trabalho docente com base em conhecimentos específicos de cada categoria, potencializando o desenvolvimento individual dos alunos.

Brownell, Ross, Colón e McCallum (2005) referem que a falta de consenso conceitual na área da formação de professores em EE tem levado a uma desorientação quanto às funções assumidas por estes profissionais na escola e originado conflitos na própria constituição profissional destes professores. A este respeito, Rodrigues (2011) descreve uma situação ocorrida em um congresso internacional em que os professores de Educação Especial, participantes do evento, se descreveram como "bombeiros" no seu exercício profissional. Para o autor, esta associação tem uma conotação multifuncional deste profissional que assume um lugar de responsabilidade em diferentes frentes de atuação. "De certa maneira, quando se faz esta comparação a ideia subjacente é de ausência de uma identidade profissional bem definida" (Rodrigues, 2011, s/p).

Browenell e colaboradores (2010) analisaram as formações de professores em EE em diferentes contextos nacionais e com base nessa análise delinearam estratégias de qualificação do trabalho destes profissionais. Os autores compreenderam que os professores de EE devem dominar uma base de conhecimentos cada vez mais complexa e sofisticada, e que este cenário leva uma fragmentação das formações e principalmente da atuação docente. Contudo Browenell e colaboradores (2010) questionam "about what "high-quality" special education teachers do and how they are prepared to do it[19]." (p. 359).

Também Madureira (2012) observa, no contexto português, dificuldades em delimitar os papeis e funções do professor de EE, atribuindo esta situação a significativas mudanças políticas e de organização escolar, bem como aos novos modos de compreender a prática diante a inclusão. Com isso, questiona: "[...] como equacionar processos de formação que contemplem a vasta gama de competências que lhe são inerentes?" (p. 98).

No Brasil, questões como esta têm vindo a ser levantadas em muitos estudos na área (e.g., Bueno, 1993, 2011; Borowsky, 2010; Evangelista & Tricher, 2012; Kassar, 2014; Michels, 2005, 2011; 2017; Oliveira & Prieto, 2020; Pinheiro et al., 2017; Thesing, 2019; Thesing & Costa, 2018). Kassar (2014) analisa estudos brasileiros que referenciam situações e contextos de formação para EE, evidenciando dificuldades em delinear um perfil de competências profissionais que sustentem as múltiplas exigências de atuação atribuídas aos professores de EE. Com isso a autora questiona: "Que tipo de conhecimento é necessário para formar o professor considerado "especialista?" (p. 218). Thesing (2019), por sua vez, estudou

[19] "Sobre o que professores de educação especial de "alta qualidade" fazem e como estão preparados para o fazer". (Tradução livre).

a formação de professores em EE a partir de um modelo de formação inicial na área. A autora coloca em evidência, no título do trabalho, o seguinte questionamento: "Um professor plurivalente "para dar conta da inclusão?".

Estudos indicam que, na atualidade, a formação de professores em Educação Especial no Brasil tem oscilado entre conhecimentos generalistas, que buscam atender a plurivalência de competências agregadas pela inclusão, e conhecimentos especialistas que se concentram em atender as especificidades dos alunos, exigidas pela atuação no atendimento educacional especializado (Evangelista & Tricher, 2012; Kassar, 2014; Pasian, Mendes & Cia, 2017; Oliveira & Prieto, 2020; Thesing, 2019; Vaz & Garcia, 2015, 2016). Há, portanto, um descompasso que, segundo Oliveira & Prieto (2020), pode resultar das orientações políticas que exigem uma faceta especialista deste professor ao dar ênfase ao atendimento educacional especializado e que, ao mesmo tempo, na perspetiva inclusiva, "[...] acaba por conduzir a essa visão mais genérica da função a ser exercida por esse profissional" (p. 344). Kassar (2014) anota que no Brasil ainda não há um consenso sobre uma formação de professores ideal para atuar na EE. Para a autora, inconsistências políticas quanto à formação e atuação destes profissionais e os atravessamentos com a inclusão e os diferentes modelos formativos com diferentes perfis de competências geram muitos conflitos. Tendo em conta este cenário, e com base nos estudos de Kassar (2014) e Michels (2011), Thesing e Costa, (2018) questionam

> Quais são os saberes considerados necessários para esse *novo* professor trabalhar nessa *nova* escola? Que tipos de formação são ideais para a formação continuada/em serviço desses professores, tendo em vista suas jornadas de trabalho: palestras, reuniões pedagógicas, capacitações e/ou cursos de especialização? Tais tipos de cursos não estariam contribuindo para a desintelectualização dos professores, com propostas de capacitação que primam pela instrumentalização do professor para o uso de recursos metodológicos? (p.285).

A fim elucidar estas dimensões, os subcapítulos a seguir aprofundam discussões acerca do perfil de competências atribuído pelos modelos formativos e apresenta alguns aspetos e efeitos destas formações demonstrada por estudos na área.

4.2.1 Perfis de competências profissionais atribuídos pelas formações em Educação Especial no Brasil.

Conforme já anunciado neste estudo, para atuar na EE é preciso: formação inicial em EE (correspondente a licenciatura/graduação) (Brasil, 2001a), ou formação básica em docência correspondendo a qualquer licenciatura (curso de formação inicial de professores)

acrescido de uma especialização em EE ou em qualquer área considerada afim (Brasil, 2008a), ou ainda, curso de capacitação em atendimento educacional especializado favorecidos por programas do governo federal (Brasil, 2009c). Estes profissionais deverão atuar junto ao público-alvo da EE, que, tal como definido em documentos políticos/legais, engloba pessoas com deficiência, altas habilidades/ superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Embora qualquer um dos modelos formativos possa gerar a habilitação para atuar no campo da EE, cada um destes modelos origina diferentes perfis de competências profissionais e, em muitos casos, perfis voltados para diferentes públicos-alvo da EE. A fim de demonstrar e problematizar este cenário de formação de professores em EE no Brasil, objetiva-se nesta seção exemplificar alguns cursos de formação.

Os cursos a nível de licenciatura em Educação Especial conferem ao formando graduação na área. No Brasil, estes modelos de formação são ofertados por apenas duas instituições de ensino superior públicas, a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM- e a Universidade Federal de São Carlos -UFSCAR- (Pasian, Mendes & Cia, 2017). A UFSM foi pioneira no Brasil na criação, em 1984, de um curso de formação inicial inteiramente voltado para a EE. Atualmente essa instituição oferta três cursos que habilitam a atuar na área: curso diurno presencial, curso noturno presencial e curso ofertado na modalidade a distância (Marostega, 2015; Thesing, 2019). Os cursos têm duração de 4 anos, com cargas horárias equivalentes a 3.060h. No entanto, se diferenciam quanto ao perfil de competências dos futuros professores. O curso com oferta diurna destina-se à formação de professores para atuar junto de alunos surdos, com défices cognitivo e/ou com dificuldades de aprendizagem. Nesse curso, o perfil do egresso requer que sejam constituídos conjuntos de competências que permitam, entre outras, "(...) identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos, (...) flexibilizar a atividade pedagógica nas áreas de conhecimento (...) de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem (...) trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe regular (...)" (Ufsm/Projeto Pedagógico – curso de Educação Especial/Diurno, 2004, s/p). O curso ofertado na modalidade a distância se estrutura e objetiva de forma semelhante ao curso diurno. No curso ofertado em período noturno, o perfil do futuro professor está associado ao desenvolvimento de competências voltadas a um público específico, tal como "(...) alunos que apresentem deficiência visual, surdo/cego, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e deficiência mental (...)" (Ufsm/Projeto Pedagógico – Curso de Educação Especial/Noturno, 2009, s/p).

Em 2010, Mendes, Almeida, Denari e Costa elaboraram um modelo alternativo de formação em EE. As autoras consideraram estudos sobre as formações na área, identificando conflitos entre o perfil de competências recomendado em documentos políticos e legais, e o perfil de competências atribuído pelos diferentes modelos formativos existentes no Brasil. Deste modo, a proposta se materializou em um modelo formativo em EE ao nível da licenciatura alinhado à natureza "multicategorial" e "transversal" da atuação destes profissionais que passou a ser ofertado pela Usfcar. Também com duração de 4 anos, esse curso estrutura a formação de professores em EE alinhados com as competências descritas politicamente, que preveem a atuação (...) "no ensino regular e no especializado, em seus diferentes níveis, realizando atividades de docência, gestão e consultoria especializada" (Ufscar/ppc/ curso de Educação Especial, 2012, p.16). Mendes, Almeida, Denari e Costa (2010) compreendem que a formação em nível de graduação proporciona uma formação mais qualificada potencializando conhecimentos específicos da área. Entretanto, os autores reconheçam as dificuldades organizacionais, políticas e educacionais do Brasil para implementar esta proposta em ampla escala, tendo em conta a alta demanda pelos serviços de EE em um território complexo e desigual.

As especializações no campo da Educação Especial são recomendadas legalmente como requisito para habilitação na área. Este modelo formativo é ofertado com duração mínima de dezoito meses e abordam diferentes campos da EE, gerando perfis de competências profissionais de acordo com determinadas necessidades de atuação. Como exemplo, é possível referenciar alguns títulos a nível de especialização ofertadas por universidades públicas e privadas no Brasil: "Educação especial em deficiência visual", "Educação especial em deficiência mental", Educação especial em deficiência auditiva" (UNIRIO, 2017); "Educação especial: Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado (AEE)" (UFC, 2014); "Educação especial e inclusiva a distância" (UNINTER, 2017); "Educação especial com ênfase em educação para autista" (Faatesp, 2017); "Educação inclusiva e deficiência intelectual" (PUC, 2007).

De acordo com os títulos apresentados, cada curso prioriza uma área de estudo, embora o profissional formado tenha legalmente o direito do exercício profissional em todas as áreas da Educação Especial. Mendes (2002) refere que a maioria destes cursos de especialização são ofertados por instituições privadas com defasagem no processo de avaliação institucional. Para além disso, a escolha por especialização na área da EE, concorre com outros cursos de especialização que podem ser mais atrativos para aqueles professores

recém formados, ou que já têm uma tendência formativa em outras áreas direcionadas pela própria formação inicial[20]. Esta situação gerou a necessidade de novas estratégias governamentais para formar profissionais na área, tendo em conta a alta demanda de alunos incluídos na escola e a necessidade urgente dos serviços prestados pela EE. Assim, em 2003, o governo federal brasileiro lançou o programa de *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, com o objetivo de fortalecer a educação inclusiva por meio da oferta de formação a professores e gestores de escolas públicas (Brasil, 2005a). A partir de 2007, esse programa passou a dar ênfase a formação de professores em EE com a proposta do 'Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Atendimento Educacional Especializado'. Essas iniciativas ganharam força ao longo dos anos e, em 2009, o Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação Especial, promoveu o programa de formação continuada de professores na educação especial – modalidade à distância. O programa objetivou ofertar formação na área de EE nos níveis de especialização e extensão/aperfeiçoamento a professores de escolas estaduais e municipais brasileiras, por meio de projetos aprovados no âmbito de universidades públicas. Segundo dados do Ministério da Educação (Brasil 2009c), no mesmo ano foram aprovadas onze instituições públicas de ensino superior, três delas ofertando 5.000 vagas em curso de especialização e sete em cursos extensão/aperfeiçoamento abrangendo 8.000 vagas[21]. As duas formações, mesmo que ofertadas em modelos diferentes, habilitam os professores, com formação inicial em docência, a atuar no campo da EE.

A fim de visualizar a organização do curso de extensão/aperfeiçoamento, buscou-se como referência a oferta formativa promovida pela Universidade Federal de Santa Maria, a qual se estendeu até o ano de 2014. De acordo com as exigências do MEC, o curso de formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado, propôs capacitar profissionais que já tenham uma formação inicial no campo da docência e que atuem em escolas públicas no Brasil. Essa formação contínua tem uma carga horária de 350h na edição ofertada no ano de 2014 distribuída em módulos curriculares que fomentam aprendizagens específicas sobre o atendimento ao público-alvo da educação especial. Esse modelo de formação objetiva exclusivamente: "Formar professores para realizar o AEE nas salas de recursos multifuncionais das escolas comuns das redes públicas de ensino" (Ufsm/Projeto de

[20] Refere-se aqui a qualquer curso cuja base de formação seja licenciatura, a exemplo: Matemática, letras português/inglês, educação física etc.

[21] Segundo resultado do edital nº 1 Seesp/MEC (Brasil, 2009c), observa-se que, embora o curso tenha oferta nacional, por se tratar de educação a distância, as universidades participantes do programa são predominantemente das regiões sul e sudeste do Brasil.

curso, 2014, p.2). O projeto destaca que essa capacitação poderá ser uma base de conhecimentos para futuras formações na área a nível de especialização (Ufsm/Projeto de curso, 2014).

O curso ofertado para o Atendimento Educacional Especializado, embora aborde conhecimento apenas nesta área de atuação, acabou por conferir aos formandos habilitação para atuar em todo campo da Educação Especial (Hermes, 2012, 2017; Mendes, Almeida, Denari & Costa, 2010). Embora o Ministério da Educação tenha expresso que esta formação não confere a estes professores o grau de especialistas em determinadas deficiências, já que os cursos preveem estudo categorial compreendido pelo atendimento educacional especializado, não houve restrições quanto a atuação deste profissional.

> Assim, podemos concluir que houve uma condução institucional e oficial do MEC para uma formação e atuação com toda a diversidade do PAEE – Público-alvo da Educação Especial - apesar de não termos dispositivos legais que impeçam municípios de adotar outro tipo de organização (Oliveira & Prieto, 2020, p. 345).

Portanto, este modelo formativo embora não seja considerado como uma especialização na área da EE, tendo em conta a carga horária reduzida, acaba sendo aceite e interpretado desta forma em diferentes contextos regionais. Esta situação pode ter-se configurado, principalmente pela carência de profissionais na área em determinadas regiões do país (Mendes et al., 2010; Pinheiro & Duarte, 2017).

Michels (2017) coloca ainda em questão a ambiguidade das formações, comparando as exigências formativas díspares entres os professores generalistas que atuam em salas de aulas regular com os especialistas que atuam no campo da Educação Especial. A exemplo a autora esclarece que

> os professores que atuarão com os alunos sujeitos da educação em sala de aula tem sua formação nos cursos de Pedagogia formando-se capacitados para atender esses sujeitos e os profissionais que irão atuar com estes alunos nos AEEs são formados em outra licenciatura em cursos de aperfeiçoamento. Porém, os dois atuam com os mesmos alunos na escola regular (p.53).

Estas contradições a nível de exigências formativas entre professores do ensino regular e professores de Educação Especial, pode ser o princípio da imprecisão formativa quanto ao nível e lócus de atuação dos professores de Educação Especial, como demonstram os diferentes cursos aceites como meio de habilitação profissional (Michels, 2017). “Esta imprecisão parece ser uma constante na formação desses docentes, que vão, de uma maneira ou de outra, desenvolver trabalhos com alunos considerados deficientes” (p. 53).

Conclui-se assim que os modelos formativos anunciados, materializados em diferentes cursos, têm produzido perfis de competências profissionais direcionados a áreas específicas de atuação da EE. Nesta perspetiva, a discussão que segue na próxima seção busca problematizar, por meio de estudos na área, possíveis impactos destas formações na atividade docente.

4.2.2 Dimensões teóricas sobre os modelos de formações de professores em Educação Especial no Brasil

Nesta seção serão abordados trabalhos que têm vindo a discutir a formação de professores em EE sob o olhar crítico em que possíveis inconsistências formativas e políticas dificultam o desenvolvimento de competências de atuação docente (e.g., Brownell et al., 2010; Bueno, 1999, 2008; Kassar, 2014; Madureira, 2012). Algumas pesquisas ganham o interesse deste estudo quando analisam conhecimentos produzidos nos diferentes modelos de formações: especialização, graduação (pedagogia- habilitação ou EE) e Curso de formação para o AEE.

Um dos objetivos do estudo de Guasselli (2014) foi conhecer, junto de professores, a relação entre o conhecimento dado em uma formação contínua a nível de especialização em EE e o trabalho docente desenvolvido em contexto de educação básica. Os resultados indicam que o impacto destes cursos na ação docente é insuficiente para desenvolver uma prática de educação inclusiva, dependendo de forma significativa de saberes de natureza cultural de cada docente. A autora conclui que deve haver maior incentivo do poder público na oferta de formação e possibilidades de organização institucional que privilegie o desenvolvimento profissional docente.

Os resultados do estudo de Ropoli (2014) também consideram fundamental a organização local, tanto da escola quanto do município para promoção de formação de professores em EE qualificada e para o fomento a inclusão educacional. Porém, a autora chega a esta conclusão de modo diferente de Guasselli (2014). No seu estudo, desenvolvido em diferentes municípios da região nordeste do Brasil, Ropoli (2014) verificou que uma formação em nível de especialização em EE tinha um impacto positivo na organização de estratégias educacionais inclusivas. No entanto, este estudo considera o atendimento educacional especializado enquanto principal competência de atuação do professor de EE, atribuindo o fator positivo, tanto do curso quanto da atuação docente, à implementação por

parte dos municípios das salas de recursos multifuncionais. Nesta perspetiva, o professor de EE deve prestar o atendimento educacional especializado ao público-alvo da EE através do estudo individualizado de cada sujeito.

A este respeito, em 1993, Bueno já referia que os cursos de formação a nível de especialização voltavam-se ao estudo individualizado das deficiências, centrando nas limitações específicas de cada grupo. De acordo com Bueno (1993), as formações de professores de EE, a nível de especialização, devem promover ampliação das perspetivas de atuação dos professores não os limitando ao público-alvo da EE. O autor acrescenta que a área de EE "[...] tem sido confinada: praticamente centrada nessas peculiaridades da população por ela absorvida, reduziu sua ação de tal forma que o fundamental se restringiu à adaptação de procedimentos pedagógicos às dificuldades geradas pela deficiência" (p. 15).

Embora se tratando de uma referência antiga, considerando a significativa evolução política educacional da inclusão educacional e do papel assumido pela EE, outros estudos mais recentes têm apontado para esta mesma conclusão. Michels (2004) estudou a formação de professores de EE em nível superior, analisando as ambiguidades do processo. A autora toma como referência um curso a nível de graduação em pedagogia - habilitação em EE[22]. Tal como Bueno (1993), Michels (2004, 2005) verifica que as formações se ancoram no registo da deficiência e nas inabilidades dos sujeitos, arquitetando o currículo no estudo de condições biológicas - psicológicas dos alunos, concepção típica do modelo clínico/pedagógico. Mais recentemente, Vaz e Garcia (2015) criticam esta concepção, pois, segundo palavras suas,

> está centrada na deficiência dos alunos e não no processo de apreensão do conhecimento escolar, ou seja, todas as medidas tomadas para a permanência desse aluno na escola estão pautadas no seu diagnóstico e no modelo de formação; consequentemente, atende-se a essa demanda, formando professores especialistas nas deficiências e em como trabalhar com elas. (p. 51-52).

Em 2105, Marostega analisou a evolução curricular de cursos de formação de professores em Educação Especial da UFSM no período entre 1962 a 2009. Embora se tenha focado nos discursos que constituem os sujeitos surdos, é possível observar por meio de seu estudo que, no processo histórico, houve forte influência clínico-pedagógica associada a formação inicial em EE (licenciatura ou graduação em EE). Para a autora, alguns discursos conduziram as práticas pedagógicas "das pedagogias disciplinares, corretivas e psicológicas"

[22] A autora analisa as formações dadas pela Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil entre o período de 1998-2001. Destaca-se que, atualmente no Brasil, as habilitações em EE dentro dos cursos de pedagogia estão extintas.

(Marostega, 2015, p. 149) até chegar ao currículo atual produzido no discurso de uma pedagogia da diversidade.

Recentemente, Thesing (2019) estudou a atuação de professores em EE egressos de um curso de licenciatura em Educação Especial da UFSM. De acordo com a autora, a partir do ano de 2004, em que ocorreu uma reformulação curricular, o curso passou a ter um caráter generalista de formação, atendendo a normativas políticas vigentes. Entretanto, por outro lado, o curso continuou restringindo a atuação destes profissionais ao enfatizar a habilitação na área da Surdez, Deficiência Mental e Dificuldades de aprendizagem, neste ponto, divergindo com orientações políticas[23]. Os próprios professores participantes do estudo referem que têm sido chamados a atuar em todas as áreas, assumido um papel multifuncional, para o qual entendem não estar habilitados. A autora reconhece que a assunção de diferentes funções na escola se relaciona com a falta de apoio efetivo dos demais responsáveis pela inclusão – professores, gestores, comunidade. Para Thesing (2019), não se trata apenas da habilitação ou não dos professores, mas de repensar os modos e condições de trabalho dados a estes professores e o lugar que esta profissão assume numa sociedade "[...] que exige dele respostas que talvez não sejam dadas, não pela ineficiência desse professor, mas pelas faltas de condições materiais objetivas para a concretização da "utopia" da "escola inclusiva" para todos" (p. 185).

No campo da formação para atendimento educacional especializado, perfil que também é aceite como requisito para atuação na EE, as críticas são mais comuns e evidentes. Borowsky (2010) analisou documentos norteadores do curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2007) e conclui que este curso apoiava seu currículo em definições clínicas, como características físicas, mentais e de ordem neurológicas dos alunos, inibindo os aspetos pedagógicos de aprendizagem e habilidades destes sujeitos. Para a autora é evidente "que a base deste curso está na experiência prática. A formação do professor, assim como a aprendizagem do aluno, é aqui reduzida a uma reflexão sobre sua prática. A centralidade está nos métodos e nas técnicas de como ensinar" (Borowsky, 2010, p. 92). Ou seja, para a autora existe uma sobreposição da formação prática sobre a teórica, usando de estratégias metodistas tradicionais e engessadas.

Sob outro viés de análise, no entanto, também em uma postura de crítica, Hermes (2012) pesquisa os modos de subjetivação de professores de AEE, de acordo com a análise

[23] A autora lembra que apenas duas categorias, deficiência mental e Surdez, fazem parte do público-alvo da Educação Especial. As dificuldades de aprendizagem, embora possam estar implícitas nas necessidades de todo os alunos atendidos pela EE, não são oficialmente considerados como público-alvo.

feita sob o do currículo dos cursos de aperfeiçoamento em AEE. A autora compreende que estes cursos prezam pela rapidez e o pragmatismo. Com isso, objetiva-se dar respostas rápidas a um problema social latente, e por isso a urgência da inclusão e de profissionais que possam assumir esta responsabilidade na escola. Adota-se, portanto, um modelo que forma profissionais em um curto período de tempo, subjetivando os sujeitos sob discursos pedagógicos e metodologicamente corretos do ponto de vista político e legal. Ou seja, "os saberes e as regulamentações geram efeitos sobre as condutas dos docentes do AEE: eles capturam, mobilizam, operam, produzem uma forma de ser e estar docente do AEE na escola inclusiva" (p. 254).

A este respeito Vaz e Garcia (2016) entendem que estas formações em AEE, acabam por produzir profissionais tecnicistas na reprodução de modelos e métodos de aprendizagem e assim, a Educação Especial passa a ser reduzida a atuação no AEE. Ao analisarem documentos políticos sobre Educação Especial e educação inclusiva no Brasil, os autores concluem que a "Educação Especial, na perspectiva inclusiva, está sendo implementada de forma minimalista como atendimento educacional especializado, reduzida a um serviço nas escolas regulares e condicionando os professores do AEE a atuarem como recursos das salas de recursos multifuncionais". (Vaz & Garcia, 2016, p.1).

Pletsch e colaboradores (2017) observam que este cenário ainda é comum em algumas escolas, onde professores que atuam no atendimento educacional especializado não tem formação em EE ou educação inclusiva. Para as autoras esta situação tem implicações diretas na escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Contudo, Oliveira e Pietro (2020) concluírem que este viés formativo "parecem não estar dando conta de consolidar conhecimentos específicos que orientem a ação do professor que atua na SEM (sala de recursos multifuncionais) com a diversidade de características dos estudantes PAEE (público-alvo da Educação Especial)" (p. 345).

De acordo com os estudos apresentados, de modo geral, compreende-se que os cursos de formação, nos diferentes níveis e modalidades, parecem desarticulados e em descompasso com a proposta política sobre a atuação de professores em EE e com as exigências e necessidades profissionais enfrentadas em contexto de atuação. De modo geral, há uma propensão formativa no estudo categorial e de competências fragmentadas da EE, mesmo que numa perspetiva generalista. "Assim, o docente multifuncional a ser formado também deve receber/possuir conhecimentos específicos para escolarizar os alunos ora referenciados, o que significa certa especificidade" (Kassar, 2014, p. 213). Ou seja, os cursos têm tomando como

instrumentalização as próprias orientações políticas/legais que inclinam ao reducionismo da EE quando associado ao AEE, e ao mesmo tempo atribuem responsabilidades frente inclusão, gerando a plurivalência de atividades.

Embora haja uma tendência política e organizacional da escola (Brasil, 2009d) para que o professor de EE atue de forma mais significativa no atendimento educacional especializado (AEE), ele deve desenvolver outras competências que extrapolam estes limites da atuação. Esta exigência justifica a preocupação acionada nas pesquisas ilustradas anteriormente. Para além do caráter clínico atribuído por muitas formações, ao longo dos últimos anos estudos na área tem vindo a problematizar também a especificidade dada nos diferentes cursos e modalidades de formação em EE, desconsiderando a dimensão ampla de atuação desses professores (Bueno, 1999; Omote, 2003; Oliveira, 2017; Pletsch, 2009, 2020). Embora estes estudos compreendam a necessidade de especialização em determinados campos de atuação da EE, todos defendem que a formação destes professores deve ser mais generalista, voltada a atender a diversidade. Entretanto, Pasian, Mendes e Cia (2017) demonstram em seu estudo que os professores de EE compreendem ser fundamental obter formação especializada em diferentes campos categoriais que permitam a atuação em sala de recursos multifuncionais, nomeadamente onde ofertam o atendimento educacional especializado. Para os autores, as diferentes especificidades apresentadas pelos alunos público-alvo da Educação Especial "[...] demandam conhecimentos para atuar com um determinado alunado, faz-se necessário que docentes possuam formação adequada para tal, e essa formação necessita ser específica". Na mesma direção Oliveira e Prieto (2020) reafirmam a insuficiência de conhecimentos de professores de EE, participantes do seu estudo, quando confrontados com as diferentes especificidades dos alunos atendidos por eles em salas de recursos multifuncionais. De modo mais enfático, o estudo desenvolvido por Silva (2009b) sobre a formação e perfil de professores de EE, conclui que "em nome de uma formação geral e específica de qualidade defendemos a ideia de formação voltada para os conteúdos, métodos, técnicas e recursos específicos a cada tipo de comprometimento" (p.103).

Portanto, a formação em campos categoriais, ou estudo específico de determinado público da EE deverá conferir a este profissional competências para uma prática mais individualizada e talvez mais eficaz. No entanto, por outro lado, não lhes fornece conhecimento necessário sobre outros campos de atuação da EE. De qualquer modo, mesmo que se sustentem as formações por campos categoriais de atuação, rejeitando concepções clínicas das formações, não seria possível uma atuação direcionada a um público específico,

já que politicamente este profissional é o professor especialista, em tudo. Com isso, entende-se que quando um profissional é formado para atuar com um determinado público da EE, arrisca-se a não ser inclusivo por não atuar no contexto mais amplo da EE; quando se forma em um cursos ou especializações mais generalistas, é considerado mais inclusivos, porém, arrisca-se a não conseguir atuar de forma individual e eficaz frente as especificidades os alunos, gerando obviamente o insucesso da própria inclusão.

Esta situação é fruto de fragilidades conceitual e política em definição de papeis assumidos frente a inclusão. Conforme já referido, no Brasil, não há um consenso sobre orientações políticas que sustentem a formação de professores especializados (Kassar, 2014, Oliveira & Pietro, 2020; Oliveira, 2009). Há pelo menos uma década que essa situação já vem sendo questionada

> Os questionamentos são muitos e nos obrigam a apontar os descaminhos e confusões presentes na dinâmica da formulação das políticas públicas nacionais e o jogo de forças e de interesses na elaboração de diretrizes para o funcionamento do sistema educacional de ensino, desde a oferta dos serviços em Educação Especial até o estabelecimento de diretrizes para a formação especial. (p. 265)

Estas problematizações levam a pensar nos papeis e funções assumidos pelos professores de EE em contexto de atuação e consequentemente nos meios pelos quais estes profissionais têm constituído sua profissionalidade (Madureira, 2012; Rodrigues, 2011).

CAPÍTULO V

Metodologia

Esta pesquisa teve como objetivo principal compreender que sentidos professores de EE dão ao seu papel frente à inclusão educacional, tendo em conta seus percursos de formação, as orientações normativas sobre o perfil de competências profissionais e as competências de atuação exercidas em contextos profissionais. O foco deste estudo são, pois, as competências de atuação dos professores de EE e os discursos políticos que ditam um perfil de competências a ser adotado por esses profissionais, na interseção das quais se encontram a formação e os contextos de atuação dos professores de EE.

Neste estudo, o termo perfil de competências de atuação docente foi utilizado para fazer referência a competências formativas e políticas que compõem a definição do perfil desses profissionais (Le Boterf, 2003; Perrenoud, 2000) [24] e o conceito de competências de atuação profissional é concebido, com base em Mesquita (2016), como o conjunto de ações profissionais desenvolvidas e construídas nas práticas diárias. Para além disso, este estudo se sustenta no argumento de Foucault (1996), de acordo como o qual grandes teorias não podem ser aplicadas sistematicamente na prática, pois ambas, teoria e prática, estão interligadas, já que teoria é uma prática constituída discursivamente em um determinado tempo/espaço. Assim, as ações docentes são compreendidas como a materialização de significados produzidos em discursos políticos e nos contextos nos quais os profissionais da EE circulam. Ou seja, assume-se nesta pesquisa que as ações profissionais docentes, embora formadas por práticas reguladoras – a nível micro e macro do sistema educacional[25]– são acionadas de diferentes formas em diferentes espaços, pois cada profissional se constitui individualmente, conforme os significados que julga legítimo serem consumidos nos contextos em que circula.

Neste capítulo, serão apresentadas as opções metodológicas do estudo buscando fundamentar a abordagem qualitativa como principal orientadora dos procedimentos para recolha e análise de dados. Articulada a essa escolha, a pesquisa se sustenta na perspetiva pós-

[24] O apêndice I apresenta, sob a perspetiva da pesquisadora, uma resenha da 'família de competências' docentes proposta por Perrenoud (2000). O quadro se tornou uma ferramenta teórica/metodológica para sustentar, neste estudo, o uso termo "perfil de competências profissionais" descrito em documentos oficiais e/ou atribuído pelas formações.

[25] Lück (2006) considera que o contexto macro se refere a políticas educacionais que regem e regulam todo o sistema, e o micro se associa diretamente à gestão escolar.

estruturalista, compreendendo o discurso como rede de produção de significados (Foucault, 1996).

Foram organizadas duas seções principais: O primeiro fundamenta e justifica a natureza geral do estudo e as escolhas metodológicas; o segundo descreve os métodos e instrumentos de recolha e análise dos dados, apresentando essencialmente: A descrição do estudo documental; a descrição do estudo com professores de Educação Especial; os métodos de análise de dados; os procedimentos da pesquisa.

5.1 Fundamentação da metodologia e das opções de pesquisa

Assume-se nesta pesquisa, a perspetiva pós-estruturalista sob uma abordagem foucaultiana, compreendendo que a realidade é efêmera, líquida, sendo constituída nas relações discursivas de poder/saber[26] que se exercem em diferentes contextos (Foucault, 1996). Para Veiga-Neto (1996), "numa perspectiva pós-estruturalista, não entra em jogo pensar sobre uma suposta realidade do mundo simplesmente porque o que interessa é o sentido que damos para as coisas que estão no mundo; e só podemos dar sentido por meio da linguagem" (p.168).

A corrente pós-estruturalista surge na década de 60 baseada no pensamento de Friedrich Nietzsche e Martin Heidegger, sob a premissa de reanálise das teorias estruturalistas (Peters, 2000). Para Peters (2000), essa corrente de pensamento filosófico questiona a noção de verdades absolutas tal como proposta pelo estruturalismo, de acordo com a qual o significante é superior ao significado da palavra. Pelo contrário, os pós-estruturalistas sugerem a supremacia do significado, o qual produz a realidade, sempre em relação mútua com o significante. Com base em Nietzsche e Heidegger, afirma Peters (2000) que o significado é uma "construção ativa, radicalmente dependente da pragmática do contexto, questionando, portanto, a suposta universalidade das chamadas `asserções de verdade`" (p.32).

Sob a influência de Nietzsche, as ideias pós-estruturalistas questionam, assim, a noção de sujeito Cartesiano-Kantiano humanista, livre, autônomo e autoconsciente, concebendo o sujeito como "descentrado e dependente do sistema linguístico, um sujeito discursivamente constituído e posicionado na intersecção entre as forças libidinais e as práticas sócio-culturais", um sujeito "infinitamente maleável e flexível" (Peters, 2000, p.33). Pensar sob tal

[26] Esses conceitos podem ser revistos no capítulo I, seção 1.3.

perspetiva sugere a concepção de sujeito como produto de formações discursivas, sociais e transitórias.

Para Foucault (2008b), a formação discursiva é um conjunto de enunciados que vai além do simples ato da fala ou frases, compreendendo uma regularidade ou constância dos significados em uma teoria, ciência ou ideia. De acordo com este autor, a formação do discurso compreende uma teia de relações complexas

> que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática. (Foucault, 2008b, p.82)

Isso significa pensar as formações discursivas como uma rede de enunciados que formam o discurso, e, portanto, os significados produzidos por ele. O enunciado não opera sozinho, faz parte de uma teia discursiva, está sempre associado a outros, que instituem alguma verdade, legitimada também em outras formações discursivas (que por sua vez, são compostas por um conjunto de enunciados) (Fischer, 2001). Desse modo, os discursos dos professores de Educação Especial, sujeitos dessa pesquisa, foram pensados como "um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva" (Foucault, 2008b, p.132). Ou seja, a regularidade dada pelos enunciados políticos, históricos/sociais e pedagógicos, em meio a dispersão dos conhecimentos, foram formando os discursos desses professores acerca da educação especial, inclusão e formação docente. São sobre esses interesses enunciativos que esse estudo pretendeu articular e lançar olhares analíticos. Considera-se que as práticas discursivas em análise foram constituídas por diferentes significações sociais, políticas e educacionais, pois "não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências" (Foucault, 2008b, p. 112). São essas práticas – exercidas nos discursos políticos e nos discursos docentes - que esta pesquisa se propôs argumentar, problematizar e tencionar, sem pretensão de respostas verdadeiros, mas produzindo novos olhares sobre a formação de professores em EE.

Para fazer a análise desses discursos foi preciso pensar os enunciados que constituíram tais discursos, tratando "(...) de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui" (Foucault, 2008b, p. 31). O autor propõe que se problematize as formações discursivas que

constituem os discursos, pensando inclusive sobre como os enunciados foram sendo legitimados, i.e., regularizados em meio a dispersão de conhecimentos, em detrimento ou exclusão de outros.

É possível relacionar, neste processo de análise, o estudo histórico sobre a formação de professores em EE com os enunciados que constituíram as formações discursivas sobre a inclusão social e educacional. Ou seja, na medida em que muitas verdades legitimadas ao longo dos séculos vão sendo negadas, tais como a exclusão ou a integração, outras vão surgindo e se solidificando com base nessas formações discursivas, como a inclusão. Mas essas relações só acontecem porque enunciados de diferentes ordens - educacionais, políticos, sociais ou econômicos - tornaram-se regulares como, por exemplo, a inclusão em detrimento da exclusão. As formações discursivas sempre estarão relacionadas a um campo específico do saber, e, portanto, quando falamos de um discurso político, educacional, ou de formação docente, compreendemos que cada um se legitima em um conjunto de enunciados apoiados em outros (Fischer, 2001). Isso quer dizer que, ao analisar os discursos docentes e políticos, esse estudo considerou onde tais discursos podem estar apoiados, como por exemplo as competências de atuação – nos documentos políticos, nos cursos de formação, nos contextos de trabalho, nas experiências profissionais, no registo histórico desse profissional, etc.

Contudo, reconhece-se a possível limitação da análise do discurso, tendo em conta que a interpretação subjetiva dos dados também faz parte da constituição de significados do pesquisador. Ou seja, pode haver o risco de sobreposição dos significados já consumidos pelo pesquisador com os discursos analisados, dando a impressão de manobra do analista para atingir os objetivos do estudo. Reconhecendo essa limitação, é importante esclarecer que este estudo não se propôs descobrir um único sentido para os discursos ou uma verdade escondida, mas sim contribuir para pensar os discursos políticos e dos docentes como novas produções de sentidos. Compreende-se que o pesquisador está imerso no processo de pesquisa e assim, a análise pode ser particularizada (Corazza, 2002). Os sentidos foram sendo produzidos no processo de análise de acordo a materialidade da pesquisa, entretanto, não há, um controle sobre os significados extraídos dos discursos, pois ele está atravessado também pelas produções e representações do próprio pesquisado. Quanto a isso Corazza (2002) refere que

> Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer tal vontade de verdade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos

> inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. (p. 124)

Arquitetar a pesquisa sob essas considerações, implica compreender que não estamos fora do discurso que analisamos, pois também produzimos significados por meio dos discursos que consumimos (formados em determinadas redes de enunciados). Contudo, buscou-se analisar os discursos políticos e docentes sob o olhar dos enunciados que lhes deram forma. Para Foucault (2008b), o analista de discurso deve questionar "que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte?" (p. 31). Afinal, os significados não estão ocultos à espera de uma interpretação reveladora do pesquisador, eles existem e estão na superfície do que se diz, e por isso, é preciso que se problematize a formação dos discursos, analisando os enunciados que formaram os discursos históricos, políticos e pedagógicos sobre a educação especial e a formação desse profissional.

Portanto, o estudo passa a compreender que os significados produzidos por meio dos dados também fazem parte do olhar do investigador e suas representações constituídas ao longo do percurso académico. Nesse sentido, adotar a intenção pós-estruturalista é compreender que "ninguém entrará na ordem do discurso (...) se não for, de início, qualificado a fazê-lo" (Foucault, 1996, p. 37), e por isso, este estudo considera as experiências que constituem o investigador como profissional e pesquisador da área da Educação Especial, que lhe confere poder discursivo, legitimado em saberes, que permeiam essa produção científica. Oliveira (2015) aponta que essa perspetiva, assimilada a abordagem qualitativa permite pensar a pesquisa "Sem estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação", mas como como um processo de "estruturações e reestruturações discursivas" (pp. 4-5).

Assim, esta pesquisa ancora também numa abordagem qualitativa. Para Geertz (2001), a abordagem qualitativa permite olhar para os dados de modo criterioso envolvendo um trabalho detalhado e intenso de recolha e análises dos "ingredientes da situação" (p. 7). Esses ingredientes podem ser relacionados com a dinâmica de mudanças da pesquisa, de acontecimentos, factos, situações, e não associado a uma receita. Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa está imersa na interpretação de contextos, buscando compreender os significados que circulam nos cenários naturais. Desse modo, esse tipo de pesquisa prioriza a descrição de detalhes e acontecimentos que envolvem todo o processo investigativo. Bogdan e Biklen (2010) enumeram algumas características importantes da pesquisa qualitativa: o estilo descritivo; a centralidade no contexto em que ocorrem determinados fenómenos e a valorização do processo de pesquisa como um todo, evitando o

enfoque exclusivo nos resultados. Os autores destacam ainda que o objetivo de uma investigação qualitativa está centrado no processo de construção de significados e de descrição ou representação desses significados pelos atores envolvidos.

Denzin e Lincoln (2006) descrevem alguns momentos históricos de sucessivas teorizações citando, dentre outros, o pensamento pós-estruturalista. Desse modo, cada teorização definida nos momentos históricos, descritos por Denzin e Lincoln (2006), adota diferentes significados para a pesquisa qualitativa. Para os autores, a pesquisa qualitativa "não possui uma teoria ou um paradigma nitidamente próprio" (Denzin & Lincoln, 2006, p. 20), e assim, permite que o investigador faça associações metodológicas conforme suas escolhas ontológicas e epistemológicas sem privilegiar quaisquer práticas metodológicas em relação a outras. Compreendendo esses argumentos, a perspetiva pós-estruturalista, anunciada anteriormente, se articula com a proposta qualitativa de estudo quando trata da flexibilização metodológica (Greertz, 2002). Entendendo essa associação como uma possibilidade produtiva para esse estudo, foram escolhidos métodos que pudessem viabilizar os objetivos propostos nesse estudo. Prioritariamente, por se inscrever na perspetiva pós-estruturalista, esse estudo adota análise de discurso, considerando os dados como produtos discursivos que podem ser ressignificados em meio as relações de poder e saber em que se exerce. Nessa corrente de pensamento "(...) a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso" (Lopes, 2013, p. 13)

Conforme Bogdan e Biklen (2010), o método qualitativo irá favorecer o acesso a um campo fértil de detalhes, ideias, análises ou observações. Sob esse aspeto considera-se a ideia de Foucault (2010) quando fala dos acontecimentos ou, ainda, como ele chamou de "acontecimentalização", referindo-se a variantes das situações analisadas, as quais produzem constantemente um polimorfismo dos elementos na pesquisa. Tal pensamento se filia ao caráter qualitativo de investigação apresentado por Bogdan e Biklen (2010), pois considera que dados com as mesmas características possam apresentar diferentes significados. Atentando para essas possibilidades, e tendo em conta o objetivo principal dessa pesquisa, o método qualitativo associado a perspetiva pós-estruturalista favoreceram o desenvolvimento desse estudo promovendo versatilidade na recolha de dados, na identificação de interesses analíticos e na exposição de detalhes, factos ou imprevistos de pesquisa como acontecimentos de análises.

A partir desse posicionamento, esta pesquisa parte da compreensão de que os profissionais da Educação Especial, são constituídos pelos discursos formativos, políticos e contextuais que produzem suas representações e práticas profissionais. Assim, considera-se

que o sentido do objeto de estudo, competências de atuação docente, não é algo pronto, à espera da revelação dada pela investigação, mas uma construção discursiva dos atores da pesquisa. Portanto a realidade não está oculta, ela é construída, significada, ressignificada, sendo que o objetivo da pesquisa é interpretar essa realidade nas suas diferentes manifestações.

A pesquisa considera que os significados, produzidos e consumidos pelos professores, são produtos também de outras formações discursivas, como a inclusão educacional, as orientações políticas que regem a formação desses profissionais e os contextos específicos de atuação. Nessa ordem, a pesquisa se apoia em conhecimentos específicos sobre a realidade a ser estudada, como o funcionamento da educação especial no Brasil, considerando o perfil de competência dada pela formação desse profissional, e seu papel diante o cenário educacional inclusivo. Assim, a construção de significados (Borgdan & Biklen, 2010) é adotada nesse estudo como redes discursivas atravessada por vários outros significados em um constante processo e, assim, rejeita-se a ideia de um produto final que poderia fornecer uma única resposta. Desse modo, a opção pela pesquisa qualitativa, permitiu operar com os discursos políticos e dos professores de modo minucioso, descritivo, mas assumindo a ideia de produção de verdades, conforme a perspetiva pós-estruturalista propõe.

Denzin e Lincoln (2006) referem que "uma estratégia de investigação também compreende habilidades, suposições e práticas que o pesquisador emprega ao deslocar-se do paradigma para o mundo empírico" (p.36). Portanto, tomando como referência a definição do campo de pesquisa delineado pelas escolhas ontológica, epistemológica e metodológicas, serão apresentados a seguir os procedimentos de pesquisa.

5.2 Descrição dos procedimentos metodológicos

A proposta principal desse trabalho é, pois, explorar junto de professores de EE o exercício de suas competências de atuação, de acordo com o contexto educacional inclusivo em que se inserem. No entanto, o estudo se preocupa também em pensar a atuação desses professores, considerando aspetos políticos e legais que orientam as formações e definem o perfil de competências desses profissionais. Desse modo, para que se compreendam as implicações dos documentos legais sobre a formação e o exercício das competências de atuação docente foi necessário fazer uma análise documental de alguns instrumentos políticos e legais. Portanto, este estudo procura também problematizar os significados produzidos em

documentos oficiais, que regulam e normatizam a formação de professores em EE e os discursos docentes sobre suas competências profissionais frente ao cenário educacional inclusivo. A pesquisa materializa-se em dois estudos: Estudo documental e Estudo com professores de Educação Especial. Nos dois estudos, os dados foram analisados adotando o método de análise de conteúdo e a perspectiva teórica/metodológica da análise de discurso, os quais são apresentados em uma única seção.

5.2.1. Estudo de documentos políticos e legais

A seleção dos documentos políticos e legais se fundamenta na necessidade deste estudo em conhecer e problematizar os processos que regulamentam e dirigem um perfil de competências de professores para atuação na EE e os desdobramentos da proposta educacional inclusiva vigentes no Brasil. Assim, foram selecionados documentos oficiais no Brasil compostos por: política pública, diretriz, decreto e resolução.[27]

A fim de tratamento desses dados, foi feito um estudo documental sob abordagem do método de análise documental que, para Lüdke e André (1986), se trata de um estudo específico sobre documentos de diferentes ordens textuais. Segundo os autores, "a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspetos novos de um tema ou problema" (Lüdke & André, 1986, p. 38). Essa técnica permite a identificação de factos, extraindo desses documentos informações de interesse que se tornarão abreviadas pelo pesquisador, mas interpretadas analiticamente, dando origem, portanto, a um outro documento. Marconi e Lakatos (2007) descrevem dois grupos de documentos: documentos escritos, com características de publicações oficiais, e outros, referentes ao campo de produção artística. Pontua-se que esse estudo se foca em documentos escritos, em particular publicações oficiais.

A análise documental inicia-se, num primeiro momento, com a escolha e recolha dos documentos para, posteriormente, fazer inferências analíticas (Marconi & Lakatos, 2007). Lüdke e André (1986) referem também que os procedimentos para uso dessa técnica devem seguir processos de compilação e registo dos documentos, a caracterização e descrição e a categorização e análise crítica do material. De acordo com Flick (2009), os documentos a serem analisados devem ser compreendidos como "dispositivos comunicativos

[27] A Constituição Federal Brasileira de 1988 delineia o teor desses documentos na seção VIII do processo legislativo.

metodologicamente desenvolvidos na produção de versões sobre eventos" (p. 234). Portanto, dever-se-á sempre considerar quem produziu o documento, qual sua finalidade, intenção e a qual o público a que se destina.

Tomando tais orientações como referência, essa etapa da pesquisa se organizou de acordo com os seguintes procedimentos: 1. Levantamento e recolha dos documentos a serem analisados, de acordo com critérios pré-definidos; 2. Registo e caracterização do material e do conteúdo de acordo com a técnica de fichamento; 3. Criação das categorias analíticas; 4. Análise de discurso dos documentos oficiais.

O método de análise documental inicia-se com uma pesquisa mais geral para chegar à seleção da materialidade a ser estudada (Marconi & Lakatos, 2007). Ou seja, antes de determinar os documentos de interesse desse estudo, foi feito um levantamento bibliográfico que descrevesse um cenário político/legal sobre a inclusão educacional e a educação especial, com base em Batista-Júnior, 2016; Garcia, 2013; Garcia & Michels, 2014; Michels, 2017; Mazzota, 2009; Pletsch, 2009. A partir disto foi possível chegar a um quadro informativo contendo propostas políticas nacionais referente a inclusão e a EE desde a constituição de 1989 até a Lei Brasileira de Inclusão de 2015[28].

Com base neste levantamento, foram definidos critérios, de acordo com o objetivo do estudo, para selecionar os documentos que seriam objeto de estudo. Os critérios foram os seguintes: 1). Impacto no cenário brasileiro. Documentos relacionados com a emergência da educação inclusiva e que tenham tido um impacto no cenário brasileiro, tomando como referência estudos que apontam tais evidências (Fabris, 2011; Garcia, 2013; Garcia & Michels, 2014; Glat et. al., 2003; Lopes, 2007; Mantoan, 2003; Pletsch, 2009; Sassaki, 1997); 2). Interesse para o objetivo de estudo. Documentos que conceitualizem assuntos de interesse para o estudo, tais como a inclusão educacional, formação de professores e perfil de competências do professor de EE; 3). Atualidade desses documentos. Documentos que se encontrem em vigor na altura do estudo. A partir desses critérios foram selecionados quatro documentos que abordam com maior relevância aspetos políticos e legais sobre a educação inclusiva e a educação especial (Brasil, 2008a, 2011) e orientações quanto a formação e o perfil de competências do profissional da educação especial (Brasil, 2001a, 2009b).

O segundo momento da análise documental contou com a técnica de fichamento, que promoveu uma compreensão global dos materiais, possibilitando descrever os documentos, e identificar a sua finalidade, e público atingido, conforme orienta Flick (2009). Assim, para

[28] O quadro pode ser consultado no apêndice II.

cada documento político foi feito a identificação (título, autoria, local/datas, público a que se destina), a sua descrição, destacando-se também conteúdos interessantes para este estudo (Quadro 5.1.).

Quadro 5.1. Fichamento dos documentos políticas e legais

Identificação do documento	**Finalidade/Estrutura/ Resumo**	**Comentários/destaques (continua)**
Título: Decreto nº 7.611 **Autoria:** Brasil. Ministério da Educação **Local/data:** Brasília, 17 de novembro de 2011; **Público-alvo:** Sociedade Geral/ profissionais de educação.	- Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. - O documento se organiza em 11 artigos seccionados em breves capítulos e parágrafos. -Trata-se de um decreto nacional com poder de obrigatoriedade no cumprimento dos artigos dispostos. O documento versa sobre o atendimento de alunos público-alvo da educação especial na rede de ensino, os deveres do estado com a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais dando ênfase ao processo de matrícula, investimento financeiro, o atendimento educacional especializado (AEE) e a formação de professores	O documento apresenta de forma sintética e objetiva os direitos das pessoas com NEE, reforçando a existência de cédulas legais anteriores as quais já citaram aspetos do processo educacional inclusivo. Assim, retoma, em vários momentos, a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) de qualidade, reforçando a necessidade de formação profissional. Esse documento destaca o "apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino (...), e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos" (art.5) para organização e oferta do AEE.
Título: Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEEPEI) **Autoria:** Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Local/data:** Brasília, 2008. **Público-alvo:** Sociedade Geral/ profissionais de educação.	- Traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar "políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos". - Identifica característica de formação exigida para atuar na EE. - Define o público-alvo da educação especial e esclarece suas necessidades.	Esse documento é atualmente mais conhecido no campo da educação especial, dando suporte para todas as ações da EE articulada ao sistema educacional inclusivo público ou privado.
Título: Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. **Autoria:** Brasil Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Local/data:** Brasília, 2009. **Público-alvo:** Sociedade Geral/ profissionais de educação/professores de educação especial	- Orientar para o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. - Trata sobre a formação de professores par atuar no AEE e enumera atribuições profissionais.	A resolução serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto Nº 6.571. Esse decreto foi substituído pelo decreto 7.611/2011 que também analisamos nesse estudo.
Título: Diretrizes nacionais para Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB). **Autoria:** Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmera de Educação Básica. **Local/data:** Brasília, 2001.	- Institui, por meio da Resolução n 02/2001 as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. É apresentada em forma de um relatório registrado pelo parecer nº 17/2001 (CNE/CEB). - Orienta quanto a formação de professores no campo da educação especial e educação inclusiva. - Descreve o perfil de competências dos professores de educação especial,	Entre os principais pontos, afirma que "os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos". Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado e da **(Continua)**

Quadro 5.1. Fichamento dos documentos políticos e legais (Continuação)

Identificação do documento	**Finalidade/Estrutura/ Resumo**	**Comentários/destaques**

Público-alvo: Sociedade Geral/ profissionais de educação/professores de educação especial	apontando também necessidades educacionais apresentadas por determinado público atendido pela EE.	providencias sobre a organização de classes e escolas especiais. Esse documento é analisado nesse estudo a partir das suas contribuições que ainda vigoram.

De acordo com análise de conteúdo, as categorias analíticas previstas na terceira fase, emergiram dos dados (Moraes, 1999), no entanto, foram criadas levando em consideração especificamente o objetivo proposto nesta análise documental. Buscamos compreender os efeitos dos discursos políticos na constituição de 'modos de ser' professores de EE, tendo em conta que tais documentos são compreendidos, nesse estudo, enquanto dispositivo de produção de verdades sobre esses profissionais e sobre a educação inclusiva. De acordo com esses aspetos, as categorias e as subcategorias foram sendo elencadas e definidas. A partir da compreensão da técnica de categorização dada pelo método de análise de conteúdo, foi utilizado, como recurso de apoio, o software Nvivo©. O programa facilitou o processo de categorização dos fragmentos de texto e permitiu a organização das análises em temas centrais (Quadro 5.2.).

Por fim, a quarta fase trata da análise dos discursos políticos (Foucault, 2008b). O estudo buscou olhar para os conjuntos discursivos, nos documentos analisados, que constituem os significados sobre inclusão, educação especial e formação docente. Para além de uma análise descritiva dos documentos, procuramos compreender de que forma os saberes de diferentes instâncias históricas - clínica/terapêutica, educacional/pedagógicos, econômico e político - atravessam a constituição dos profissionais da EE, produzidos nos documentos oficiais. Ou seja, compreendemos que as práticas discursivas, formadas nessas diferentes instâncias, tornam-se eficientes dispositivos para criação e manutenção dos documentos oficiais (Camargo, 2009).

5.2.2 Estudo com professores de Educação Especial

5.2.2.1 Participantes

O estudo foi realizado com professores de EE de escolas públicas no Brasil. A escolha dos participantes atendeu a critérios relacionados com a formação, contexto de atuação e contatos pré-estabelecidos. A fim de garantir a diversidade dos participantes, e ainda atendendo a hipótese de oferta formativa regional dos diferentes estados brasileiros, a seleção dos professores de EE esteve centrada nos modelos de formação inicial ou contínua:

Licenciatura em EE, formação para o AEE e Especialização em áreas da EE. Alguns cursos de formação em EE, de caráter público ou na modalidade presencial são ofertados com maior expressividade nas regiões sul e sudeste do país, sendo reduzido o número de profissionais com este tipo de formação nas demais regiões (Pinheiro & Duarte, 2017).

Para além disso, apesar dos modelos de formação referidos qualificarem para a atuações profissional destes docentes em diferentes contextos, foram apenas selecionados docentes atuando em escolas públicas brasileiras. Tal critério se justifica pela abrangência normativa da inclusão educacional nesses espaços de ensino (Brasil, 2011), tema que atravessa o interesse desse estudo, e ainda pelo facto da modalidade de 'formação/capacitação para o AEE' ter sido ofertada exclusivamente para professores de escolas públicas (Brasil, 2009c). Assim, a seleção dos participantes por curso de formação garante a diversidade de perfil formativo na área de educação especial (Brasil, 2009a).

Tendo em conta a impossibilidade de identificar o número total de professores formados nos três modelos referidos, (considerando a existência de muitos cursos que atendem cada modelo no Brasil) e de fazer um levantamento de todos os docentes de EE integrados em escolas públicas, e que, para além disso, se pretende abranger um grande território geográfico, a seleção dos participantes fez-se por um procedimento de "snowball" [29] (Handcock & Gile, 2011).

A amostragem por snowball permite ter acesso a um grupo específico indicado pelos próprios participantes ou pessoas relacionadas a área de estudo. Vinuto (2014) explica que o processo de execução do levantamento de amostragem por snowball se caracteriza pelo contato inicial com informantes-chave que possam localizar ou conhecer pessoas com o perfil desejado pelo pesquisador. A seguir, os novos contatos poderão indicar outros até que o pesquisador identifique a saturação das amostras ou dos dados, ou seja, quando as indicações (participantes) ou as informações recolhidas (dados) se repetem. Neste sentido este método de amostragem

> [...] mostra-se como um processo de permanente coleta de informações, que procura tirar proveito das redes sociais dos entrevistados identificados para fornecer ao pesquisador com um conjunto cada vez maior de contatos potenciais, sendo que o processo pode ser finalizado a partir do critério de ponto de saturação (Vinuto, 2014, p. 204)

Assim, inicialmente foram contatados e selecionados professores de EE envolvidos em parcerias estabelecidas no âmbito do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos

[29] "Bola de neve". (Tradução livre)

Inclusivos (Gpeepi/Cpnq)[30], do qual a investigadora faz parte. A partir destes e por indicação destes, outros docentes de EE foram sendo contatados e assim sucessivamente. Ao total foram feitos 1.143 contatos, 61 retorno de entrevistas efetuadas[31], e 50 entrevistas válidas.

De acordo com o caráter qualitativo da pesquisa, não importou nesse estudo definir uma amostra regular que obedecesse a uma distribuição de professores mínima por regiões brasileiras. Para Flick (2009), o impacto científico e qualitativo de uma pesquisa não pode ser definido pelo tamanho amostral ou natureza metodológica escolhida, mas sim pelo compromisso, rigor e prevalência da investigação. Por isso, o número de participantes do estudo não foi estabelecido a priori. Denzin e Lincoln (2006) argumentam que o estudo de caráter qualitativo não se sustenta pela quantidade de amostra, sendo que "a palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (...)" (p.23). Assumindo a orientação dos autores, não houve uma preocupação da pesquisadora pela busca numérica, mas pela qualidade da materialidade da pesquisa. No entanto, o estudo se preocupou em manter uma heterogeneidade nos dados quanto a formação inicial e contínua dos professores, estabelecendo um limite de participantes por curso de formação. A escolha pela seleção dos participantes por curso de formação garante a diversidade de perfil formativo na área de EE, tornando os dados mais produtivos, considerando que todos devem desenvolver competências de acordo com o mesmo perfil de competências instituído por documentos políticos (Brasil, 2009a).

As características sociodemográficas e de formação profissional dos participantes foram registradas por meio de gráficos estatísticos fornecidos pelo software Nvivo©. As informações se apresentam em ordem de: a) Género, b) idade, c) formação inicial, d) formação que habilita para atuar na educação especial, e) áreas de especialização mencionadas por alguns dos participantes (informação espontânea que surgiu junto a inquirição sobre a formação na área de E.E), f) ano de conclusão do curso para atuar em E.E, g) tempo de experiência na área, h) gerenciamento público do local onde exercem atividade docente.

Os professores atuam em escolas públicas brasileiras, com maior filiação institucional em rede municipal de educação (66%). São majoritariamente do género feminino (92%) compreendo idades entre 31 a 40 anos (48%) e 41 a 50 (34%). Na formação inicial dos

[30] Grupo de pesquisa liderado pela pesquisadora, vinculado a Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA/Brasil e registrado no diretório de Grupos de Pesquisa no Cnpq/Brasil desde o ano de 2014.

[31] Anota-se que dentre as entrevistas efetuadas, 11 não cabiam no perfil formativo e de atuação definido no estudo e/ou não houve informações suficientes para serem consideradas.

participantes, destacam-se as licenciaturas em pedagogia (50%) e em EE (24%) (Tabela 5.1). Apesar do curso normal/magistério não fazer parte da condição básica para atuação no campo da EE, 14% dos participantes têm essa formação. Estes professores indicam terem feito formações complementares descritas como outros (eventos não informados) sem caracterizar as condições formativas básicas para atuação na área. Nos termos legais e políticos é necessária uma formação básica em licenciatura (formação inicial de professores) acrescido de uma formação contínua a nível de especialização para atuar na área de EE. O curso normal ou magistérios é uma formação dada a nível de ensino médio voltada exclusivamente à docência. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), esse curso habilita a atuação profissional até o quinto ano do ensino fundamental.

Tabela 5.1
Caracterização sociodemográfica

	porcentagem *(n=50)*
Grupo Etário	
≤ 30	4%
31-40	48%
41-50	34%
51-60	14%
Género	
Feminino	92%
Masculino	8%
Estado/Região	
Centro oeste	4%
Nordeste	10%
Sudeste	18%
Norte	30%
Sul	38%
Gerenciamento público da instituição	
Municipal	66%
Estadual	20%
Municipal e Estadual	8%
Outro	6%

A formação que habilita para atuação no campo da EE se distribui entre: especialização (36%), curso de formação para o atendimento educacional especializado (AEE) (40%) e licenciatura (formação inicial de professores) em EE (24%). Há participantes que, para além do curso de formação para AEE ou licenciatura em EE, também fizeram especializações. A grande maioria dos participantes com idades compreendidas entre os 31 e 40 anos fazem parte do grupo formado entre os anos 2006 – 2009 e 2010-2018. Quanto ao tempo de experiência na área, trata-se de um público profissional relativamente novo, grande parte referindo ter entre 6 a 11 anos de experiência profissional (46%) e 26% dos participantes com um tempo de

experiência profissional compreendido entre os 1 e 5 anos (Tabela 5.2.). Comparando esse dado com o ano de conclusão da formação, compreende-se que muitos professores que concluíram o curso de formação no campo da EE não atuaram de forma imediata na área.

Tabela 5.2
Caraterização socioprofissional

	Porcentagem *(n=50)*
Formação inicial	
Licenciatura em EE	20%
Licenciatura Pedagogia	50%
Normal/Magistério	14%
Licenciatura pedagogia habilitação	4%
Ciências Sociais e Zootecnia	2%
Licenciatura Biologia e Química	2%
Licenciatura em Matemática	4%
Licenciatura em Letras Inglês	2%
Licenciatura em Educação Física	2%
Formação que habilita em EE	
Licenciatura Educação Especial (EE)	20%
Licenciatura com Habilitação na área	4%
Especialização	36%
Formação para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)	40%
Ano de conclusão da formação que habilita para a EE	
1990-2000	8%
2001-2010	28%
2011-2019	64%
Tempo de experiência	
<1	2%
1-52	6%
6-11	46%
12-17	10%
18-21	12%
22-26	2%
>30	2%

Os participantes proveem de onze estados brasileiros, compreendendo cinco grandes regiões (sul, sudeste, centro-oeste, norte, nordeste) (Tabela 5.3). No entanto, destaca-se maior participação das regiões Sul (38%) e Norte e Nordeste (40%) do Brasil, cujas realidades sociais e culturais são significativamente distintas (Bueno, 1999; Gatti, 2010; Guasselli, 2012; Soares Neto, Jesus, Karino & Andrade, 2013). Isso se justifica pela rede de contatos da pesquisadora, que atuou enquanto profissional do ensino superior na área de EE nessas duas regiões.

Tabela 5.3
Formação dos participantes por regiões de atuação

Categorias	Subcategorias	Total de professores (n = 50)	Com licenciatura em EE (n = 12)	Com especialização (n = 18)	Com formação em AEE (n = 20)
Regiões de atuação	Norte e Nordeste	(20) 40%	-	(11) 61%	(9) 45%
	Centro Oeste e Sudeste	(11) 22%	(1) 17 %	(4) 22%	(6) 25%
	Sul	(19) 38%	(11) %	(3) 17%	(5) 25%

A fim de preservar a identidade dos participantes deste estudo, foram criados códigos de identificação para cada participante e posteriormente destruído o documento original de assimilação dos códigos. Assim, os professores foram identificados de acordo com a ordem numérica de chegada acrescida da formação que habilita os professores a atuarem no campo da EE.

5.2.2.2 Métodos de recolha de dados

A questão principal a ser considerada na escolha de um instrumento de recolha de dados é a de adequação a finalidade do estudo (Lincoln & Guba, 1985). Esse estudo optou por realizar entrevistas estruturada aberta, por e-mail, utilizando a ferramenta de registo do Google Forms, não havendo interação simultânea com os participantes. Muito embora as perguntas propostas tenham sido pré-organizadas, exigiam que os participantes dissertassem sobre o assunto específico de acordo com o caráter qualitativo e aberto do estudo.

De acordo com Patton (1980), a escolha por um modelo de entrevista qualitativa – "Standardized open-ended" [32] (p.206) - facilita a organização e análise dos dados tendo em conta que há uma ordem sequencial de questões, que são propostas igualmente a todos participantes. Segundo o autor, isso pode facilitar a comparabilidade nas respostas e a criação de tópicos, ou no caso desse estudo, de categorias de análise. Por outro lado, a entrevista estruturada fornece pouca flexibilidade nas respostas, pois as questões estão padronizadas (Patton, 1980). Para Cohen, Manion e Morrison (2007), embora a opção de entrevista estruturada limite a liberdade dos entrevistados, ao mesmo tempo, ela estabelece um caminho mais objetivo de respostas, sem muitas interferência ou influências do pesquisador possibilitando ainda à pesquisa aumentar o grau de comparabilidade das respostas. Tendo em conta estes aspetos, neste estudo optámos por uma entrevista estruturada com questões

[32] "padronizada em aberto". (Tradução da autora). Compreende-se nesse estudo que o termo equivale a entrevistas estruturadas com questões abertas.

abertas. Essa escolha permitiu organizar com antecedência o conteúdo e os procedimentos tomados, determinando de modo objetivo a sequência e a redação das questões (Cohen et al., 2007). Para além disso, foi disposta no final do guião norteador, uma questão que permitia que os participantes acrescentassem ideias, acontecimentos ou opiniões que achassem relevantes para o estudo.

Burns (2010) realizou um estudo focada na utilização de entrevistas por e-mail. Segundo o autor, o interesse por conhecer possibilidades do uso desse instrumento de recolha de dados surgiu quando participantes de um outro estudo sugeriram a realização de entrevistas por e-mail, alegando maior praticabilidade e disponibilidade para responder. Inicialmente Burns (2010) questionou a validade da entrevista por e-mail, colocando em dúvida se esse instrumento metodológico poderia ser considerado como entrevista adequada. Contudo, analisando um conjunto de pesquisas empresariais e jornalísticas, concluiu que o e-mail pode ser um bom meio para realizar entrevistas. De acordo com Bryman (2012), os potenciais participantes de uma entrevista feita por e-mail são mais propensos em colaborar, se houver acordo antes do envio das perguntas. Desse modo, houve um convite prévio em que foram esclarecidas, no corpo do e-mail, as intenções e objetivos do estudo bem como a apresentação profissional do pesquisador, do orientador e das instituições em que se filia essa pesquisa.

Alguns autores fazem referência a crescente emergência no uso de tecnologias digitais em pesquisas qualitativas sociais (Bryman, 2012; Burns, 2010; Meho, 2006). Meho (2006) fez um levantamento de estudos que utilizam entrevistas por e-mail em pesquisas qualitativas, listando vantagens e possíveis desafios no uso desse meio de recolha de dados. Para o autor, as entrevistas feitas por e-mail, reduzem o custo da pesquisa e ao mesmo tempo permitem atingir grandes distâncias geográficas; possibilitam dar voz a um público diferenciado, que dentre outras situações, pode estar em lugares de difícil acesso ou geograficamente disperso, como é o caso dessa pesquisa; promovem a autonomia do entrevistado que tem dificuldade de expressão oral. Essa opção metodológica, facilita também a organização de dados para análise reduzindo custo de transcrição, já que os dados são gerados em formato eletrónico (Bryman, 2012; Burns, 2010; Meho, 2006). Apesar dos benefícios, esta opção também apresenta algumas limitações. Por exemplo, a restrição da pesquisa a um público com acesso à internet[33] (Bryman, 2012; Meho, 2006). Para além disso, a entrevista feita por e-mail é um método assíncrono, ou seja, não se passa em tempo real e assim, não há retorno imediato do participante do estudo. Por isso o pesquisador deve ter em conta de que há uma perda da

[33] A esse respeito, essa pesquisa considera que os professores recrutados – mesmo os que não participaram do estudo – dispõe de acesso à internet nas escolas públicas em que trabalham.

interação e intervenção simultânea, tampouco não há captura de imagem e áudio. Ainda, deve-se considerar que o tempo de retorno dos participantes pode flutuar consideravelmente, atrasando o processo de análise de dados.

Tendo em conta estas limitações, Bryman (2012), Kvale (1996) e Meho (2006) sugerem estratégias a serem empregadas nas entrevistas por e-mail. Meho (2006) chama atenção para o número de perguntas e a extensão do texto, que não devem ser excessivos, a fim de evitar ou reduzir desistências, frustrações ou desânimos dos participantes. Bryman (2012) alerta quanto aos procedimentos de recrutamento dos participantes, tendo em conta o risco de os endereços de e-mail estarem desatualizados, em desuso ou do potencial participante não ler o convite. Quanto a isso, sugere que o pesquisador envie lembretes àqueles que não retornaram o convite inicial, para aumentar a participação. Também a fim de minimizar as desistências, é importante que se estabeleça uma relação mútua de confiança entre o pesquisador e os participantes promovendo um compromisso de longo prazo, que permita aos envolvidos esclarecer dúvidas, ampliar informações e reflexões (Bryman, 2012; Kvale, 1996). No entanto, é preciso prever a desistência de alguns participantes; nesse caso poderá ser necessário convidar novos participantes (Meho, 2006).

Kvale (1996) listou procedimentos que considera fundamentais para a realização de entrevistas em pesquisas qualitativas. Usar uma linguagem natural, simples que clarifique o máximo possível a compreensão da pergunta. Nos esclarecimentos deve evitar-se generalidades, buscando descrever situações e ações quando necessário. Ter direção e foco em ideias e temas tratados nas perguntas, porém, evitando que estas sejam tendenciosas ou fechadas e possibilitar abertura para que os participantes possam incluir novas informações, ou sugestões (nesse estudo, trata-se da última pergunta proposta) e explorar as diferentes situações/descrições dos contextos de vida/profissional dos participantes. Finalmente, reconhecer que a pesquisa pode provocar novas ideias, opiniões e mudanças nos participantes e no pesquisador e, procurar que o processo de entrevista se transforme em uma experiência positiva e produtiva para todos.

No caso desta pesquisa, as questões foram estruturadas em blocos temáticos a fim de organizar o processo de entrevista e seguir uma linha de raciocínio e introdução dos temas. Essa estratégia buscou a organização de ideias e compreensão dos participantes (Bryman, 2012), no entanto não restringe os assuntos em cada bloco, sendo que elementos como o perfil de competências, as competências de atuação e o contexto atravessam todas as questões. Acrescenta-se ainda que, embora os blocos temáticos auxiliem na criação de categorias de

análises (Bardin, 1977), não condicionaram esse processo, tendo em conta que as categorias devem emergir dos dados, conforme esclarecido anteriormente.

De acordo com a problemática e objetivos dessa pesquisa, o guião da entrevista foi dividido em cinco blocos temáticos com objetivos direcionados às questões. O bloco "A" consta do texto inicial enviado para todos os potenciais colaboradores do estudo, dando base para o recrutamento dos professores que efetivamente participaram da pesquisa. No bloco "B" concentram-se questões que versam sobre o perfil de competências definidos em políticas públicas e nas formações em educação especial. O bloco "C" explorou aspetos do contexto de atuação dos professores, procurando recolher dados sobre a mobilização das competências de atuação desses profissionais, abarcando aspetos da educação inclusiva. O bloco "D", embora se apresente de forma transversal a todos os outros, é constituído por perguntas específicas sobre o desenvolvimento de competências de atuação profissional. Por fim, o bloco "E" finaliza a entrevista dando liberdade para que o participante adicione informações e colocando o pesquisador a disposição para sanar dúvidas. Ao todo foram vinte e quatro (24) perguntas, oito relativas a informações sociodemográficas e dezesseis perguntas obrigatórias abertas descritivas e uma aberta opcional[34].

5.2.3 Métodos de análise de dados

5.2.3.1 Análise de conteúdo

Em ambos os estudos, focados nos documentos oficiais e através de entrevistas aos docentes, utilizamos o método de análise de conteúdo para analisar os dados. Tomando como referência a obra publicada por Laurence Bardin (1977), compreende-se que a análise de conteúdo é um método que permite organizar um vasto campo de materiais, característico das comunicações, e suas diferentes e díspares formas, expressas em conteúdo. Para a autora, a análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise que visam "obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens". (p. 42). Esses procedimentos sistemáticos são: organização dos dados, codificação do conteúdo, sua classificação e categorização e, por fim, tratamento dos dados com inferências e interpretações.

[34] A forma como essas questões foram apresentadas pode ser consultada no apêndice III.

Para Bardin, (1977), a organização dos dados é também subdivida em pré-análise que envolve a leitura dinâmica de exploração do material; a seleção dos documentos que irão compor o *corpus* de análise, tendo em conta a proximidade temática dos conteúdos entre si, a coerência com os objetivos da pesquisa e a certificação de que foram considerados todos os documentos disponíveis; o suporte teórico e definição das hipóteses e objetivos que darão sustentação e direção à leitura dos documentos; a demarcação de índices e indicadores que permitirão a codificação e categorização do conteúdo.

O processo de codificação, a classificação e a categorização são as etapas correspondentes à exploração do material. Codificar e categorizar um conteúdo, exige, para além das fases anteriormente expostas, um trabalho minucioso do pesquisador, que deve levar em conta critérios de agrupamento de elementos comuns. Assim, cria-se inicialmente códigos que identificam os elementos de maior destaque e que têm interesse para o estudo. Bardin (1977) afirma que "a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo" (p. 103-104). Trata-se de identificar dentro das unidades de contexto, as unidades de registo ou de significado, buscando captar elementos bases do conteúdo e sua frequência. As unidades de contexto são descritas por Bardin (1977), mais precisamente, como a base de compreensão do segmento da mensagem, permitindo que dela, se retire as unidades de registos, nominalmente, os parágrafos, frases ou palavras adequadas ao estudo. A partir disso, cria-se vários códigos que permitem identificar aproximações das unidades de registro, surgindo as categorias de análise.

Tendo em conta os procedimentos descritos por Bardin (1977), Moraes (1999) refere que "A categorização é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas" (p.6). Trata-se de um processo de associação de temas relativos aos significados que emergem naturalmente do texto analisado, facilitando o tratamento e análise das informações coletadas de acordo com o interesse do pesquisador (Moraes, 1999). De acordo com critérios orientados por Morais (1999), a criação de categorias deve considerar: a pertinência das categorias criadas, a inclusão de dados mais significativos, a homogeneidade dos níveis de análise, a exclusividade de elementos a serem analisados em cada categoria e a objetividade da criação. Para o autor, é importante que "(...) todos os

aspetos significativos do conteúdo investigado e dos objetivos e problemas da pesquisa devem estar representados nas categorias" (p.6).

Relativamente ao estudo focado nos documentos políticos, e atendendo aos processos descritos, este estudo procurou selecionar documentos políticos/legais de acordo com o objetivo geral do estudo. Após leitura flutuante de todos os documentos disponíveis e atuais que versam sobre a temática de interesse, foram selecionados quatro documentos para análise. Procedeu-se então ao recorte das unidades de contexto e, posterior, unidade de registo para então proceder à categorização do conteúdo (Quadro 5.2). Este processo contou ainda com o método de análise documental, conforme apresentado na seção anterior (5.2.1).

Quadro 5.2
Categorias de análise – Estudo documental

Categorias gerais	Subcategorias	Definição
Perspetiva sobre a inclusão	Inclusão educacional e social	- Apresentação dos conceitos políticos que definem a inclusão social e educacional. - Aspetos relativos à promoção da inclusão educacional e social.
	Níveis de responsabilidade - Estados e Instituições de ensino	- Responsabilidades delegada ao estado e/ou às instituições de ensino (promoção e efetivação da inclusão e da educação especial).
Perspetiva quanto ao perfil de competências do profissional da EE	Conhecimentos	- Áreas de saberes que devem fazer parte do perfil de competências do professor de EE. - Delimitação dos espaços de atuação do professor de EE - Articulação da EE com os demais professores.
	Características do público-alvo da EE	- Caracterização e definição do público-alvo da EE - Descrição de necessidades especificas de alunos da EE.
Perspetiva sobre a formação docente para a inclusão	Formação em EE e ensino regular	- Definição da formação necessária para atuar na EE. - Outras formações específicas para atender PNEE. - Orientação e fomento financeiro para formação de professores para atura na educação inclusiva.
	Discursos históricos	Reflexão histórica sobre a constituição social e política do profissional de EE

As entrevistas com os professores de Educação Especial foram analisadas de acordo com os mesmos procedimentos. Iniciou-se uma leitura flutuante das entrevistas que permitiu a priori excluir determinados conteúdos e evidenciar outros de acordo com os objetivos da pesquisa. Procedeu-se à organização do material tendo em conta o aspeto formativo de cada participante: Licenciados em EE, Especialistas, formação para o AEE, seguindo-se a codificação e posterior categorização dos dados. Os dados coletados por meio das entrevistas

com professores de Educação Especial, foram organizados em categorias de análise (Quadro 5.3).

Quadro 5.3
Categorias de análise – Estudo com professores de Educação Especial

Categorias gerais	Subcategorias	Definições
Perfil de competências profissionais: Formação, Política e Prática	Percepção sobre o perfil de competências definido em documentos políticos e pelos cursos de formação para o exercício da profissão.	- *Perspetiva institucional:* Perspetiva dos professores sobre o Perfil de competências definidos nos documentos políticos e adotados pelas instituições de formação. - Aspetos negativos - Aspetos positivos *Perspetiva pessoal:* Saberes que, na sua perspetiva, devem ter os professores de educação especial e que devem ser facilitados em contextos de formação. -Competências de atuação que são chamados a desenvolver e a mobilizar em contexto profissional - Perfil de competências adequado a profissão de EE, tendo em conta o contexto profissional
	Percepção sobre a relação entre formação que habilita para uma área de atuação profissional e as competências que são chamados a mobilizar ou desenvolver no contexto das suas funções.	- Posicionamento sobre a sua habilitação para o exercício da sua profissão. - Demonstram interesses (preferências) e habilitação profissional - Elencam competências desenvolvidas exclusivamente na prática - Mencionam necessidades de formação e formas de as colmatar
O contexto de atuação profissional	Percepção sobre o próprio contexto de atuação e impactos no exercício de suas funções	- Dificuldades/ desafios encontrados no exercício profissional - Aspetos facilitadores do trabalho docente - Aspetos positivos do contexto em que atuam - Aspetos que diferem as condições do exercício profissional por regiões.
	Perspetiva dos professores sobre a inclusão no contexto de atuação profissional.	- Perspetiva atual – dificuldades/desafios e facilitadores do processo inclusivo em contexto de atuação profissional. - Perspetiva futura – aquilo que entendem se necessário para promoção da inclusão em contexto de atuação profissional.

A fim de organizar e facilitar esse processo de análise, recorreu-se ao softwere Nvivo©. Este é um programa de apoio a análise de dados qualitativos que, quando utilizado em análise de conteúdo, permite a criação de nós (identificados como categorias) podendo assim serem feitas as codificações (fragmentos dos textos analisados) (Bazeley & Jackson, 2013). Para além da categorização dos dados, esse programa permitiu cruzar alguns dados e dimensionar em gráficos e tabelas a caracterização sociodemográfica dos participantes do estudo. O Nvivo© auxiliou também a cumprir o critério de exclusividade dos elementos categorizados. Ou seja, no processo de exploração do material, tanto dos documentos oficiais

quanto das entrevistas, muitos elementos eram codificados em mais de uma categoria, o que sobrepunha os conteúdos. Este percurso da pesquisa exigiu que todo o processo fosse sendo refeito na medida que as categorias pudessem expressar de forma unitária os objetivos do estudo.

Por fim, de acordo com as orientações de Bardin (1977), procedeu-se com o tratamento dos resultados e as inferências e interpretações. Trata-se da "condensação" dos dados, dando ênfase as informações a serem analisadas, resultando em interpretações e inferência, baseadas nas análises críticas e reflexiva do pesquisador, no aporte teórico do estudo e nos objetivos a que se propõe. Porém, conforme já referenciado, este estudo lança um olhar sobre os resultados de acordo com uma perspetiva pós-estruturalista e, contrariamente ao que propõe esta última etapa da análise de conteúdo, não busca resgatar a essência da linguagem e desvelar um conteúdo encoberto por sentidos ocultos. De acordo com Veiga-Neto (1999)

> Ao invés de ser vista como a própria essência das coisas, ou como representação das coisas, a linguagem passa a ser entendida como constituidora das coisas e, como tal, como próprio objeto de conhecimento. Com isso, o que interessa não é pensar se as coisas têm, ou não uma essência e/ou uma realidade real, estável e independente de nós, senão é pensá-las no significado que adquirem para nós (p.100).

Compreende-se aqui que os conteúdos analisados são discursos legitimados por verdades consumidas e produzidas ao longo do tempo, tanto nos documentos políticos/legais, como nos modos como os professores constituem seu lugar profissional enquanto educadores especiais.

5.2.3.2 O conceito de discurso como ferramenta de análise

Para análise dos dados e discussão dos resultados, o estudo adotou a perspetiva teórica/metodológica de análise de discurso. Conforme já referido, a compreensão de discurso sustenta-se na noção filosófica proposta por Foucault (1996). Segundo a perspetiva adoptada, análise de discurso não significa aplicar um método de análise, mas sim compreender o conceito de discurso, fazendo com que ele funcione, ou opere nas análises. Deste modo, assume-se o conceito de discurso como práticas que se exercem nas relações de poder e saber, que, assim, produzem verdades sobre determinados sujeitos, objetos, conceitos, etc. (Fischer, 2001; Foucault, 1996; Veiga-Neto, 2000). Veiga-Neto (2000), baseado nos estudos de Foucault, refere que os discursos estão na ordem do encadeamento de histórias que, em meio

as relações de poder-saber, vão sendo legitimadas e transformadas em regimes de verdades a serem consumidas em determinado tempo-espaço. Para o autor, "um regime de verdade é constituído por séries discursivas, famílias cujos enunciados (verdadeiros ou não verdadeiros) estabelecem o pensável como um campo de possibilidades (...)" (pp. 56-57). A análise dos discursos docentes não consiste em descrever simplesmente as relações entre o sujeito e o que foi dito, mas buscar as posições, os enunciados das formações discursivas, em que eles se constituíram. Para Foucault (2008b)

> O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos. (p.61)

Trata-se de buscar nos diferentes espaços de formação discursivas, os acontecimentos que legitimaram os discursos. Assim, compreende-se que os documentos políticos são também instrumentos de produção de significados sobre como ser professor, aluno, a escola, a inclusão e toda a rede de conceitos que interessam à essa pesquisa (Veiga-Neto & Lopes, 2011). E por isso, este estudo se preocupou em adotar esta perspetiva ao analisar alguns documentos oficiais que orientam e normatizam o perfil de competências de professores de EE. Do mesmo modo, os discursos docentes foram analisados como produção de verdades sobre as próprias formações e competências de atuação profissional, entendendo que "nos tornamos sujeitos de certos discursos, de como certas verdades se tornam naturais, hegemônicas, especialmente de como certas verdades se transformam em verdades para cada sujeito" (Fischer, 2003, pp. 385-386).

Compreendemos nas análises desse estudo que se tratando de professores, impera entre todos os sujeitos o discurso pedagógico que regula, normatiza e institui estratégias dentro de um contexto específico de ensino (Veiga-Neto & Lopes, 2007). Trata-se da função desse discurso dentro da escola, tendo em conta que "todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que estes trazem consigo" (Foucault, 1996, p. 44). Assim, ao analisar os discursos docentes foi considerado, como dispositivo comum a todos os professores, o discurso pedagógico que circula em cada contexto institucional, permitido que cada uma das instâncias educativas institua suas próprias verdades, e, portanto, produza esses sujeitos pedagógicos.

Ainda, para analisar os discursos, esse estudo considerou as quatro características da função enunciativa, considerando que o enunciado se sustenta em um conjunto de signos

(Foucault, 2008b). A fim de aproximar aos interesses desse estudo foram articulados alguns exemplos, tomando como referência a proposta de Fischer (2001), e observando sobretudo: 1. A referência de algo pelo qual o sujeito se identifica, como por exemplo, a imagem de professor de Educador Especial relacionada ao favorecimento da inclusão e ao exercício profissional pautado em aspetos afetivos/emocionais; 2. O sujeito que legitima o enunciado, ou seja, a posição do sujeito. Muitos outros podem falar de necessidades de formação em Educação Especial, ocupando esse lugar do enunciado - gestores, coordenadores, ou até pais de alunos com NEE, etc – no entanto, o sujeito que 'hospeda' esse enunciado, que pode afirmar essa necessidade é o professor da Educação Especial; 3. O enunciado nunca se exerce de forma isolada, pois se associam em uma mesma formação discursiva - a educação especial, a inclusão, - ou ainda estão relacionados com outros enunciados, como o discurso clínico de normalização, religioso, entre outros e finalmente, 4. a materialidade do enunciado, à sua forma, ao concreto, à gravação, ao dito, ou seja, às falas dos professores, pois "o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data." (Foucault, 2008b, p. 114).

A intensão de análise foi estabelecer "um emaranhado de enunciados numa certa organização" (Fisher, 2001, p. 202), tendo em conta que esses enunciados pertencem a uma mesma formação discursiva – a Educação Especial, a formação de professores, as políticas públicas, a inclusão educacional. A partir dessa compreensão, foi possível analisar os discursos docentes, atentando ao funcionamento transversal dos factos enunciados, à coexistência entre eles e às transformações ocorridas diante de determinadas formações discursivas. Foucault (2008b) explica que a noção de discurso deve ser compreendida enquanto "Um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa" (p. 136). Portanto, exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras – verdades consumidas sobre ser professor de Educação Especial, seu papel diante políticas públicas, educação inclusiva e o próprio contexto de ensino – e conseguir relacionar essas verdades instituídas de regras dentro de um discurso.

5.2.4 Procedimentos

Foram, primeiramente, realizadas três entrevistas piloto com um professor de cada formação, contatados por meio do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos

Inclusivos. Essas entrevistas foram feitas exclusivamente por e-mail, mantendo contato durante todo o processo. Os professores esclareceram dúvidas sobre as questões antes de respondê-las. Nesse processo, foi observado que algumas questões não se ajustavam de forma clara ao objetivo do estudo, e assim foram feitas as devidas adequações para proceder com as entrevistas válidas.

Após validação das entrevistas e meio de recolha dos dados, iniciou-se o contato com os participantes. Todos os docentes foram contatados individualmente por e-mail. No corpo do e-mail, estava o convite para participar do estudo, uma breve apresentação do pesquisador e da pesquisa, o esclarecimento sobre o perfil desejado e, por fim, a solicitação de novas indicações de possíveis participantes. Em anexo a esse primeiro contacto, foi enviado uma carta de apresentação descrevendo os objetivos da pesquisa, o possível impacto social para a formação de professores na área no Brasil e o compromisso da pesquisa com os dados recolhidos[35]. Após os participantes manifestarem interesse em participar, foi enviado um formulário no corpo do e-mail, utilizando a ferramenta do Google Forms.

Os primeiros contatos começaram a ser estabelecidos no mês de setembro de 2018. A partir do mês de outubro de 2018 foi dado início aos convites formais a alguns professores, dos quais já se tinha contato. Foi reenviado um lembrete em intervalos quinzenais, estimulando a participação no estudo. Diante o pouco retorno dos professores contactados, em novembro do mesmo ano, a pesquisadora produziu um vídeo em que se apresenta, esclarece os objetivos do estudo e convida os professores a participar[36]. O vídeo foi reenviado aos professores e encaminhado a mais contatos, obtendo também ampla divulgação em redes sociais em que há participação de professores de EE. Essa estratégia teve impacto positivo no recrutamento de participantes. De acordo com Bryman (2012), adotar diferentes estratégias de motivação para recrutamento de participantes amplia as possibilidades de retorno.

Assim, foram contactados cerca de 1.143 professores, dos quais cerca de 109 tinham formação inicial em EE, cerca de 460 eram especialistas em alguma área afim, e 576 eram formados em cursos para o AEE. Destes, responderam cinquenta e oito (58) professores. Porém, oito docentes não apresentavam o perfil desejado pelo estudo ou não forneceram informações suficientes para atender ao objetivo proposto nesta pesquisa. Assim, dentre os professores que manifestaram interesse em colaborar com o estudo, foram selecionados 50 docentes distribuídos em cada grupo formativo, conforme apresentado na Tabela 5.4.

[35] O modelo desse documento pode ser consultado no apêndice IV.

[36] O vídeo pode ser acessado pelo endereço eletrônico: https://www.youtube.com/watch?v=pSqm0HOZhUY&feature=youtu.be

Tabela 5.4
Número de contatos estabelecidos e retornos

Contatos	**Número de professores e/ou instituições**
Total de Professores contactados	1.143
Total de escolas contactadas	63
e-mails que voltaram (sem remetentes válidos)	322
Retornos	
Sem retorno	680
Retornaram o contato, mas não participaram do estudo	80
Retorno positivo com participação	58
Selecionados para participar do estudo	50

O tempo total gasto no recrutamento foram seis (6) meses. Dos 80 professores que retornaram o contato feito por e-mail, sete alegaram ter dificuldades no acesso à internet e, embora se tenham disponibilizado a participar quando fosse possível, não se obteve retorno. Embora fosse possível contactar estes professores por telemóvel, de acordo com o caráter metodológico deste estudo, a participação em entrevistas online se restringe ao acesso à internet (Bryman, 2012; Meho, 2006). Esta restrição também segue orientações de Cohen, e colaboradores (2007) quando alertam para a importância da uniformidade do meio de recolha. Identifica-se ainda que onze participantes interromperam a entrevista por dificuldades em acesso à internet, retomando em outra ocasião.

Todos os participantes estabeleceram contato por e-mail[37] antes do processo de inquirição disposta no guião de entrevista online (Google Form) possibilitando esclarecer dúvidas sobre as questões dispostas no formulário. Na maioria dos casos, os professores tiveram acesso ao formulário de entrevista fazendo uma primeira leitura sem respondê-lo. Esta estratégia possibilitou um esclarecimento mais detalhado sobre o estudo e as perguntas dispostas, fortalecendo o vínculo de confiança entre os participantes e o pesquisador e dando maior legitimidade do estudo (Meho, 2006).

5.2.4.1 Preocupações éticas

A produção dessa pesquisa esteve sustentada pelos princípios éticos descritos na deliberação n.º 453/2016 do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de

[37] Em alguns casos os participantes optaram por manter contacto com a pesquisadora por tele móvel ou aplicativos de redes sociais.

Lisboa (CCIEUL, 2016) e na resolução brasileira nº 510 de 07 de abril de 2016 (Brasil, 2016a) que trata de normas éticas aplicáveis a pesquisa em ciências humanas e sociais. O projeto que deu origem a essa pesquisa foi submetido e aprovado pela comissão de ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa em novembro de 2017. A resolução n. 510 (Brasil, 2016a) exclui a necessidade da avaliação, pelo Conselho Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP), de investigações que preservem a identidade dos sujeitos e cujo objetivo é o "aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional" (capt. VII). Assim, esse estudo não teve a necessidade da aprovação do CONEP, no entanto, sustentou seus processos metodológicos em princípios éticos, considerando "que a ética em pesquisa implica respeito pela dignidade humana (...)" e que "o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante" (Brasil, 2016a, p.1),

A liberdade de escolhas delineada nesse estudo opera com conceitos apresentados por diferentes ordens teóricas/metodológicas a fim de qualificar a pesquisa, atentando para as perspetivas de que cada conceito se sustenta. A esse respeito o CCIEUL (2016) garante à ação investigativa:

> 1 — Liberdade de ação. A investigação realizada no Instituto de Educação valoriza a autonomia dos seus agentes, o direito de agir em congruência com os seus valores, no quadro dos princípios expressos nesta Carta.
> 2 — Pluralidade de paradigmas. A investigação realizada no Instituto de Educação acolhe a diversidade de paradigmas teóricos e metodológicos. (p.9153)

Nesse aspeto, as escolhas e caminhos teóricos/metodológicos estão de acordo com esse documento, se comprometendo a respeitar os participantes da pesquisa e garantindo a integridade de atuação diante os dados recolhidos e as relações estabelecidas durante a investigação. Para tal, foi feito um termo de consentimento informado e de confidencialidade, esclarecendo os participantes desse estudo sobre questões a respeito do anonimato dos dados recolhidos e das identidades dos sujeitos, "(...) da natureza voluntária da participação, da possibilidade de desistir e de solicitar alterações aos termos do acordado, ao longo da investigação" (CCIEUL, 2016, p. 9153). Ainda, de acordo com as orientações dadas pelo documento referenciado, foi garantido nesse estudo o princípio ético de justiça que assegura as mesmas condições de participação a todos os sujeitos colaboradores da pesquisa.

Bryman (2012) alerta que diante a ampla difusão de vírus ou fraudes associadas ao uso de dados em redes virtuais, é comum que os participantes dessas pesquisas sintam algum desconforto quanto a confidencialidade das respostas. A esse respeito Cohen e colaboradores

(2007) trazem algumas perspetivas sobre a privacidade dos participantes. Para os autores, a questão principal está na relação de confiança estabelecida entre o pesquisador e os participantes e, para isso, deve haver sensibilidade na transmissão das informações sobre a pesquisa e a promessa de confiabilidade registrada em documento. Para Meho (2006), é fundamental que os participantes de entrevistas feitas por e-mail recebam o termo de consentimento informado e de confidencialidade antes de contribuírem com o estudo. Nesse termo deverá constar informações detalhadas sobre a pesquisa, garantindo que os participantes compreendam as implicações da pesquisa.

Esse documento foi enviado aos participantes que manifestaram interesse em participar desse estudo[38] (Apêndice X). Foi priorizado, em um texto inicial, a explicação clara sobre a pesquisa, os possíveis impactos sociais e a importância da colaboração dos docentes. Em seguida, foram expressos o compromisso do pesquisador com a privacidade de dados, o anonimato dos participantes com uso de códigos de identificação e o direito de se retirarem do estudo em qualquer momento (Bryman, 2012). Por fim, conforme orienta Meho (2006), foi solicitado que cada participante respondesse ao e-mail do pesquisador concordando com os termos lidos e com o uso de dados somente para fins dessa pesquisa. Justifica-se que, embora o pesquisador envie o documento com a assinatura digital, não foi exigido o mesmo procedimento aos entrevistados, tendo em conta as possíveis dificuldades desse processo, e principalmente considerando as orientações de Meho (2006) e Bryman (2012) sobre questões de segurança de dados pessoais dos participantes.

5.2.5 Critérios de confiança nos dados.

Esta pesquisa adotou procedimentos e critérios de validação dos dados, buscando promover confiabilidade dos resultados. O valor científico da pesquisa qualitativa vem sendo discutido no campo académico (Coutinho, 2008; Denzin & Lincoln, 2000; Flik, 2009; Lincoln & Guba, 1985; Maxwell, 2012; Silverman, 2000) tomando por referência questões como: de que forma "o investigador prova que se pode acreditar, confiar e aplicar os resultados obtidos numa pesquisa que é relativista, subjectiva, interpretativa?" (Coutinho, 2008, p.8). A partir

[38] O termo de consentimento informado e de confidencialidade só foi enviado aos participantes que manifestaram interesse em participar do estudo, depois de terem recebido o convite com informações prévias sobre o estudo, conforme apêndice IV. O modelo enviado aos participantes pode ser consultado no apêndice X. Para além disto, foi explicitado no guião de entrevista que ao responder as questões e permitir o acesso do pesquisador, o participante consentia o uso dos dados neste estudo.

disso, procedimentos de validação, credibilidade e generalidade foram sendo propostos no campo da pesquisa qualitativa.

Ao mesmo tempo que essa ideia ganha força no campo científico outra corrente de discussão questiona "Como podem os métodos próprios das ciências naturais elucidar-nos dos significados das acções humanas se esses significados não são "mensuráveis" (...)? Pode o comportamento das pessoas ser regulado por leis gerais e causais susceptíveis de serem generalizáveis?" (Coutinho, 2008, pp.7-8). Questões como estas têm gerado ampla discussão no contexto acadêmico, tendo em conta que, a pesquisa de natureza interpretativa adota um caráter flexível e subjetivo que impede mensurar valores, muito comuns nas pesquisas quantitativas (Have, 2008; Janesick, 1994; Whittemore, Chase & Mandle, 2001). De acordo com Janesick (1994), a pesquisa pode ser ameaçada pelo uso excessivo de procedimentos e métodos que inibem o processo criativo e interpretativo do estudo. Essa linha de pensamento defende que o pesquisador qualitativo necessita de liberdade para emergir no estudo, de modo que possa exercer sua criatividade, suas ideias e assim produzir seus próprios significados a partir dos dados, tendo em conta as referêncais que também vieram produzindo esse investigador. Nessa compreensão, não é possível um controle absoluto do produto de um estudo qualitativo, ou seja, uma garantia de que o mesmo resultado seja mantido quando utilizado métodos diferentes na análise dos mesmos dados. Isso porque, é na ideia de flexibilização, versatilidade e imprevisibilidade de resultados que reside o campo dos estudos interpretativos (Whittemore et al., 2001). Have (2008) refere que "In quantitative research, reliability refers to stability of measurement. In qualitative research, it is often argued, this is not relevant, as any observation or interpretation is unique, being circumstantial, while its objects are in constant flux" (s/p)[39]. Isso decorre também em função de questões pessoais e profissionais do investigador que interferem nas análises e devem ser consideradas e reconhecidas pelo próprio condutor do estudo.

Por outro lado, sustentado sob um postulado positivista, Silverman (2000) sugere que a aplicação de métodos diferentes como estratégia de validação dos dados permitirá que a pesquisa qualitativa comprove uma determinada verdade legítima de ser consumida. Para isso, o autor propõe que se verifique a validade do estudo por meio de triangulação e validação de respondente. Nessa mesma direção, Lincoln e Guba (1985) argumentam que uma pesquisa de natureza qualitativa deve ser confiável e, para isso, é preciso valor próprio, aplicabilidade,

[39] "Na pesquisa quantitativa, confiabilidade refere-se à estabilidade da medida. Em investigação qualitativa, argumenta-se frequentemente que isso não é relevante, uma vez que a interpretação é única, sendo circunstancial, enquanto seus objetos estão em constante fluxo" (Tradução livre).

consistência e neutralidade. Atingir tais princípios exige cuidados com os processos metodológicos, seguindo critérios e estratégias específicas que promovam a fiabilidade do estudo. Lincoln e Guba (1985) sugerem a adoção de alguns dos seguintes processos: atenção ao casos negativos, a triangulação, a revisão por pares, o envolvimento prolongado, observação persistente, auditorias e a revisão pelos participantes.

Essa pesquisa reconhece a importância dada a confiabilidade em pesquisa qualitativa, e também, com base nas observbações críticas, pondera o uso de alguns instrumentos de validação, tendo, por isso, adotado os que julga mais adequados à proposta do estudo. Tendo em conta tais considerações e de acordo com a metodologia dessa pesquisa, foram abordadas como estratégia de validação e confiabilidade dos dados: a atenção aos casos negativos; a triangulação e a revisão por pares.

A atenção aos casos negativos, denominado por Silverman (2000) como 'casos desviantes', permite ao pesquisador observar diferenças nos resultados e tratá-los como um dado relevante para acentuar a análise. Esses casos aparecem como resultados antagónicos aos esperados no estudo, podendo inclusive contradizer a teoria proposta (Lincoln & Guba, 1985). Desse modo, cabe ao pequisador reexaminar os dados, buscando justificativas, acontecimentos ou situações contextuais que possam explicar o surgimento atípico desses casos. A ocorrência de casos desviantes foi pouco expressiva neste estudo, entretando coube analisar um aspeto contraditório nos discursos de um grupo de participantes deste estudo, sobre o funcionamneto da inclusão e o papel assumindo em contexto de atuação[40].

Tal como a abordagem dos casos negativos, a perspetiva de 'voltar aos dados com um outro olhar' também é sugerida pela proposta da triangulação, tendo em conta que tal princípio busca entender o espaço de contradições teóricas ou metodológicas (Denzin & Lincoln, 2000; Flik, 2009; Silverman, 2000). Para Denzin e Lincoln (2000), a triangulação é compreendida como uma combinação de olhares teóricos, empiricos, metodológicos, nescessário para dar profundidade ao estudo, validando diferentes fontes do saber. De acordo com Flik (2009), pode utilizar-se, pelo menos, quatro protocolos de triangulação: triangulação dos dados, permitindo o confronto/comparação entre dados de diferentes origens; triangulação do investigador, permitindo que outros pesquisadores analisem os dados a fim de detectar desvios que possam derivar da influência do próprio investigador; triangulação da teoria, combinando diferentes perspetivas teóricas para análise dos dados; triangulação metodológica, utilizando diferentes métodos para verificação dos dados. Esse estudo perpassa

[40] Esta situação pode ser observada nas discussões de resultados relativos ao contexto de atuação mencionado na página 227.

precisamente pela triangulação do investigador, quando assume o compromisso da revisão por pares e a triangulação teórica, quando transita entre diferentes persptivas teóricas. Porém, é fundamental esclarecer que "[...] a triangulação é muitas vezes usada pelo investigador não no sentido restrito de confrontar uma teoria, um conjunto de dados ou uma abordagem com uma proposta rival, mas antes como forma de conseguir uma análise de maior alcance e riqueza" (Coutinho, 2008, p.10). Desse modo, o estudo se comprometeu a triangular os dados sob diferentes olhares teóricos como meio de complementar, fortalecer e validar os resultados obtidos.

Sob esse mesmo objetivo se sustenta a revisão por pares - compatível ao que Silvermam (2000) chamou de validação de respondente - que consiste em atribuir credibilidade à pesquisa por meio da análise de outro profissional (investigador da área) que não participe diretamente da pesquisa. O `par` ou colega, também deverá dar atenção às hipóteses, preocupações, suspeitas ou ideias do investigador, observando inclusive quando há interferência pessoal e profissional nos dados analisados. Para além do olhar atencioso da orientadora deste estudo, os dados recolhidos passaram pela análise de uma colega profissional da área com igual formação da pesquisadora. Nomeadamente, foram analisados a compatibilidade dos objetivos, problema(s) e hipóteses com o guião de entrevista e posteriormente a categorização e análise dos dados.

Maxwell (2012) chama atenção para que o pesquisador se posicione no estudo, justificando e assumindo a existência de influência pessoal e profissional exercidas sob a recolha e análise dos dados. Tal observação leva a compreensão de que, mesmo adotando estratégias para garantir o rigor científico, é possível considerar que o conhecimento é construído pela representação do pesquisador sobre os participantes e os seus contextos. Assim, o pesquisador deve fazer uma descrição detalhada dos dados, incluindo suas experiências pessoais ou profissionais, também como meios de validação do dado. "(...) The specific detail and personal immediacy of qualitative data can lead to the greater influence of the latter in other situations[41]" (Maxwell, 2012, p. 222) e por isso, contar as experiências pessoais e profissionais do pesquisador pode ser "[...] a major source of insights, hypotheses, and validity checks[42]" (Maxwell, 2012, p. 225). A intenção desse posicionamento é que o pesquisador compreenda sua própria trajetória de pesquisa e, assim, consiga perceber e descrever interferências da sua perspetiva teórica, pessoal e profissional sob os dados, as

[41] "(...) o detalhamento específico e o imediatismo pessoal dos dados qualitativos podem levar à maior influência do facto em outras situações." (Tradução da autora).
[42] "(...) uma importante fonte de insights, hipóteses e verificações de validade." (Tradução da autora).

limitações do estudo e as próprias transformações do pesquisador ao longo de todo o processo. Adotar essa postura, deverá clarificar os caminhos do estudo possibilitando que outros pesquisadores, consultores da pesquisa, possam avaliar possíveis transferência de dados, métodos ou percursos teóricos. Seguindo esta orientação, o estudo demarcou, desde o capítulo introdutório, o posicionamento teórico/metodológico assumido ao analisar os dados sob uma perspetiva pós-estruturalista. Assim, a pesquisadora, também professora na área de Educação Especial, compreende que está imersa na rede de produção discursiva política e formativa. Portanto, o estudo não está isento destes atravessamentos pessoais e acadêmicos. Demarcar destas condições nos processos de pesquisa é elemento fundamental a ser considerados em um possível processo de transferibilidade do estudo.

A transferibilidade, denominada como generalização em pesquisa quantitativa, trata-se do uso dos resultados de um determinado estudo em outro contexto investigativo (Flik, 2009; Lincoln & Guba, 1985). A transferência na pesquisa qualitativa pode ser percebida como generalização analítica ou teórica e generalização naturalística (Flik, 2009). Para o autor, a generalização analítica sugere que a teoria dada por determinada pesquisa é utilizada como modelo para comparar os resultados em outros contextos, já a naturalística deverá permitir que demais pesquisadores possam avaliar a transferibilidade dos resultados para outros contextos. Atingir esses objetivos de generabilidade do estudo requer do pesquisador capacidade de descrição detalhada dos processos do estudo, conforme orienta Maxwell (2012), buscando mostrar que o comportamento dos atores envolvidos – professores entrevistados e o próprio pesquisador – conjeturam um determinado cenário, mecanismos ou estruturas, os quais são suscetíveis de serem generalizados. Entretanto, Lincoln e Guba (1985) esclarecem que

> If there is to be transferability, the burden of proof lies less with the original investigator than with the person seeking to make an application elsewhere. The original inquirer cannot know the sites to which transferability might be sought, but the appliers can and do. (p. 298) [43]

Por esse motivo, embora esse estudo se comprometa em promover a transferibilidade dos dados, compreende-se não haver responsabilização do pesquisador original pelos processos e resultados em contextos diferenciados.

[43] "Se houver transferibilidade, o ônus da prova é menos em cima do investigador original do que na pessoa que procura aplicar os resultados do estudo em outro contexto. O investigador original não conhece o ambiente para o qual a transferência pode ser feita, mas os aplicadores podem fazer isso" (Tradução livre).

CAPÍTULO VI

Apresentação e discussão dos resultados

Esta pesquisa propõe-se compreender o papel assumido pelo professor de Educação Especial em tempos de inclusão educacional, a partir do conhecimento de suas competências profissionais, considerando as dimensões políticas, formativas e do seu contexto de atuação.

A análise e discussão dos resultados apresentados neste capítulo se sustentam na compreensão de que os discursos políticos/legais, especificamente os que interessam a este estudo, e os discursos docentes fazem parte de uma série de atos, de enunciados, ações que vão construindo e legitimando verdades a fim de atender interesses de um determinado período histórico. Nesta perspetiva, para se compreender o papel ou função assumida pelos professores de EE frente à inclusão educacional, é preciso considerar que são sujeitos constituídos em uma rede de enunciados produzidos em discursos políticos, formativos e de contexto de atuação. Tendo em conta estes interesses, este capítulo se apresenta em dois momentos: Estudo de documentos políticos e legais e Estudo com os professores de Educação Especial.

Em um primeiro momento, são apresentas análises de documentos oficiais que legitimam as competências necessárias para exercício profissional do professor de Educação Especial na perspetiva inclusiva, com vista a compreender os efeitos que estes discursos tomam na constituição de professores de EE. A partir da compreensão do cenário político, o segundo momento do estudo analisa os discursos de professores de Educação Especial, buscando conhecer as competências de atuação destes profissionais em contexto inclusivo. Detém-se aqui a uma análise de práticas discursivas docentes, no sentido de "interrogar a linguagem não na direção a que remete, mas na dimensão que a produz" (Foucault, 2008b, p. 126). São as condições do exercício do enunciado que permitem interpretar as formações discursivas, buscando perceber o que vem antes, ou seja, os regimes que produzem determinados enunciados. A análise e discussão do estudo com professores de Educação Especial é segmentada em duas seções principais. A primeira se concentra na perspetiva dos professores sobre a sua formação, tendo em conta os aspetos político/legais e as competências que são chamados a desenvolver em contexto de atuação. A segunda considera o contexto educacional inclusivo em que atuam, analisando o lugar que estes profissionais ocupam neste cenário.

Nos dois momentos de análise e discussão foram apresentados inicialmente os resultados, seguido das discussões.

6.1. Estudo de documentos políticos e legais: A constituição do perfil de competências do professor de Educação Especial em discursos políticos

Foram analisados, nos discursos políticos/normativos, os modos como estes documentos vêm constituindo o perfil de competências profissionais do professor de Educação Especial, evidenciando sobretudo a formação para atuação na área e a inclusão educacional. A análise foi orientada pelas seguintes questões: Como a inclusão educacional é entendida e proposta? Qual perfil de competências do professor de Educação Especial? Como é sustentada a formação e atuação de professores para EE à luz de uma política Inclusiva? Por fim, problematiza-se os efeitos desses discursos -político/legais- na constituição de professor de EE e a a produção da inclusão como uma competências profissional do professor de EE.

Sob orientação do método de análise de conteúdo e com suporte do software Nvivo©, foi possível criar uma matriz organizacional onde foram elencadas e definidas categorias analíticas, questões norteadoras para a discussão dos dados e um panorama sintético dos resultados (Quadro 6.1). Foram elencadas três categorias principais que se subdividem. Os resultados foram apresentados seguindo a ordem de categorias expressas na matriz organizacional de dados, e depois, discutidos.

Quadro 6.1 Matriz de categorias do estudo de documentos Políticos

Que efeitos os discursos políticos tomam na constituição do professor de EE?				**Tópicos de resultados**			
Categorias	**Subcategorias**	**Definição**	**Questões norteadoras**	**DNEEEB (2001a)**	**Resolução 04 (2009b)**	**PNEEPEI (2008a)**	**Decreto 7.611 (2011)**
Perspetiva sobre a inclusão	Inclusão educacional e social	Modo como é definida inclusão educacional e social e formas de promover a inclusão educacional e Social	- Como a inclusão vem sendo proposta? - Em quais aspetos a inclusão educacional se articula com as competências a serem desenvolvidas pelo professor de EE?	Local: Ensino em ambientes não inclusivos	Obrigatoriedade inclusão	Obrigatoriedade inclusão	Obrigatorieda de inclusão
				EE responsável pela inclusão	-	EE resp. pela inclusão	-
				Autonomia política organização EE	-	-	-
				Entendimento de inclusão: Busca a inclusão como um processo, mas algo finito, a ser alcançado.	-	Inclusão sempre em processo de aperfeiçoamento	-
	Níveis de responsabilidade - Estados e Instituições de ensino	Órgãos e instituições responsáveis pela promoção e efetivação da inclusão e da educação especial e		- Financiamento para promover a inclusão na escola - implementação de salas de recursos e adequação de todo ambiente escolar. - Projeto Político Pedagógico como instrumento orientador da inclusão e da oferta da EE - Organização da Inclusão e oferta da EE - dever do Estado e instituições de ensino.			
Perspetiva quanto ao perfil de competências do profissional da EE	Conhecimentos	- Áreas de saberes que devem fazer parte do perfil de competências do professor de EE. - Delimitação dos espaços de atuação do professor de EE - Articulação da EE com os demais professores.	- Qual perfil de competências do professor de EE? -De que forma as competências atribuídas ao EE se articulam com as competências dos demais professores?	-	-	Inclusão e EE como sinónimos	Inclusão e EE sinónimos
				EE responsável alunos	AEE e EE como sinónimos.	EE responsável alunos. AEE e EE como sinónimos.	AEE e EE como sinónimos.
				Formacao e competências para diversidade	-	Formação e competências para diferença	-
	Características do público-alvo da EE	- Caracterização e definição do público-alvo da EE - Descrição de necessidades especificas de alunos da EE.		Fomentam a articulação do trabalho docente para a inclusão. Assumindo o papel do especialista responsável único por promover essas articulações. - Descrição/categorização dos sujeitos (ditam quem são os excluídos) - Levantam diferentes espaços de atuação da EE e oferta do AE. – Utopia de competências.			
Perspetiva sobre a formação docente para a inclusão	Formação em EE e do ensino em regular	- Definição da formação necessária para atuar na EE. - Outras formações específicas para atender PNEE. - Orientação e fomento financeiro para formação de professores para atura na educação inclusiva.	- Sob quais formações discursivas os documentos legais sustentam a formação de professores para EE e a educação Inclusiva?	Formação específica para atuar nos diferentes níveis e modalidades.	Sem exigência formativa EE para atuar nos diferentes níveis e modalidades.	Sem exigência formativa EE para atuar nos diferentes níveis e modalidades.	Fomenta a formação prof. EE em atividade profissional.
				Permanência da exclusão.	-	In/exclusão como discurso formador da realidade.	
				EE historicamente produzida no discurso da exclusão.	-	EE historicamente produzida no discurso da exclusão	-
	Discursos históricos	Reflexão histórica sobre a constituição social e política do profissional de EE		- Formação para inclusão fomenta a articulação das competências de atuação docente. - Formação de outros profissionais para o AEE/ - Financiamento de formações de todos os professores para inclusão.			

6.1.1. Resultados

Como a inclusão educacional é entendida e proposta nos documentos políticos?

A inclusão é adotada como obrigatória em território nacional apenas a partir da resolução número 04 de 2009, como efeito da Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008a) e repercutindo-se no decreto 7.611 de 2011. Embora as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DENEEEB) (Brasil, 2001a) abordem a perspetiva da educação inclusiva, estas preveem ainda a possibilidade do ensino em ambientes não inclusivos, como classes e escolas especiais.

Todos os documentos analisados neste estudo são constituídos sob os discursos da inclusão, entretanto, os que melhor fundamentam esse conceito são as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB) (Brasil, 2001a) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008a). Tal como enunciado nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001a), entende-se por inclusão a "garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade" (Brasil, 2001a, p. 20). A PNEEPEI (Brasil, 2008a) aborda a inclusão como um direito de todos os estudantes ao acesso, participação e aprendizagem, garantindo a oferta de serviços que possam dar sustentação para que a inclusão se efetive nas escolas.

> • Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; • Atendimento educacional especializado; • Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; • Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; • Participação da família e da comunidade; • Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e • Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (p. 6)

Em ambos os documentos, a inclusão é legitimada em discursos como valorização da diferença, respeito pela diversidade e promoção da equidade. Estes princípios devem ser aceites e desejados pela sociedade, e não se restringem à escola, mas perpassam por todos os sectores da sociedade. Nesta perspetiva, as DNEEEB (Brasil, 2001a) destacam que a sociedade "(...) deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida" (p. 20). Também a

PNEEPEI (Brasil, 2008a) aborda a inclusão educacional a partir de movimento social para a inclusão, trazendo aspetos políticos, culturais, históricos e pedagógicos como parte desse movimento em favor de uma educação inclusiva. Finalmente, ao mesmo tempo que a inclusão na sociedade promove a inclusão educacional, o contrário também é esperado em todos os documentos, com destaque para a PNEEPEI (Brasil, 2008a), que esclarece que a educação inclusiva "(...) assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea (...) na superação da lógica da exclusão (...)" (p. 1). Assim, a educação inclusiva deverá possibilitar ao aluno, além do ensino, a sua inserção social.

Muito embora todos os documentos abordem a dimensão social, mais ampla, do conceito de inclusão, as DNEEEB (Brasil, 2001a) e a PNEEPEI (Brasil, 2008a) aprofundam a descrição e significação da inclusão educacional ou educação inclusiva, discutindo formas para operacionalizar uma educação inclusiva, identificando níveis de responsabilidade das diversas instâncias do estado.

Segundo a PNEEPEI (Brasil, 2008a) e, também do decreto 7.611/2011 é preciso planejamento, melhorias e manutenção contínua do funcionamento da educação inclusiva, com vista à qualidade de ensino com base no respeito pela diversidade e diferença. Assim, os documentos apresentam um conjunto de deliberações práticas, tais como a obrigatoriedade de matrícula e a definição de alunos considerados público-alvo da Educação Especial. O decreto 7.611 delibera que

> O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II - aprendizado ao longo de toda a vida; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (Brasil, 2011, Art. 1º)

Para garantia dessas ações, são enumerados importantes estratégias institucionais que requerem participação e dedicação de toda comunidade escolar. De modo geral, todos os documentos partem do princípio que é a escola que cria condições estruturais e pedagógicas para receber todos os alunos, tornando possível sua inclusão nesse espaço (Brasil, 2001a, 2008a).

> Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (Brasil, 2008a, p.13).

Deste modo, de acordo com as DNEEEB (Brasil, 2001a) e a PNEEPEI (Brasil, 2008a) é necessário a garantia de vagas para alunos considerados público da EE, a elaboração de projetos político-pedagógicos sob os princípios da educação inclusiva que oriente as práticas docentes e institucionalize a oferta do atendimento educacional especializado, a garantia de recursos pedagógicos, tais como salas adequadas com tecnologias assistivas, e o apoio à capacitação docente. O decreto 7.611 de 2011 esclarece que as instituições devem se organizar para assegurar esses direitos, estando subsidiadas por apoio técnico e financeiro da União, contemplando as seguintes ações:

> I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
> II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
> III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão;
> IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
> V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
> VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
> VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (§ 2o)

Os estados e municípios deverão gerenciar os repasses financeiros de acordo com as necessidades apresentadas pelas instituições. Recomenda-se que os sistemas de ensino estabeleçam um setor responsável pela Educação Especial, onde seja possível acessar recursos humanos e materiais que permitam a gestão e organização da educação inclusiva (Brasil, 2001a). Refere a DENEEEB (Brasil, 2001a) que

> (...) A inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais. (p.40).

A necessidade de reestruturação do sistema educacional a que se refere a DENEEEB (Brasil, 2001a) é explicitada no PNEEPEI (Brasil, 2008a), que defende um novo ‘fazer

pedagógico', diferente de práticas excludentes registradas nos sistemas de ensino tradicionais (Brasil, 2008a). Ambos os documentos reconhecem as dificuldades associadas aos sistemas tradicionais[44] e a necessidade de desenvolver práticas não discriminatórias.

As instruções normativas dão suporte, legal e financeiro, para sustentar o sistema inclusivo, no entanto, esclarecem que as instituições devem organizar-se de acordo com a realidade regional inserida, dado "as especificidades regionais e culturais que caracterizam o complexo contexto educacional brasileiro, bem como o conjunto de necessidades educacionais especiais presentes em cada unidade escolar" (Brasil, 2001a, p.30). Desse modo, há liberdade na tomada de decisões a nível local e/ou regional, desde que estejam de acordo com as leis e diretrizes educacionais brasileiras. A educação inclusiva é uma obrigatoriedade legal e deve ser gerenciada e instalada em todos o sistema de ensino público e privado. No entanto, todos os documentos esclarecem que se trata de um processo e que leis e decretos não poderão garantir essa realidade. Trata-se de investir em conhecimento, em planejamento e orientação institucional e pedagógica que possam sustentar não apenas uma prática mecânica, mas uma filosofia inclusiva.

A inclusão surge como uma proposta de ruptura ideológica e nessa esteira discursiva busca o combate a todas as formas de exclusão social e educacional. Segundo as DNEEEB (2001a), ao adotar o conceito de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e de uma educação inclusiva, cria-se um desafio para os sistemas de ensino, que devem, a partir dessa proposta, dar condições de acesso e permanência a esses alunos. A partir desse novo cenário, exigências políticas e legais começam a dar sustentação para que haja tais garantias por parte das instituições de ensino.

> dispositivos legais e político-filosóficos possibilitam estabelecer o horizonte das políticas educacionais, de modo que se assegure a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no processo educativo. Nesse sentido, tais dispositivos devem converter-se em um compromisso ético-político de todos, nas diferentes esferas de poder, e em responsabilidades bem definidas para sua operacionalização na realidade escolar. (Brasil, 2001a, p.18).

A PNEEPEI (2008a) traz em seu texto inicial alguns marcos políticos e legais da EE e da inclusão educacional citando, inclusive as DNEEEB (2001a), e destacando a possibilidade de substituição do ensino regular, o que vai contra os princípios inclusivos

[44] Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, MEC, 2018) o índice de inclusão passou de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018, atribuindo esse aumento ao dobro de matrículas registradas nesse período no ensino médio. O documento aponta que apenas 40%, de todos os alunos incluídos, tem acesso aos serviços ofertados pelo atendimento educacional especializado.

defendidos pelo próprio documento. Da mesma forma é referenciada a primeira Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994a), cujo princípio era a inclusão somente daqueles alunos que conseguissem acompanhar o ensino regular. Nessa reflexão crítica, a PNEEPEI (Brasil, 2008a) admite que as marcas deixadas pela exclusão não são apagadas pela imposição política da inclusão e que esse processo pode gerar "[...] o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo (...). Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar" (Brasil, 2008a, p. 1). O documento compreende ainda que

> A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos estudantes em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar. (Brasil, 2008a, p.1).

Tanto as DNEEEB (Brasil, 2001a) como a PNEEPEI (Brasil, 2008a) reconhecem que a inclusão surge do discurso da exclusão e para operar necessita classificar os sujeitos que passam a ser também público de uma educação especializada. Assim, os discursos sobre inclusão, Educação Especial e formação, levantados nesses documentos, fazem parte de formações discursivas históricas marcadas pela exclusão.

A inclusão social é associada ao direito e sucesso da educação inclusiva. Sob estes princípios, os documentos estimulam condições para um cenário social, em que a inclusão se manifesta em todas as instâncias de forma processual e natural.

> A educação, ao adotar a diretriz inclusiva no exercício de seu papel socializador e pedagógico, busca estabelecer relações pessoais e sociais de solidariedade, sem máscaras, refletindo um dos tópicos mais importantes para a humanidade (...). Essa abertura, solidária e sem preconceitos, poderá fazer com que todos percebam-se como dignos e iguais na vida social. (Brasil, 2001a, p. 25).

De um modo geral, a inclusão é abordada nos documentos como um desafio social que requer mudanças de pensamento. A escola depende dessa mudança para implementar e fazer funcionar a inclusão. Ou seja, a inclusão vai além de uma obrigatoriedade política, trata-se de uma condição do pensamento social, moral e ético dos sujeitos. No entanto, as DNEEEB (Brasil, 2001a) reconhecem que não basta conceituar a inclusão enquanto um novo paradigma educacional, mas que é preciso acionar meios para que funcione na escola.

Assim tanto as DNEEEB (Brasil, 2001a) como a PNEEPEI (Brasil, 2008a) sugerem que as instituições adotem uma nova postura, propondo reestruturações em seus projetos políticos pedagógicos, no currículo, nas metodologias de ensino, na avaliação e nas atitudes docentes. Essas ações só serão possíveis, no entanto, se for oferecido à escola suporte e informações necessárias, principalmente por meio da formação docente (Brasil, 2001a, 2008a). Em particular, os documentos sugerem que a reestruturação dos sistemas para que a educação inclusiva se efetive passa pela oferta da Educação Especial na perspetiva da educação inclusiva. Neste sentido, de modo mais direcionado são acionados outros recursos normativos, como a resolução n. 4 (Brasil, 2009b) e decreto 7.611 (Brasil, 2011), destacando a operacionalização dos serviços desenvolvidos pela Educação Especial e sua transversalidade a todos os níveis e modalidade de ensino.

Qual perfil de competências do professor de Educação Especial?

Esta questão é abordada a partir da definição de Educação Especial, dada pelos documentos analisados neste estudo. A partir disso, e de acordo com os documentos, são elencados conhecimentos necessários para compor o perfil de competências do professor de Educação Especial; a descrição dos espaços de atuação desse profissional e articulações com o desenvolvimento de competências junto ao professor do ensino regular; as características dos alunos atendidos pelo professor de Educação Especial.

Os documentos analisados entendem a Educação Especial de forma muito similar. Nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB) (Brasil, 2001a), a Educação Especial é compreendida como "como o conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos que devem atuar na relação pedagógica para assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais" (Brasil, 2001a, p.45). O documento acrescenta ainda que a oferta dos serviços de Educação Especial tem por objetivo dar apoio, complemento ou suplemento aos serviços educacionais comuns em todas as etapas e modalidades da educação básica. As DNEEEB sustentam ainda que a Educação Especial pode ser um serviço substitutivo ao ensino regular, e ofertado em espaços não inclusivos. Pelo contrário, a PNEEPEI (Brasil, 2008a) associa a Educação Especial exclusivamente ao serviço da inclusão por meio da oferta do atendimento educacional especializado (AEE) e a disponibilidade de recursos, serviços e orientações para o processo de ensino e aprendizagem de alunos incluídos no ensino regular. O documento apoia a transversalidade desses serviços em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino,

incluindo o ensino superior. Na mesma perspetiva, a resolução n. 04 (Brasil, 2009b) reforça a oferta transversal desse serviço a todas as modalidades e níveis de ensino, e o decreto 7.611 (Brasil, 2011) enfatiza a responsabilidade da EE na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Embora as definições se alinhem na promoção e oferta de um serviço especializado, o conceito referenciado pela DNEEEB (Brasil, 2001a) foi parcialmente superado pelos demais documentos. Mesmo que as DNEEEB (Brasil, 2001a) ainda seja documento norteador da EE, explicita a possibilidade desse serviço operar fora do sistema educacional inclusivo, possibilitando a substituição dos "serviços educacionais comuns" (p. 69) pela escola especial ou classes especiais. Atualmente "na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular" (Brasil, 2008a, p.11), sendo insubstituível a esse sistema de ensino.

Para a PNEEPEI (Brasil, 2008a), a inserção da EE deve dar-se na educação básica, compreendendo a educação infantil (creches de pré-escolas), a educação fundamental e o ensino médio, até a educação superior. As DNEEEB (Brasil, 2001a) especificam que este serviço interage com as demais modalidades educacionais, como: a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação indígena, do campo e quilombola. O professor de EE deve orientar suas ações com base no projeto pedagógico da escola, que deverá estar organizado de acordo com as diferenças socioculturais destes grupos (Brasil, 2008a).

É garantida a oferta de serviços de EE entre na faixa etária dos 4 e 17 anos, quando há obrigatoriedade na matrícula. Crianças de 0 a 3 anos, matriculados em creches, podem receber AEE de estimulação precoce que visa "otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social" (Brasil, 2008a, p.12).

Essas especificidades políticas/legais sobre as modalidades e níveis escolares em que se insere a EE têm implicações para as competências específicas desses profissionais em função do contexto em que se desenvolve este serviço. No entanto, um único perfil de competências parece ser a matriz orientadora para todas as ações, independente dos contextos em que estes profissionais atuam:

> São considerados professores especializados em educação especial: aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras (...) (Brasil, 2001a, p.32)

De modo geral, o perfil de competência do professor de EE enunciado nos documentos oficiais analisados neste estudo orienta para a promoção da inclusão por meio do(a): 1) Atendimento educacional especializado (AEE); 2) Orientação, formação e apoio aos demais professores da instituição; 3) Gerenciamento, criação e apoio em projetos de inclusão e práticas colaborativas nos espaços de atuação. Estes aspetos serão detalhados a seguir.

O AEE, referenciado principalmente na resolução 04 (Brasil, 2009b) e no decreto 7.611 (Brasil, 2011, ART. 2^0 §1^0) é "compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente (...)" voltado a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGDs) e altas habilidades/superdotação (HA/SD). A oferta destes serviços objetiva:

> I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
> II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
> III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
> IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (Brasil, 2011, art. 3^0).

O AEE, enquanto competência do professor de Educação Especial, deve oferecer enriquecimento curricular, dispondo de recursos e estratégias didáticos-pedagógicos que promovam a acessibilidade dos estudantes, buscando eliminar barreiras educacionais e sociais (Brasil, 2008a, 2009d, 2011). Esse serviço diferencia-se das atividades realizadas em turmas do ensino inclusivo, sendo complementar – no caso de alunos com deficiência e TGDs - ou suplementar - no caso dos alunos com HA/SD – à formação dos alunos.

> São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:
> I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (Brasil, 2011, Art. 13^0)

No caso de estudantes Surdos, o AEE deve ser oferecido na modalidade oral e escrita ou em língua brasileira de sinais (LIBRAS). Caso o aluno seja usuário da LIBRAS, essa, será considerada como sua primeira língua, sendo o português ensinado como segunda língua na modalidade escrita. Embora seja obrigatório a disponibilidade de tradutor/intérpretes de Libras e Língua Portuguesa, compete ao professor de EE ser usuário da LIBRAS para comunicação e ensino do aluno Surdo. A educação de alunos Surdos é citada em documentos específicos que dão esclarecimentos sobre os profissionais envolvidos e as formações necessárias (Brasil, 2005b).

O professor de Educação Especial que atua no AEE deverá ter acesso a "equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos" (Brasil, 2011, §3^{0}) disponíveis em salas de recursos multifuncionais. Segundo orientações políticas (Brasil, 2008a, 2011), as escolas que ainda não dispõem destas infraestruturas, podem recorrer a outras instituições, desde que justificado no projeto político-pedagógico. As instituições parceiras serão centros de atendimento educação especializado ou escolas de ensino regular que disponham de vagas e oferta destes serviços. Os documentos (Brasil, 2001a, 2008a, 2009d) reforçam que o atendimento educacional especializado deve ser ofertado no contraturno do ensino em regular, portanto, nunca substituível à escolarização normal. Em casos excecionais, o AEE pode ser ofertado em outros espaços que não sejam de ensino, tais como classe hospitalar e ambiente domiciliar.

Conforme já mencionado, esse serviço não pode ser substitutivo ao ensino regular. Portanto, os alunos atendidos em espaços diferenciados deverão estar matriculados regularmente em instituição de ensino e essa será responsável também por organizar a oferta do ensino regular. O AEE deverá estar articulado com a proposta educacional inclusiva e pedagógica da escola, envolvendo "a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas" (Brasil, 2011, § 2º). Assim, o AEE também faz parte do perfil de competências de outros profissionais, que não o educador especial. É o caso da oferta de outros serviços especializados no campo educacional, como "(...) o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva" (Brasil, 2008a, p.11). Compete nesse estudo analisar as competências somente do professor de EE.

Para além de AEE, o professor de educação especial tem também responsabilidade na orientação, formação e apoio aos demais professores da instituição. O professor de EE não atua diariamente dentro das salas de aula de ensino regular, mas deve arquitetar, junto

aos professores do ensino regular, estratégias didático-pedagógicas adequadas ao aluno. O professor de EE pode eventualmente acompanhar o aluno dentro do ensino em turma inclusiva, principalmente em caso de avaliações. As DNEEEB (Brasil, 2001a) destacam que é imprescindível a articulação entre o professor de EE e o professor de ensino regular, exigindo "interação constante" entre esses profissionais "sob pena de alguns educandos não atingirem rendimento escolar satisfatório" (p. 51). Também a Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, a EE deve agir em articulação com "os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros (...)" (Brasil, 2009b, art 9^0).

Por fim, o professor de EE deverá criar, gerenciar ou apoiar projetos de inclusão estimulando práticas colaborativas nas instituições. Os documentos não esclarecem os meios pelos quais as formações ou os projetos de inclusão devem ser feitos, no entanto enfatizam a importância da orientação e apoio pedagógico dado aos professores do ensino regular. De facto, tal como vem referido na PNEEPEI (Brasil, 2008a) sua atuação deve manifestar-se na escola, também, orientando "a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas" (p.11).

Há uma preocupação nos documentos legais com a definição e identificação dos sujeitos considerados da EE. Parece haver um consenso entre todos os documentos quando descrevem a inclusão dos alunos considerados público-alvo da EE, relacionando com significativa ênfase e frequência a oferta do AEE como recurso para promover a inclusão destes sujeitos. Numa perspetiva de inclusão, os documentos falam de todos os alunos, entretanto quando se referem a EE orientam os seus discursos para um público mais restrito. Esse público também é distinto daquele referido nas DNEEEB (Brasil, 2001a).

A resolução, n. 4 (Brasil, 2009b), a PNEEPEI (Brasil, 2008a) e o decreto 7.611 (Brasil, 2011) compreendem que o público-alvo da Educação Especial são alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Já as DNEEEB (Brasil, 2001a) afirmam que compete à EE garantir o acesso a conhecimentos e conteúdos básicos escolares a todos os alunos que estão em situação de exclusão "(...) inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais" (...) (p.21). Nesse sentido, os alunos com Necessidade Educacionais Especiais (NEE) são aqueles que apresentam

> 2.1 - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: 2.1.1 - aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; 2.1.2 - aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.
> 2.2 - Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos,

> demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
> 2.3 - Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar. (Brasil, 2001a, p. 39)

As dificuldades de aprendizagem que não se vinculam a alguma causa orgânica podem se manifestar em diferentes ordens sociais, culturais, econômicas etc. O documento faz referência "a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda a fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional" (Brasil, 2001a, p. 44). Nesse caso, atribui à EE a competência da promoção de inclusão educacional por meio do acesso aos conhecimentos curriculares independente das dificuldades que o aluno possa apresentar. A partir desta compreensão de NEE, o documento afirma que "a ação da educação especial se amplia (...) considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares" (p. 44). Esse documento é enfático ao afirmar que a EE deverá atender os grupos específicos, considerados público-alvo, porém, o professor de Educação Especial

> (...) deverá vincular suas ações cada vez mais à qualidade da relação pedagógica e não apenas a um público-alvo delimitado, de modo que a atenção especial se faça presente para todos os educandos que, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica, dela necessitarem para o seu sucesso escolar (Brasil, 2001a, p. 45).

Os documentos mais atuais analisados neste estudo, não abordam conceitos de dificuldades de aprendizagem, como destacadas nas DNEEEB (Brasil, 2001a). No entanto, a PNEEPEI (Brasil, 2008a) argumenta que em caso de "transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes." (p.11). Há, portanto, algumas especificações diferenciadas entre a definição do público-alvo da Educação Especial, como o atendimento das dificuldades de aprendizagem – de todos os alunos – previstos nas DNEEEB (Brasil, 2001a). Entretanto, todos os documentos estão alinhados quando mencionam o atendimento a alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, adotando o conceito de NEE definido pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que ressalta a "interação das características individuais dos estudantes com o ambiente

educacional e social" (Brasil, 2008a, p. 10). Nesse aspeto, os documentos levantam dificuldades, necessidades e recursos que consideram comum a cada público atendido pela EE.

A PNEEPEI (Brasil, 2008a) e, consequentemente, o decreto 7.611 (Brasil, 2011) compreendem que estudantes com transtornos globais do desenvolvimento apresentam "alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil" (Brasil, 2008a, p. 11). A resolução 4 (Brasil, 2009b) se assemelha a essa caracterização, acrescentando as alterações neuropsicomotoras e nomeando ao grupo pessoas com síndrome de Asperger, síndrome de Rett, e transtornos invasivos sem outra especificação.

Na PNEEPEI (Brasil, 2008a), o conceito de deficiência é compreendido como "(...) impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial (...)" (p. 11). De acordo com todos os documentos analisados, esta definição faz referência às pessoas com deficiência mental, visual, auditiva, física/motora, múltiplas e da interação social (Brasil, 2001a, 2008a, 2011). A EE deverá atuar de forma a complementar a formação desses estudantes, eliminando barreiras educacionais ou sociais e ofertando o AEE em salas de recursos multifuncionais (Brasil, 2008a).

Dentro deste grupo, alunos que tenham dificuldades especificas na comunicação e sinalização devem ter acesso ao currículo mediante linguagem e códigos, como o sistema Braille ou a Língua de Sinais. Aos estudantes cegos ou com baixa visão além do código Braille, devem ser oferecidas estratégias de ensino aprendizagem como soroban, recursos ópticos, tecnologias assistivas, orientação e mobilidade que estimulem a capacidade de vida autônoma (Brasil, 2008a). Para estudantes com deficiência auditiva ou Surdez, são facultadas abordagens metodológicas de ensino diferenciadas, tendo em conta a opção familiar. Alunos com deficiência auditiva, se assim optarem, podem poderão se comunicar e ter acesso aos conteúdos curriculares pela oralização. Alunos Surdos usuários da Língua Brasileira de Sinas (LIBRAS) têm o direito ao acesso curricular por meio da sua língua natural, considerada como primeira língua. Nesse caso, o português será ensinado como segunda língua na modalidade escrita[45].

[45] A LIBRAS foi oficializada pela lei 10.436/2002 e mais tarde regulamentada pelo decreto 5.626/2005 que dispõe também sobre a educação bilingue e a formação dos profissionais envolvidos nessa esfera educacional. Para além disso, passa a considerar pessoa surda aquelas que interagem por meio de experiencias visuais e estão imersas em uma cultura proporcionada pelo uso de uma língua própria. Já pessoas com deficiência auditiva são aquelas com "(...) perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz" (Brasil, 2005b, Art. 2º)

O terceiro grupo considerado público-alvo da EE são os estudantes com altas habilidades/superdotação. Segundo a PNEEPEI (Brasil, 2008a), e consoante os demais documentos analisados, estes alunos podem apresentar potencial elevado nas seguintes áreas: "intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse" (p. 11). Nesses casos, o professor de EE deve promover desafios suplementares em sala de recursos, no ensino regular ou demais atividades escolares. O enriquecimento curricular desses alunos pode acelerar sua formação, inclusive para conclusão da etapa escolar em menor tempo (Brasil, 2008a, 2009b). A resolução número 4 (Brasil, 2009b) acrescenta que

> Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes. (Art. 7º)

As DNEEEB (Brasil, 2001a) esclarecem que alunos desse grupo, na medida em que dominam "(...) rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes." (p. 70) passam a ser apresentados como um desafio trabalhoso a escola, causando também a indisciplina ou hiperatividade e consequentemente a exclusão. Desse modo, precisam de atendimento educacional especializado para enriquecimento e aprofundamento curricular.

A PNEEPEI (2008a) destaca que as características não podem classificar os alunos de modo permanente. É preciso que se considerem os diferentes contextos em que estão inseridos, pois essas definições não se devem esgotar "(...) na mera especificação ou categorização atribuída aos estudantes" (p 11). Sob essa justificativa o documento reforça que a atuação do professor deve estar imersa na valorização da heterogeneidade, promovendo a aprendizagem de todos os alunos.

Portanto, cada aluno exige estratégias diferenciadas de ensino, requerendo do professor de EE diferentes saberes e uma busca constante por novos conhecimentos. Entretanto, a atuação do professor de EE não deve ser compensatória, no sentido de reabilitar o que falta ao sujeito, (...) "e sim como parte de um projeto educativo e social de caráter emancipatório e global (...). (Brasil, 2001a, p. 20). Os documentos esclarecem que, independentemente das necessidades de cada estudante, a EE deve sempre atuar na perspetiva inclusiva, buscando eliminar impedimentos ao processo de escolarização.

Como é sustentada a formação de professores para EE à luz de uma política Inclusiva?

Importa identificar o incentivo político à formação de professores em EE, analisando sobretudo o perfil de competências desejado e produzido nesses discursos. No entanto, não é possível isolar essa análise sem considerar a formação dos demais professores do ensino regular, tendo em conta que a inclusão faz parte do conjunto de competência, compartilhadas por todos. Deste modo foi feito um levantamento sobre a formação necessária para atuar em EE e em outras áreas do atendimento educacional especializado, bem como aspetos relativos à formação dos demais professores, em uma perspetiva inclusiva.

Os documentos analisados nesse estudo demonstram significativa preocupação com a formação de recursos humanos para atuação em contextos educacionais inclusivos. Para isso citam estratégias a fim de promover a qualificação de professores a favor da educação inclusiva. A PNEEPEI (Brasil, 2008a) se apoia na resolução nº 1/2002 (Brasil, 2002a), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, para reforçar a obrigatoriedade das instituições de ensino superior (IES) em promover a formação na perspetiva da diversidade que, ao mesmo tempo aborde especificamente conhecimentos sobre os alunos considerados público-alvo da Educação Especial. Ainda, o documento refere a Lei nº 10.436 de 2002, que determina que as Instituições de Ensino Superior incluam um componente curricular de ensino da Língua Brasileira de Sinais em todos os cursos de formação de professores e fonoaudiologia (Brasil, 2002b).

Todos os documentos comprometem-se com o apoio e financiamento da formação contínua de professores em diferentes segmentos de funções e atuações na educação inclusiva. O decreto 7.611 (Brasil, 2011) esclarece, precisamente, o apoio

> inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão; IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais; (Brasil, 2011, § 2º)

A PNEEPEI (Brasil, 2008a) destaca planos de formação e fomento da educação inclusiva financiados pelo governo federal. Foram eles: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2005); Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação em todos os estados (2005); Plano Nacional de Educação em

Direitos Humanos (2005) e Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (2007), sendo que este último teve como eixo central a formação de professores para atuar na EE.

A exigência política e legal para atuar como docente da EE sintetiza-se em formação inicial em licenciatura acrescida de uma formação contínua, sendo, em ambas as formações, abordados conhecimentos específicos da área da Educação Especial[46].

> Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (Brasil, 2008a, p.13).

A PNEEPEI orienta ainda para uma formação que contemple a gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas de conhecimento e instituições, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (Brasil, 2008a).

As DNEEEB (Brasil, 2001a) além de destacarem a formação inicial específica em EE, acrescentam ser importante apoiar e financiar a formação contínua dos professores que já exercem atividade docente na área da EE. Assim, prevê a oferta de "formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios" (p. 32). Para além disso, este documento anuncia um aspeto importante da formação do professor de EE, que não é abordado nos demais documentos analisados. O documento refere que a formação em EE em nível de licenciatura deverá estar voltada exclusivamente para o ensino na educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental. Para que o professor de EE possa atuar nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, é necessário primeiro uma formação inicial em qualquer área da docência, acrescida de complementação de estudos[47] ou pós-graduação nas áreas específicas da EE. Esse aspeto é ainda mais detalhado pelo documento quando orienta que o professor de EE, quando atua a nível da educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental, deve complementar estudos sobre o ensino de língua Brasileira de Sinais

[46] Compreende-se que as formações iniciais de professores devam estar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Brasil, 2002a, 2015b) e a Lei nº 10.436 (Brasil, 2002b). Ainda, neste estudo a expressão "licenciatura" corresponde a toda e qualquer formação de nível superior para docencia.

[47] Não há referência nesse documento sobre os tipos de cursos e níveis de ensino que se configura a "complementação de estudos". Compreende-se que se trata de eventos como palestras, minicursos, oficinas etc. No entanto, de acordo com a PNEEPEI (2008a) essas formações complementares não habilitam ao exercício profissional da EE.

(Libras) e língua portuguesa. Recomenda ainda que "(...) para atuar com alunos surdos em sala de recursos, principalmente a partir da 5ª série do ensino fundamental, tenha, além do curso de Letras e Linguística, complementação de estudos ou cursos de pós-graduação sobre o ensino de línguas: língua portuguesa e língua brasileira de sinais" (Brasil, 2001a, p.51).

Ao longo das análises observa-se a oferta de serviços especializados para alunos considerados público-alvo da EE, envolvendo a participação de outros profissionais com qualificação em áreas especificas. É o caso do professor e do instrutor de Libras, o tradutor/intérprete de Libras[48], guia-intérprete, o monitor ou cuidador (Brasil, 2009b, 2011). Esses profissionais, tal como o professor de EE, devem desenvolver atividade no Atendimento Educacional Especializado e em sala de aula regular. Ou seja, atuam no campo da EE na perspetiva inclusiva, porém não são professores de EE.

> O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (Brasil, 2008a, p.12)

Os documentos consideram que o desenvolvimento dessas competências devem estar articuladas entre todos os profissionais envolvidos na inclusão. Assim, destacam que a formação para atuar na EE e em qualquer outra atividade docente no sistema educacional inclusivo deve consider a atuação colaborativa.

6.1.2 Discussão dos Resultados

Que efeitos os discursos políticos tomam na constituição do professor de Educação Especial?

Discute-se aqui os meios pelos quais os documentos políticos analisados vêm produzindo lugares do professor de EE, muitas vezes antagônicos aos fundamentos da educação inclusiva. Sobretudo, será problematizado os efeitos dos documentos apresentados na constituição de 'modos de ser' professor de EE em tempos de inclusão legitimizando três

[48] Atualmente o ensino de Libras e outras providencias sobre a formação profissional para atuar na educação de pessoas surdas é regimentada pelo decreto 5.626/2005.

dimensões: o professor responsável pela inclusão, o professor especialista e multifuncional, e o professor único responsável pelos seus alunos – público-alvo da EE.

Embora as DNEEEB (Brasil, 2001a) sejam um documento considerado de grande teor informativo para o campo da EE, não compreendem a inclusão como uma obrigatoriedade, mas como uma meta, permitindo ainda a matrícula de alunos com NEE em classes especiais ou escolas especiais. Por vezes há contradições no documento que em certos momentos apresenta discursos registrados na falta dos sujeitos, típico das representações segregacionista ou integracionista que marcaram a década de 70 e 80 (Mazzotta, 1989, 2009), mas, em outros momentos, produz discursos na ordem inclusiva, negando a normalização dos sujeitos. Por exemplo, o documento descreve detalhadamente os serviços de EE prestados nesses ambientes não inclusivos, como classes e escolas especiais, justificando essa opção com base na incapacidade dos sujeitos (principalmente aqueles que apresentam comprometimentos cognitivos severos) em acompanhar as turmas regulares de ensino[49]. Ao mesmo tempo defendem a turma regular enquanto espaço privilegiado para ensino de alunos com NEE.

Compreende-se que esse documento representava discursos de transição, ou seja, embora a inclusão estivesse sendo regulamentada e implementada no Brasil, ainda era muito associada a ideia de um serviço da EE, confundindo estes conceitos ou ainda colocando-os em uma mesma ordem de compreensão. Portanto, mesmo que as DNEEEB (Brasil, 2001a) orientassem a EE na perspetiva de uma filosofia inclusiva, não o faziam de forma consistente, possibilitado diferentes interpretações em seus discursos, inclusive sobre a conceitualização do público-alvo a ser atendido pela EE.

Embora todos os documentos abranjam o mesmo público-alvo da EE, ao longo dos textos a conceitualização de pessoas com NEE acaba por ser estendida, como nas DNEEEB (Brasil, 2001a) acrescentando as dificuldades de aprendizagem não orgânicas e na PNEEPEI (Brasil, 2008a) acrescentando aos transtornos funcionais (Brasil, 2008a). Em outras passagens, este documento atribui a responsabilidade da EE em promover a inclusão educacional de todos os alunos em situação de exclusão. Sob esse aspeto, compreendendo a inclusão dentro de um sistema educacional que acolhe todos, sem exceção, e que a EE é um serviço a favor da inclusão, parece não fazer sentido a definição política de um público-alvo a ser atendido pela EE. Ao mesmo tempo não faria sentido pensar em um profissional capaz

[49]Essa perspetiva foi suprimida dos demais documentos analisados nesse estudo, os quais pontuam a inclusão educacional como obrigatória.

de acumular saberes formativos dispersos ao ponto de atender, de modo individual e específico como sugere o atendimento educacional especializado, públicos tão generalizados. Estas parecem ser lacunas nos discursos políticos que geram diferentes efeitos sobre modos de pensar o perfil de competências do professor de EE na atualidade.

A EE na perspetiva inclusiva não é a responsável única pela inclusão de todos os alunos, mas é um instrumento para inclusão de determinados alunos, identificados como públicos-alvo. Desse modo, os saberes devem estar centrados no conhecimento sobre esses sujeitos e nas estratégias educacionais que permitam o acesso ao currículo escolar. Institui-se, portanto, saberes específicos do professor de EE. Os discursos políticos passam a produzir esse profissional especialista, detentor de saberes específicos sobre os sujeitos, capaz de mobilizar um conjunto de conhecimentos e exercer habilidades multifuncionais (Hermes, 2017; Michels, 2017; Vaz & Garcia, 2015; Thesing, 2019).

Para além disto, os documentos reportam a atuação do professor de EE em todos níveis e modalidades de ensino, embora não relacionem a formação específica, com determinados lócus de atuação (Brasil, 2008a, 2009b, 2011). Assim, o professor de EE deverá ter condições de desenvolver competências na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, mesmo que sua formação inicial ou contínua não aborde esses contextos. Desse modo, compreende-se que os professores podem ser chamados a desenvolver competências em níveis de ensino para os quais não foram preparados em formação. Vaz e Garcia (2016) corroboram esta perspetiva quando analisam a predominância da ideia de um "professor multifuncional" em políticas de EE no Brasil

> [...] que atenda todas suas atribuições de forma "qualificada" e acrítica. Assim, o professor de EE, além de sofrer com as mesmas mazelas do professor da sala de aula regular, tais como sobrecarga de trabalho e falta de condições na escola, incorpora em seu cotidiano as indefinições sobre seu papel nas instituições de ensino, pois, ao mesmo tempo em que assume a responsabilidade pela implementação da política de Educação Especial, também é responsável pelo auxílio no uso dos recursos pelos estudantes da sala de recursos multifuncionais. (p.6).

A formação e competências a serem desenvolvidas pelos profissionais que prestam o atendimento educacional especializado também gera confusão. Os documentos dão ênfase aos serviços prestados pelo atendimento educacional especializado, atribuindo esta função ao professor de EE, levando a compreender que somente este profissional deverá ter competências para exercer esta função. No entanto, alguns serviços prestados no atendimento educacional especializado, e também caracterizados como serviços

especializados, não são da competência do professor de EE, exigindo formações especificas para isso, as quais não são descritas ou mencionadas pelos documentos.

Vaz e Garcia (2016) evidenciam que no aspeto político “os demais serviços da Educação Especial foram secundarizados" (p. 3), priorizando o AEE como competência dos professores da EE. A ênfase política ao AEE tem vindo a ser observada em muitos estudos, que alertam para a sobreposição deste campo de atuação à Educação Especial e a própria formação em EE (Hermes, 2012; Michels, 2017; Vaz & Garcia, 2016; Pletsch et al., 2017; Oliveira & Pietro, 2020). Observa-se que o AEE tem sido considerado pelos documentos a principal competência a ser desenvolvida pela EE, tendo em conta a preocupação política/legal em detalhar esse serviço. Esta ênfase política acaba, por vezes, supervalorizando o AEE em detrimento dos demais serviços prestados pela EE. A exemplo disso, atribui competências profissionais focadas no desenvolvimento individual dos sujeitos. [...] “A educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos” (Brasil, 2009b, Art. 4º).

De acordo com estas análises compreende-se que os documentos políticos/legais produzem diferentes sentidos sobre o perfil de competências do professor de EE, provocando diferentes conjeturas sobre o papel e funções que este profissional assume na escola. O atual perfil do professor de EE está associado a emergência da inclusão educacional, e, portanto, incube-se a eles a responsabilidade dessa efetividade (Mantoan, 2003; Fabris, 2011; Hermes, 2017; Garcia & Michels, 2014; Pinheiro & Duarte, 2017; Thesing, 2019). Mantoan (2003) comenta que “estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais” (p.28). Esta parece ser uma representação naturalizada na escola sobre o professor da EE. Percebe-se que a naturalização de determinados significados, consumidos como verdades nos espaços escolares, tem estado “na tenuidade de distintos mecanismos de subjetivação” (Gräff & Medeiros, 2016, p.186), dentre eles os próprios documentos políticos que nos permitem diferentes interpretações, conforme pontuado no parágrafo anterior. Aqui se instala outro efeito discursivo na constituição do professor de EE: o professor da inclusão.

Com efeito, a competência de formar, orientar e apoiar os demais professores (Brasil, 2008a), parece colocar sob responsabilidade única do professor da EE fazer a “ponte” pedagógica com o ensino regular. Muitas pesquisas mostram que essa compreensão tem sido difundida nas escolas (Fabris, 2011; Glat, Fontes & Pletsch, 2006; Mantoan, 2003; Pinheiro

& Duarte, 2017). Segundo estes estudos, os professores de ensino regular esperam da EE o contato, a busca, as estratégias, o ensino, considerando que alunos incluídos são exclusivamente da EE. Os documentos reforçam essa compreensão terminológica quando se referem ao "Público-alvo da EE". Aqui é possível observar a produção discursiva do professor responsável, exclusivamente, por este grupo de alunos.

Por outro lado, os documentos (Brasil, 2001a, 2009b) identificam que a responsabilidade pelo ensino-aprendizagem do aluno, público-alvo da EE, é também de professores de ensino regular. Nessa lógica, referem Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), é preciso estabelecer nos espaços educacionais inclusivos um ensino colaborativo em que professores especialistas e generalistas compartilhem "[...] a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes" (p. 45). No entanto, para Fernández, Webe, Amorim e Honnef (2015), os professores do ensino regular estão distantes dessa compreensão, pois ainda "(...) têm a perspectiva de ter um educador auxiliando o aluno com necessidades educacionais especiais no decorrer de suas aulas, mas não dividindo papéis e responsabilidades na coletividade do grupo" (p. 45).

Neste sentido, o professor de EE que ocupa o lugar de especialista nos discursos políticos, é responsabilizado pela articulação e orientação de práticas docente, pois é detentor de um saber específico. E desse modo, gera uma posição na escola, muitas vezes, hierárquica (Fernández et al., 2015). Portanto estes discursos políticos/legais, ao articularem a EE na perspetiva da inclusão, dando-lhes um perfil de competências nesse contexto, geram a compreensão de um profissional soberano em conhecimentos sobre inclusão, sobre pessoas com deficiência, altas habilidades, TGDs, etc. E por isso, a fácil confusão entre os professores de sala de aula regular sobre o papel da EE na escola, como vem sendo demonstrando alguns estudos (Fabris, 2011; Glat et al., 2006; Hermes, 2017; Mantoan, 2003; Pinheiro & Duarte, 2017; Thesing, 2019).

Mendes e colaboradores (2014) comentam que o trabalho colaborativo entre estes profissionais precisa antes de mais nada superar alguns obstáculos "(...) culturais, e romper com essa lógica, requer a superação de grandes desafios, inclusive na definição dos papéis de cada profissional deve assumir para o real aprendizado desse aluno" (p. 89). Os autores alertam para essa confusão de papeis e competências esclarecendo que

> (...) o ensino colaborativo ou coensino não acontece em uma sala de aula comum onde um professor age como o 'principal' enquanto o outro atua como 'ajudante', e muito menos quando a atividade com o aluno com deficiência é ensinada pelo professor de educação especial no canto de uma sala de aula da escola regular, enquanto o professor do ensino comum se dedica ao restante da classe (p. 47).

É importante compreender o conceito e a operacionalização da inclusão, para assim desenvolver competências inclusivas como uma ação coletiva e não isolada. Compreende-se que a inclusão deva ser uma condição do pensamento social e não uma tarefa mecânica a ser desenvolvida (Ainscow, 2016, 2020; Rodrigues, 2013).

A produção da inclusão como uma competências profissional do professor de EE.

A inclusão social e educacional são conceitos complementares e devem operar como uma obrigatoriedade na escola. A educação inclusiva opera nas ações docentes dependendo fundamentalmente de como esses sujeitos consomem o significado de inclusão (Ainscow & Ferreira, 2003; Bueno, 2008; Rodrigues, 2013). Deste modo, compreende-se que o perfil de competências dos profissionais produzidos nos discursos da inclusão são efeito e produção da realidade inclusiva na escola. Ou seja, os modos como são produzidos e subjetivados em diferentes contextos deverão direcionar os modos pelo qual desempenham uma educação inclusiva.

Os documentos políticos em análise neste estudo, fazem parte de uma engrenagem discursiva que coloca a inclusão enquanto um grande ideal a ser alcançado por meio de determinadas estratégias de subjetivação. No caso destes documentos, e na pesquisa de Camargo (2009), "a formação docente é um dos alvos principais das políticas inclusivas" (p. 21). No campo da EE é possível perceber esse investimento público por meio da significativa oferta em formações que habilitem professores para EE e para atuar em AEE (Brasil, 2005a, 2009c). Também, em decorrência da regularização do ensino a distância no Brasil (Brasil, 2017), é possível observar um aumento de oferta de pós-graduação em nível de especialização nas áreas de EE e educação inclusiva, desenhando com isso diferentes perfis de competências desses profissionais (UNIRIO, 2017, UFC, 2014, UNINTER, 2017, PUC, 2007).

Os discursos políticos sobre a formação de professores em EE vêm produzido significados sobre as múltiplas competências dos professores de EE (Garcia & Michels, 2014; Guasselli, 2012, 2014; Kassar, 2014; Mantoan, 2003; Pletsch, 2009; Ropoli, 2014; Thesing, 2019; Vaz & Garcia, 2015, 2016). Estes docentes precisam ser capacitados de forma a atender à nova demanda, de um profissional multi-habilitado, com o objetivo de garantir uma educação de qualidade para todos. No entanto, isto seria possível?

As competências de professores de EE anunciadas em documentos políticos e produzidas ou reproduzidas pelas diversas formações, idealizam um complexo esquema de

competências profissionais no anseio de dar resposta rápidas a exclusão por meio de um ideal de serviços profissionais. O professor de EE, subjetivado nesses discursos políticos e de formação, consome as verdades ali produzidas e assume o lugar do perito, aquele que é capaz de desempenhar essa série de competências. Esses sujeitos "super capazes" são "fabricados" convenientemente para determinados espaços, como o professor de EE para escola inclusiva, e, portanto, a eles atribuem-se expectativa gerada historicamente pela sociedade, como o fim da exclusão. Essas expectativas parecem materializadas em competências diversas, complexas e heterogêneas (Garcia, 2013; Kassar, 2014; Vaz & Garcia, 2016).

E então: É possível que um sujeito possa desenvolver todas as competências ansiadas pelas políticas e formações docentes? Provavelmente não. Cada vez mais, estudos no campo da educação inclusiva e Educação Especial têm evidenciado fracassos no processo de inclusão atribuído a falta de conhecimento em formação de professores (Glat et. al, 2003; Hermes, 2017; Moreira & Candau, 2013; Musis & Carvalho, 2010; Pinheiro & Duarte, 2017; Pletsch, 2009; Thesing, 2019). Situações como estas, imprimem um sentimento de fracasso destes professores que, na lógica da subjetivação política, foram constituídos enquanto profissionais capazes de promover e sustentar a inclusão, de ser um especialista multifuncional em todas as áreas da EE e de ser o majoritariamente responsável pelo desenvolvimento e ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo.

Não se trata de culpabilizar os professores pela falta de conhecimentos e de formação frente aos desafios da inclusão, e sim, problematizar os modos pelos quais as políticas de inclusão e Educação Especial vêm produzindo profissionais capazes de operar a inclusão em sua totalidade. Romper com a ideia de totalidade do exercício profissional do professor de EE permite operar com a singularidade das experiências, das relações e produções pedagógicas desenvolvidas em contexto de atuação (Menezes & Turchiello, 2020).

Assim, é preciso desnaturalizar algumas verdades constituídas nos discursos políticos sob enunciados da inclusão, ou seja, sob as competências acumulas, herdadas e atribuídas aos professores de EE, pela inclusão. Mudar subjetividades a partir do "desmanches" de significados naturalizados e enraizados nos discursos políticos. Trata-se de problematizar, cada vez mais os modos pelos quais são exercidos os discursos políticos e os impactos nas práticas pedagógicas, nas propostas curriculares e no funcionamento da inclusão (Fischer, 2012). Esse processo pode ser desencadeado em novas atitudes e postura pedagógicas no contexto de atuação, resistindo ou mesmo rompendo com a imposição de subjetividades impostas em documentos políticos e nas próprias instituições de ensino.

Os documentos oficiais são alguns dos mecanismos de subjetivação do sujeito, mas não os únicos. Outros deverão agir na produção e constituição deste profissional, conforme as relações de poder/saber que se estabelecem em determinados espaços. Por isso, a interpretações dos discursos políticos/legais feitas nesse estudo não condicionam a tipos de professores de EE, de acordo com o perfil de competência descrito. Apresenta-se aqui justamente uma problematização dos efeitos políticos (Fischer, 2012) sobre a atuação ou a constituição do profissional da EE. Tantas outras problematizações se fazem necessárias para pensar o papel e as funções que a Educação Especial tem tomando no contexto inclusivo. São nestas direções que se propõe analisar e discutir os discursos dos professores de Educação Especial apresentados a seguir.

6.2 Estudo com os professores de Educação Especial.

Esta seção apresenta resultados, análises e discussões relativas as entrevistas realizadas com professores de Educação Especial. Objetiva-se de modo geral conhecer as competências de atuação dos professores de EE mobilizadas ou desenvolvidas em contexto inclusivo. Para tal, foi necessário considerar as dimensões formativas e de contexto destes profissionais. Inicialmente apresenta-se resultados relativos à perspetiva dos professores de EE sobre o perfil de competências profissionais definido nos documentos oficiais e pelas instituições formadoras, e sua relação com as competências de atuação mobilizadas e/ou desenvolvidas em contexto profissional. Em seguida, apresenta-se resultados relativos aos modos pelos quais estes professores se percebem em contexto de atuação, perspectivando as relações estabelecidas e os impactos na promoção da inclusão educacional nos espaços de atuação.

Para que os termos utilizados sejam mais bem compreendidos, torna-se necessário clarear, de forma mais específica (para além da conceitualização teórica já suportada nos capítulos teóricos e metodológico), as referências feitas ao perfil de competências profissionais e competências de atuação. Será referido: Perfil de competências profissionais descrito em documentos político e legais ou documentos oficiais; Perfil de competências adotados pelos cursos de formação; Perfil de competências apropriado ou desenvolvido nos cursos de formação; Competências de atuação mobilizadas na prática, de acordo com as políticas e/ou formações; Competências de atuação desenvolvidas em ação, de acordo com experiências profissionais, pessoais e de contexto.

Os resultados foram apresentados e descritos de acordo com os elementos destacados nas categorias de análise (Quadro 6.2).

Quadro 6.2 Matriz de categorias do estudo com Professores de Educação Especial.

Que sentidos os professores de Educação Especial dão ao seu papel em contexto de inclusão educacional?			**Tópicos de resultados**
Categorias	**Definição**	**Questões norteadoras**	
Percepção sobre o perfil de competências definido em documentos políticos e pelos cursos de formação para o exercício da profissão.	*Perspetiva institucional*. - Aspetos negativos - Aspetos positivos Perspetiva dos professores sobre o Perfil de competências definidos nos documentos políticos e adotados pelas instituições de formação *Perspetiva pessoal.* -Competências de atuação que são chamados a desenvolver e a mobilizar em contexto profissional - Perfil de competências adequado a profissão de EE, tendo em conta o contexto profissional. Saberes que, na sua perspetiva, devem ter os professores de educação especial e que devem ser facilitados em contextos de formação.	Que competências são chamados a mobilizar e/ou desenvolver na prática? Segundo a sua perspetiva, as competências de atuação mobilizadas ou desenvolvidas, estão de acordo com o perfil de competências político e com suas próprias formações?	-Elegem competências necessárias para o exercício da profissão em contraste com aquelas que realmente desenvolvem ou mobilizam nos contextos de atuação. -Demonstram interesse em áreas específicas de atuação, alegando obter resultados mais positivos de atuação. - Relacionam a qualidade do trabalho com fatores de características inter-intrapessoais - Entendem haver áreas especificas da EE que são desafiantes e que interferem na qualidade do trabalho.
Percepção sobre a relação entre formação que habilita para uma área de atuação profissional e as competências que são chamados a mobilizar ou desenvolver no contexto das suas funções.	- Posicionamento sobre a sua habilitação para o exercício da sua profissão. - Demonstram interesses (preferências) e habilitação profissional - Elencam competências desenvolvidas exclusivamente na prática - Mencionam necessidades de formação e formas de as colmatar.	Percebem discrepâncias entre áreas de formação e áreas de atuação? Qual a emergência das necessidades formativas?	- Entendem haver discrepância entre saberes desenvolvidos em contexto de formação para trabalhar com determinada população e os saberes que são chamados a mobilizar para trabalhar com populações específicas nos seus contextos de atuação. -As necessidades formativas emergem de lacunas entre as especificidade ou ênfases dada pelas formações em contraste com as exigências profissionais encontradas na prática. -Busca formação complementar através de meios formais de formação, tendo em conta as necessidades que sentiu no contexto de atuação. -Busca conhecimentos por meios pessoais, considerando estudos autônomos e o tempo de experiência. **(continua)**

Quadro 6.2 Matriz de categorias do estudo com Professores de Educação Especial. (Continuação)

Que sentidos os professores de Educação Especial dão ao seu papel em contexto de inclusão educacional?			**Tópicos de resultados**
Categorias	**Definição**	**Questões norteadoras**	
Percepção sobre o próprio contexto de atuação e impactos no exercício de suas funções	- Aspetos positivos do contexto em que atuam - Aspetos que diferem as condições do exercício profissional por regiões.	para o exercício de suas funções? De que forma estes professores percebem seu papel nestes espaços?	- Percebem dificuldades ou facilitadores da inclusão e para o desenvolvimento de suas funções a níveis de: Oferta formativa, PPP infraestrutura e materiais, estratégias organizacionais específicas. - Percebem dificuldade de compreensão (inclusive a nível de atitudes e valores) da gestão escolar e professores do ensino regular sobre inclusão e a função exercida pela EE, relacionamento com pares, comunidade e famílias.
Perspetiva dos Professores sobre a inclusão no contexto de atuação profissional.	- Perspetiva atual – dificuldades/desafios e facilitadores do processo inclusivo em contexto de atuação profissional. - Perspetiva futura – aquilo que entendem se necessário para promoção da inclusão em contexto de atuação profissional	Como a inclusão é percebida por estes professores nos contextos em que atuam, considerando também as relações estabelecidas na escola?	- inclusão não funcional por atitudes⁄funções do outro – professores regulares e gestores. - inclusão funcional por atitudes próprias, normalmente associadas a competências emocionais afetivas.

6.2.1 Resultados

Percepção sobre o perfil de competências definido em documentos políticos e pelos cursos de formação para o exercício da profissão.

Esta seção dos resultados se concentra em conhecer a perspetiva dos professores participantes do estudo sobre o perfil de competências profissionais definido em documentos políticos/legais e adotado pelas instituições de formações em EE e as competências de atuação mobilizadas e desenvolvidas em contexto. A maior parte das respostas dos professores de EE (70%) considera que o perfil de competências definido pelas instituições de formação é restrito a determinados saberes direcionados para públicos específicos da EE e, logo, incompatível com o perfil de competências definido em documentos políticos/legais, de acordo com os quais o professor de EE deve atuar no atendimento educacional especializado (AEE), desenvolver funções de orientação, formação e apoio aos demais

professores da instituição, e de gerenciamento, criação e apoio a projetos de inclusão e práticas colaborativas nos espaços de atuação (Tabela 6.1).

Tabela 6.1
Perspetiva dos professores sobre o perfil de competências definidos nos documentos políticos e adotados pelas instituições de formação e sua adequação com as competências que são chamados a pôr em ação no exercício das suas funções

Categorias	Subcategorias	Total de professores ** (n = 50)	Licen. EE (n = 12)	Especiali-zação. (n = 18)	Formação em AEE (n = 20)
Perspetiva sobre o perfil de competências proposto pelos documentos políticos *	Desadequação do perfil de competências definido pelos documentos oficiais, o perfil de competências atribuído pelas instituições e as competências mobilizadas em contexto de atuação profissional	(33) 70%	(10) 91%	(11) 61%	(12) 75%
	Adequação do perfil de competências definido pelos documentos oficiais, o perfil de competências atribuído pelas instituições e as competências mobilizadas em contexto de atuação profissional	(14) 30%	(1) 9%	(7) 39%	(4) 25%

*Categorias não mutuamente exclusivas. Porcentagem calculada sob o número de respostas atribuída a cada categoria ; **Alguns professores não se manifestaram.

E de facto, ao atentar à sua formação, verifica-se que, para grande parte destes professores, a sua formação (independentemente de ser Licenciatura em EE, Especialização ou Formação para o AEE) dá ênfase ao estudo de determinadas áreas da EE e ao desenvolvimento de competências para atuar juntos de público-alvo da EE específico (tal como, surdez, cegueira, deficiência mental) (Tabela 6.2). Assim, embora este resultado não possa ser explorado de modo mais detalhado, tendo em conta os currículos destas formações, já permite observar que a formação da maior parte dos professores participantes deste estudo se afasta da perspetiva generalista de formação, tal como definido no perfil de competências dos documentos políticos.

Tabela 6.2
Perfil de competências atribuído pelas formações

Subcategorias		Total de professores (n=50)	Licen. EE (n = 12)	Especializ. (n = 18)	Formação em AEE (n = 20)
Perspetiva restrita de formação (foco em grupos-alvo da EE)	• Surdez, dificuldades de aprendizagem, déficit cognitivo	(6) 12%	(6) 50 %	-	-
	• Intérprete de Libras	(1) 2%	-	(1) 6%	-

(Continua)

Tabela 6.2
Perfil de competências atribuído pelas formações **(Continuação)**

Subcategorias		Total de professores (n=50)	Licen. EE (n = 12)	Especializ. (n = 18)	Formação em AEE (n = 20)
	• Distúrbios de aprendizagem	(1) 2%	-	(1) 6%	-
Perspetiva restrita de formação (foco em grupos-alvo da EE)	• Deficiência de Audiocomunicação	(3) 6%	(3) 25%	-	-
	• Deficiência mental, deficiência visual, surdo/cego, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e deficiências múltiplas	(2) 4%	(2) 16 %	-	-
	• Deficiência Mental	(2) 4%	(1) 8 %	(1) 6%	-
	• Deficiência intelectual, AEE, educação inclusiva	(1) 2%	-	(1) 6%	-
	• Educação Especial	(4) 8%	-	(4) 22%	-
	• AEE	(23) 46%	-	(3) 17%	(20) 100%
Perspetiva generalista	• AEE, Educação inclusiva	(1) 2%	-	(1) 6%	-
	• Educação Especial e educação inclusiva	(3) 6%	-	(3) 17%	-
	• Educação Inclusiva	(3) 6%	-	(3) 17%	-

Para além disso, estes professores referem, ainda, que em contexto profissional, são chamados a atuar em todas as áreas da EE, conforme o perfil de competências definido em documentos oficiais, apesar de, pelas suas formações, estarem vocacionadas para atuar com públicos da EE específicos e em contextos específicos da EE. Assim, estes professores entendem que as competências mobilizadas no seu contexto profissional vão além daquelas atribuídas pelos cursos de formação, referindo a dissociação que existe entre os saberes teóricos e os saberes que são chamados a mobilizar nos seus contextos de prática profissional.

É ainda de referir que, são aqueles docentes cujas formações foram mais longas e centradas em determinado campo da EE (perspetiva restrita de formação) (Tabela 6.2), que mais manifestam insatisfação quanto ao perfil de competências profissionais definidos nos documentos políticos ou atribuídos pelos seus cursos de formação. Com efeito, 91% das respostas de professores com licenciatura em EE percepcionam desadequação entre perfil de competências definido pelos documentos oficiais, o perfil de competências atribuído pelas instituições e as competências mobilizadas em contexto de atuação profissional, contra 61%

e 75% das respostas dadas por professores com especialização e formação em AEE, respetivamente (Tabela 6.1).

30% das respostas dadas pelos professores considera que as orientações políticas e de formação se materializam em saberes adequados e em acordo com as suas realidades profissionais. É de referir que, 39% das respostas dadas pelos professores com especialização tem esta perspetiva, bem como 25% de respostas dos professores com formação em cursos de AEE; apenas um professor com a licenciatura considera os diferentes perfis adequados entre si. Muito embora tenham esta perspectiva, alguns destes professores manifestam a necessidade de uma formação constante para corresponder às exigências da atuação profissional (Tabela 6.1).

Percepção sobre a relação entre formação que habilita para uma área de atuação profissional e as competências que são chamados a mobilizar ou desenvolver no contexto das suas funções.

Esta seção explora a relação entre as competências de atuação que os professores mobilizam em contexto, aquelas que entendem ser fundamentais na prática profissional e o perfil de competências atribuído pelas suas formações. Foram apresentados resultados que pudessem ser contrastados e cruzados. Assim, inicialmente tem-se a perspetiva dos professores sobre as competências de atuação que entendem ser necessárias desenvolver e mobilizar para o exercício de sua profissão e aquelas competências que, de facto, mobilizam nos seus contextos de atuação. Diante este levantamento, os professores responderam sobre incompatibilidades e compatibilidades formativas com o perfil de competências adotado pelas instituições de formação, quer aquelas que entendem ser necessárias para o exercício profissional, quer aquelas que, de facto, desenvolvem ou mobilizam em contexto de trabalho. Como efeito, identificam necessidades formativas, tomando como aspeto principal as competências que desenvolvem na prática, aquilo que entendem ser necessário e a sua habilitação formativa.

Para grande parte dos professores, as competências profissionais que de facto mobilizam em contexto de trabalho vão para além daquelas definidas nos documentos políticos e legais, bem como pelas instituições de formação. Na perspetiva dos participantes, os professores de EE devem apresentar um conjunto de características inter-intrapessoais, bem como um conjunto de saberes necessários ao exercício profissional. O aspeto mais referido (35% das respostas dos professores) diz respeito às características inter-

intrapessoais que lhes permitem gerir um relacionamento positivo com o outro (Tabela 6.3). Os professores associam estas características exclusivamente a uma capacidade pessoal e não formativa. Mais precisamente relacionam-nas com competência emocional e atitudes afetivas. As características inter-intrapessoais identificadas foram: ética, vocação, respeito, amor (quer pelo exercício profissional, quer pelos alunos atendidos), responsabilidade, compromisso, dedicação, empatia, otimismo, motivação, criatividade, organização, segurança e persistência. São os professores habilitados para a profissão por meio da especialização (44%) e formação para o AEE (39%) que mais ressaltam estas qualidades pessoais como necessárias para a atuação profissional (Tabela 6.3.). É de referir que, de entre os professores que mencionam estes aspetos, 11% não referiram quaisquer outros para além destes, entendendo, portanto, que estas características inter-intrapessoais são prioritariamente mais importantes para o desempenho profissional.

Para além das características inter-intrapessoais, os professores mencionam conhecimentos didático-pedagógicos necessários para atuar na EE (30% das referências) (Tabela 6.3.). Estes conhecimentos facilitam a intervenção direta com os alunos público-alvo da EE, tanto em sala de aula regular, como no AEE, sendo que aqueles mais frequentemente mencionados foram: fluência na Língua Brasileira de Sinais e Braille; conhecimento sobre deficiências e transtornos global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que permitam concretizar o AEE; conhecimentos sobre práticas de planejamento e de intervenção pedagógica em sala de aula regular, nomeadamente flexibilização e adaptação curricular; conhecimentos que lhes permitam a produção de recursos didáticos e sobre técnicas de avaliação pedagógica. Outros aspetos presentes nas respostas dos professores entrevistados são: ter conhecimentos e/ou competências que facilitem, quer o desenvolvimento de trabalho coletivo e colaborativo com colegas, quer o gerenciamento de formação no trabalho para colegas (21% das referências), e ter conhecimentos que lhes permitam desenvolver projetos e atividades colaborativas em redes, comunidade, família e com profissionais da área da saúde (14% das referências) (Tabela 6.3.).

Tabela 6.3
Perspetiva pessoal sobre as competências necessárias para atuação profissional e as competências de facto são chamados a pôr em ação no contexto das suas funções.

Categorias*	Perfil profissional necessário para o exercício da profissão				Saberes mobilizados e/ou desenvolvidos no exercício da profissão			
	Total de prof. (n = 50)	Licen. EE (n = 12)	Especia-lização (n = 18)	Formação em AEE (n = 20)	Total de prof. (n = 50)	Licen. EE (n = 12)	Especia-lização (n = 18)	Formação em AEE (n = 20)
Características inter-intrap.	(27) 35%	(2) 12%	(14) 44%	(11) 39%	(21) 20%	(4) 14%	(8) 20%	(9) 23%
Conhec. didáticos-pedagógicos	(23) 30%	(6) 35%	(7) 22%	(10) 36%	(39) 36%	(10) 36%	(15) 38%	(14) 36%
trabalho coletivo e colaborativo com colegas	(16) 21%	(5) 29%	(7) 22%	(4) 14%	(25) 23%	(8) 29%	(10) 25%	(7) 18%
Articulações com família e comunidade	(11) 14%	(4) 24%	(4) 12%	(3) 11%	(22) 21%	(6) 21%	(7) 17%	(9) 23%

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

Quanto às competências de atuação que, de facto, são chamados a mobilizar ou desenvolver no exercício das suas funções na escola, os professores também identificam características inter-intrapessoais que lhes permitem um relacionamento afetivo e próximo com o outro, nos cuidados e acompanhamento dos alunos (e.g., higiene e alimentação) e na mediação de conflitos (20% das respostas) (Tabela 6.3). Contudo, é de referir que 36% das respostas dos professores se referem à mobilização conhecimentos didático-pedagógicos (tal como, flexibilização curricular, desenho e adaptação de atividades e materiais, elaboração de planos de aprendizagem), 23% referem-se ao desenvolvimento de ações de trabalho coletivo e colaborativo com colegas (nomeadamente, orientações e parcerias junto aos professores de sala de regular, gerenciamento de formação de professores e atendimento em sala de aula regular) e 21% referem-se à mobilização de competências de mediação e de articulação com comunidade e família (em particular, desenvolvimento de projetos de inclusão e promoção de parcerias para desenvolvimento de projetos na escola e na comunidade) (Tabela 6.3.).

Embora estas competências se aproximem da pespetiva pessoal dos professores sobre as competências necessárias para atuação profissional, observa-se algumas incongruências entre aquilo que os professores acham que devem ser as competências de atuação e aquelas que efetivamente mobilizam e/ou desenvolvem na sua prática profissional. Em destaque

aquelas relacionadas com as características inter-intrapessoais (35% das respostas atribuídas pelos professores estão numa perspetiva pessoal em contraste com 20% numa perspetiva do efetivo desenvolvimento destas competências em contexto) e ainda os conhecimentos didático-pedagógicas (com 30% numa perspetiva pessoal em contraste com 36% numa perspetiva do efetivo desenvolvimento destas competências em contexto de práticas profissionais) (Tabela 6.3.).

Com este panorama, as necessidades formativas em decorrência da habilitação na área ganham destaque nos resultados obtidos**.** As principais razões atribuídas às necessidades formativas foram lacunas associadas à sua formação ou necessidades que resultam do facto de serem chamados a mobilizar competências que não desenvolveram em contexto de formação ou que não estão sequer definidas no perfil de competências a nível dos documentos políticos.

De modo detalhado, os resultados mostram que uma grande maioria dos professores não se sente totalmente apto em relação a todas as competências atribuídas politicamente, mesmo aqueles que referem sentir-se habilitados em áreas de atuação específicas. Estes professores identificam essencialmente necessidades formativas relacionadas com conhecimentos didático-pedagógicos (79% das necessidades identificadas) (Tabela 6.4.).

Tabela 6.4

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

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

*Categorias não mutuamente exclusivas. Porcentagem calculada sob o número de respostas atribuída a cada categoria, **Alguns professores não se manifestaram.

Estas necessidades que identificam convergem com relatos que fazem dos desafios que encontram no exercício profissional junto da população alvo da EE (muito em particular, junto de alunos com surdez, deficiência visual, surdo-cegueira, deficiência mental e autismo). Para além disso, 21% dos professores revelam sentir necessidade formativas que emergem de um interesse pessoal/profissional (categorizado em características inter-intrapessoais) em atuar em determinada área da EE (Tabela 6.4.); incluem-se nesta categoria aqueles que relacionam este interesse a atributos como o "amor" a determinadas áreas e afinidades pessoais e profissionais. As áreas para as quais os professores se sentem menos habilitados são: autismo/transtorno globais do desenvolvimento (TGD) (23% das respostas), deficiência visual/baixa visão/Braille (20%), Surdez/ deficiência auditiva/Libras (18%), e deficiência mental/ intelectual (18%) (Tabela 6.5.).

Tabela 6.5
Áreas de competências relativas à habilitação profissional

Categorias*	Subcategorias	Total de professores (n = 50)	Licenc. EE (n = 12)	Especiali-zação (n = 18)	Formação em AEE (n = 20)
Áreas que não se sentem habilitados em razão de necessidades formativas	Autismo/TGD	(13) 23%	(4) 26%	(6) 24%	(4) 18%
	DV/Baixa visão/Braille	(11) 20%	(4) 26%	(3) 12%	(4) 18%
	Deficiência mental/Intelectual	(10) 18%	(1) 7%	(5) 20%	(4) 18%
	Surdez/Deficiência Auditiva/Libras/	(10) 18%	(1) 7%	(5) 20%	(4) 18%
	Altas Habilidades/Superdotação AH/SD	(6) 10%	(5) 33%	(1) 4%	-
	Surdocegueira/Deficiências múltiplas	(6) 11%	-	(3) 12%	(3) 14%
	Ensino de Jovens e Adultos (EJA)	(1) 2%	-	-	(1) 4%
	Não fazem parte do perfil de competências político para atuação da EE: Dificuldades de Aprendizagem/TDAH Neuropsicicologia/pisco-pedagogia/Esquizofrenia	(4) 7%	-	(2) 8%	(2) 9%
Áreas que se sentem habilitados de acordo com suas formações e/ou interesse pessoal/profissional	Autismo/TGD	(15) 13%	(3) 10%	(5) 11%	(7) 19%
	DV/Baixa visão/Braille	(7) 6%	-	(5) 11%	(2) 5%
	Deficiência mental/Intelectual	(13) 12%	(8) 26%	(2) 11%	(3) 8%

(continua)

Tabela 6.5 **(continuação)**

Áreas de competências relativas à habilitação profissional

Categorias*	Subcategorias	Total de professores (n = 50)	Licenc. EE (n = 12)	Especial. zação (n = 18)	Formação em AEE (n = 20)
Áreas que se sentem habilitados de acordo com suas formações e/ou interesse pessoal/profissional	Surdez/Deficiência Auditiva/Libras/	(18) 16%	(3) 10%	(8) 18%	(7) 19%
	Altas Habilidades/Superdotação AH/SD	(3) 3%	(1) 3%	(1) 2%	(1) 3%
	Projetos inclusão	(12) 11%	(4) 13%	(5) 11%	(3) 8%
	Formação professores	(18) 16%	(6) 20%	(6) 14%	-
	Gestão	(2) 2%	(1) 3%	(1) 2%	(6) 17%
	Acessibil/tecnologia assistivas/ desenho universal	(3) 3%	(2) 6%	(1) 2%	-
	Orientação a familiares/saúde e assistência social	(4) 4%	(2) 6%	(1) 2%	(1) 3%
	Atendimento Educacional Especialidade em Geral	(10) 9%	-	(8) 18%	(2) 5%
	Não fazem parte do perfil de competências político para atuação da EE: Dificuldades de Aprendizagem/TDAH Psicologia, Síndrome do imperador, psicopedagogia institucional, educação física adaptada.	(6) 5%	-	(2) 4%	(4) 11%

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

Todas as respostas relativas a incompatibilidades entre habilitação e contexto de atuação se associam especificamente a nível de conhecimentos didáticos/pedagógicos (Tabela 6.4). Em contraste, alguns participantes consideram que a sua habilitação é compatível com o seu contexto de atuação especificamente a nível didático-pedagógico (72% das respostas) (Tabela 6.4). Para além disso, os professores consideram que as competências desenvolvidas a nível da formação para o trabalho coletivo e colaborativo são compatíveis com as exigências do contexto de atuação (19% das respostas), bem como as competências para o trabalho de articulação com a família e a comunidade (9% das respostas) (Tabela 6.4). Contudo, é de referir que muitos destes ressaltam que a compatibilidade que experienciam resulta da busca pessoal de formação contínua na área para a qual sentem fragilidades ao nível dos saberes. Agregado a este resultado, observa-se que mais de metade dos professores que se sentem habilitados, tem afinidade e interesse pessoal/profissional por determinada área da EE, o que, segundo eles, gera um trabalho de

melhor qualidade. Este resultado também converge com aqueles professores que atribuem a esta competência (de trabalho com público específico da EE) à sua experiência numa determinada área de atuação. Os campos de saberes mencionados com maior frequência foram: Surdez, autismo/TDG, deficiência visual, deficiência mental, projetos inclusivos e formação de professores. Em contra partida, observa-se que professores que pertencem a este grupo – que se sentem habilitados) citam dificuldades em outras áreas, as quais não se sentem habilitados ou que não tem interesse profissional.

Deve-se considerar que de entre os professores que relataram sentir-se habilitados em determinado campo da EE, 14 (quatorze) tiveram formações que os habilitam para atuação na área as quais deram ênfase nos campos de atuação mencionados (Tabela 6.1). Ou seja, há um domínio formativo que leva a habilitação e principalmente ao desempenho qualitativo das competências nas áreas mencionadas, em detrimento de outras. 5 professores deste grupo consideram sua formação suficiente para desempenho de todas as competências na área, embora em 3 casos tenham citado área com maior afinidade/interesse e consequentemente conhecimento.

De entre os professores que manifestam não sentirem habilitados por lacunas a nível de formação, nomeadamente a nível dos conhecimentos didáticos/pedagógicos, 13 (treze) relacionam também a lacunas associadas ao perfil de competências definido pela instituição que realizaram a sua formação. Este cenário converge com os resultados relativo as ênfases dadas pelas formações (Tabela 6.2). Ou seja, estes professores são formados para desenvolver competências em campos de saber restritos, de acordo com suas formações, entretanto, no seu contexto profissional são chamados a mobilizar outros saberes, tanto associado ao perfil político, como de outras ordens, conforme demonstra a tabela 6. 5.

Ainda, nota-se que ao mesmo tempo que os professores referem desenvolver competências a nível didático-pedagógico (36% das referências) (Tabela 6.3), também expressam necessidades de formação sobre estes mesmos aspetos (79% das referências) (Tabela 6.4). Estes resultados sugerem que os professores têm se esforçado em desenvolver o maior número de competências didático-pedagógicas possíveis, mesmo não se sentindo habilitados e apresentando necessidades formativas.

Um resultado relevante mostra que há incompatibilidades sobre a compreensão política do público-alvo atendido pela EE e áreas de atuação, tendo em conta dificuldades mencionadas com alunos fora deste perfil de atendimento ou campos de saberes, ou seja, campos os quais não fazem parte do perfil de competências político para atuação da EE (Tabela 6.5) (e.g., Esquizofrenia, dificuldades de aprendizagem ou transtorno do déficit de

atenção (TDAH), adultos incluídos no ensino regular e fundamental, neuropsicologia e psicopedagogia). De outro modo, os professores também identificam áreas fora do perfil de competências para as quais se sentem habilitados, nomeadamente, dificuldades de aprendizagem ou transtorno do déficit de atenção (TDAH), neuropsicologia, psicologia institucional, psicopedagogia, educação física, serviços de assistência social, síndrome do imperador (de ordem comportamental) e dificuldades de aprendizagem (Tabela 6.5).

Este resultado sugere que apesar das lacunas que sentem e das necessidades formativas de acordo com as competências que são chamados a desenvolver em contexto profissional, eles têm um conjunto de ações que lhes vão permitindo ir ultrapassando as dificuldades que sentem, nomeadamente buscando formação contínua e/ou optando por se dedicarem mais a áreas para os quais se sentem habilitados.

Percepção sobre o próprio contexto de atuação e impactos no exercício de suas funções

O contexto de atuação, compreendido neste estudo como um lugar de produção de sujeitos, não se restringe a instituição escolar, embora este tenha sido o foco principal dos participantes do estudo. Mas é estendido às relações comunitárias e à percepção destes professores ao nível macro do gerenciamento público das escolas municipais ou estaduais. Tem-se atenção ao contexto de atuação destes profissionais analisando os modos pelos quais os professores de EE constituem significados sobre sua profissão e seu papel frente a inclusão, de acordo as competências de atuação exercidas, as relações estabelecidas em contexto e as intercorrências positivas e negativas sobre a realidade institucional em que atuam.

A partir desta compreensão, esta seção apresenta resultados que demonstram dificuldades/desafios enfrentadas no exercício profissional condicionados pelo contexto de atuação e aspetos do seu contexto de atuação que atuam como facilitadores do desenvolvimento do seu trabalho.

A grande parte dos professores entrevistados enumeram algum desafio e/ou dificuldade no contexto de atuação, que interferem no seu desempenho profissional. Uma das dificuldades mais mencionadas (13% das respostas) diz respeito à ausência ou o pouco incentivo da escola para realizar formação contínua na área de Educação Especial e educação inclusiva e também o baixo interesse demonstrado pelos professores do ensino regular em formações na área, culminando na incompreensão ou desentendimento das

funções exercidas pela EE[50] (Tabela 6.6). Esta situação resulta, segundo os entrevistados, da falta de investimento e recursos financeiros destinado a este fim. Alguns participantes relatam dificuldades regionais na oferta de formação presencial na área, o que acaba delineando determinados cenário formativo ao diferenciar as formações no campo da EE, como exemplo as três dimensões formativas consideras neste estudo [51].

Tabela 6.6
Dificuldades/desafios e facilitadores para o exercício profissional em contexto de atuação

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

(Continua)

[50]O trabalho contabiliza a falta de interesse dos professores de ensino regular como um desafio/dificuldade, isto porque, na perspetiva dos participantes do estudo, este desafio/dificuldade está associado a um impacto negativo no trabalho do próprio professor de EE.

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

Tabela 6.6 **(Continuação)**
Dificuldades/desafios e facilitadores para o exercício profissional em contexto de atuação

Categorias	Subcategorias*	Total de professores (n = 50)	licenciatura em EE** (n = 12)	Especia-lização** (n = 18)	Formação em AEE (n = 20)**
Facilitadores para o exercício da sua profissão	Adoção de estratégias organizacionais	(33) 24%	(4) 15%	(11) 22%	(18) 31%
	A nível da ação individual				
	Boa compreensão (inclusive a nível de atitudes e valores) da gestão escolar e professores do ensino regular sobre inclusão e a função exercida pela EE	(10) 8%	(2) 7%	(5) 10%	(3) 5%
	Bom relacionamento com o professor do ensino regular	(17) 12%	(1) 4%	(11) 22%	(5) 8%
	Desenvolvimento de parcerias multidisciplinares	(6) 4%	-	(2) 4%	(4) 7%
	Ligação à família	(8) 7%	(1) 4%	(3) 6%	(4) 7%

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

A conjuntura regional e financeira impacta também nas condições físicas de infraestrutura nas escolas, o que cria na perspetiva dos participantes do estudo, dificuldades na sua atuação profissional. E de facto, os problemas estruturais de acessibilidade, evidenciando, em grande parte, na falta de materiais adequados nas salas de recursos multifuncionais que ofertam serviços de atendimento educacional especializado são das dificuldades mais mencionadas (16% do total de respostas) (Tabela 6.6).

A ausência de uma estrutura política consolidada na escola e registada em documento oficial também foi menciona como uma dificuldade que impacta significativamente na atuação dos professore entrevistados (12% das dificuldades identificadas). E de facto, os entrevistados referem não conhecer ou ter dificuldade em acessar o projeto político pedagógico da escola em que atua, ou não concordar ou entender serem insuficientes as informações sobre ações inclusivas apresentadas no projeto político pedagógico.

Com efeito, foi notado pelos professores deste estudo uma falta de informação e interesse de alguns profissionais da escola sobre temas relativos a Educação Especial e a inclusão, principalmente professores generalistas do ensino regular. A falta de informação e interesse generalizada sobre temas relativos a Educação Especial e a inclusão é um cenário comum nas escolas onde atuam, que gera impactos negativos para o desenvolvimento e a inclusão dos alunos (23% das respostas) (Tabela 6.6). Com efeito, os professores referem a falta de informação do poder público, como secretarias de educação, sobre a organização e

oferta da EE, e a recorrente confusão na escola sobre o papel do professor de EE. Os impactos negativos destas situações para a promoção da inclusão são expressos na falta de planejamento e estratégias pedagógicas na perspetiva inclusiva, no preconceito e a resistência em aceitar alunos incluídos, em práticas de exclusão e na compreensão da deficiência como incapacidade. Para os participantes deste estudo, estas são barreiras atitudinais provenientes da falta de informação, que, segundo eles, são as principais dificuldades e desafios enfrentados em contexto.

O relacionamento estabelecido com os professores de ensino regular é uma outra dificuldade apontada (24% das respostas) (Tabela 6.6). As dificuldades e desafios enfrentados no relacionamento com os colegas se referem, em grande parte, à falta de orientação e informação dos professores de sala regular sobre o papel que devem exercer frente a inclusão e sobre a função do professor de EE. Com efeito, os professores de sala de aula regular atribuem ao professor de EE a responsabilidade pelo ensino-aprendizagem e inclusão dos alunos. Finalmente, a dificuldade em estabelecer parcerias e projetos multidisciplinares com outros profissionais e com a comunidade no sentido de informar e orientar para a promoção da inclusão é também mencionada em 6% das respostas (Tabela 6.6). Também, segundo 6% das respostas dos participantes, esta situação torna-se uma das causas do distanciamento e desinteresse familiar na vida educacional dos alunos público-alvo da EE.

De modo geral, do ponto de vista organizacional, os professores referem que a escola em que atuam não está preparada para inclusão. Observa-se que as dificuldades e desafios mencionados estão correlacionados e parecem gerar efeito em cadeia. Ou seja, a falta de interesse da escola na oferta e incentivo à formação destes profissionais e falta de recursos e estrutura de projeto político pedagógico é causa e efeito da falta de informação, gerando cada vez mais dificuldades e desafios.

A par das dificuldades e desafios que identificam, os participantes do estudo também reconhecem algum tipo de ação positiva do gerenciamento público e da escola em que atuam para a promoção da inclusão e no favorecimento do seu exercício profissional (Tabela 6.6). Assim, o projeto político pedagógico da escola, representando oficialmente as ações inclusivas na escola e dedicando uma seção específica para descrição e organização da oferta da EE e serviços de atendimento educacional especializado, é um aspeto facilitador do seu exercício profissional (23% das respostas). Outros aspetos facilitadores são, a adopção de certas estratégias institucionais, tais como a existência de uma gestão escolar informada sobre os processos educacionais e políticos da inclusão, bem como sobre o papel do

professor de EE neste processo (8% dos aspetos facilitadores identificados). Também, de acordo com os participantes, o posicionamento de uma gestão participativa na instituição tem vindo a facilitar o desenvolvimento de projetos inclusivos que mobilizam ações na escola e comunidade impactando maior participação da família na escola (7% dos aspetos identificados como facilitadores) (Tabela 6.6).

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

A formação contínua, tanto dos próprios professores de EE como dos professores de ensino regular também é mencionada enquanto um fator de elevado interesse e preocupação institucional (20% dos facilitadores) (Tabela 6.6). Entretanto, deve-se considerar que grande parte deste grupo de professores, mesmo considerando haver oferta formativa e reconhecendo a importância deste interesse institucional, associam a esta questão pelo menos dois aspetos negativos: a falta de tempo para investimento próprio em formação e o desinteresse dos professores generalistas em formações na área da inclusão e EE.

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

Por último, os participantes do estudos identificaram um conjunto de estratégias específicas adotadas nos seus contextos de atuação. É de referir que são, sobretudo, os professores formados em AEE e com especialização que citam estratégias específicas adotadas no seu contexto de atuação. Embora muitos outros fatores tenham impacto na

atuação do professor de EE, a adoção de estratégias autônomas e diferenciadas demonstram que há um esforço institucional, para além de obrigatoriedades políticas e legais, em promover a inclusão e dar condições para o desenvolvimento do trabalho no campo da EE (Tabela 6.7). Entretanto, dentre os professores com formação em AEE que dizem ter a contribuição de estratégias diferenciais institucionais para desenvolver suas competências de atuação (Tabela 6.7), há um expressivo número de respostas que relatam outras dificuldades/desafios a nível de organização da escola (Tabela 6.6).

Tabela 6.7
Ações estratégicas específicas adotadas em/pelo contextos de atuação

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

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

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

considerar que a grande maioria das estratégias foram associadas majoritariamente ao gerenciamento público municipal.

De modo geral, os resultados mostram que há relativa sincronia na frequência de aspetos positivos e dificuldades/desafios percebidos pelos participantes em contexto de atuação (Tabela 6.6). Entretanto alguns ganham destaque. Assim, de modo positivo são mais relevantes a formação, a orientação do projeto político pedagógico da escola e as estratégias específicas adotadas pelo contexto/autonomia regional. De modo negativo, a falta de informação e barreiras atitudinais ainda prevalecem nos contextos de atuação, tal como o relacionamento disfuncional com muitos colegas de trabalho. Nota-se ainda 3% de referências positivas à condições de infraestrutura e de matérias de trabalho que favorecem e suportam a prática docente. Pelo contrário, a ausência ou poucas condições de infraestrutura e materiais de trabalho é referido como um aspeto que dificulta a atuação em contexto. Este dado é associado a dificuldades regionais, tanto a nível de gerenciamento político quanto a dificuldades geográficas.

De modo geral, contrastando as tabela 5.3, tabela 6.6 e tabela 6.8 é possível observar que a maior parte das respostas relacionadas a algum tipo de dificuldade ou desafio decorrente do contexto de atuação são dadas pelos professores atuando nas regiões norte e nordeste do Brasil, e destes, mais da metade tem formação em AEE ou tem especialização.

Ainda na dimensão regional, o aspecto sobre informação de gestão e barreiras atitudinais prevalecem em todas as regiões como fator desafiante ou de dificuldade para desenvolvimento do trabalho docente (Tabela 6.8). Entretanto, nas regiões Norte e Nordeste prevalecem respostas positivas quanto ao relacionamento com os professores da escola em que atuam.

Tabela 6.8
Distribuição de dificuldades/desafios e aspetos facilitadores do trabalho docente por regiões brasileiras

Categorias	Subcategorias*	Regiões Norte-Nordeste** (n=20)	Regiões Centro- Oeste e Sudeste** (n=11)	Região Sul (n=19)**
Dificuldades/ desafios ao para o exercício da sua profissão	**A nível da organização e funcionamento da escola**			
	Ausência ou pouco incentivo à formação	(7) 12%	(4) 13%	(6) 16%
	Ausência ou pouca definição de políticas (PPP)	(8) 13%	(2) 7%	(5) 13%
	Ausência ou poucas condições de infraestruturas e materiais	(12) 20%	(4) 13%	(4) 10,5%
	Não Adoção de estratégias organizacionais específicas	-	-	-

(Continua)

Tabela 6.8 **(Continuação)**

Distribuição de dificuldades/desafios e aspetos facilitadores do trabalho docente por regiões brasileiras

Categorias	Subcategorias*	Regiões Norte-Nordeste** (n=20)	Regiões Centro- Oeste e Sudeste** (n=11)	Região Sul (n=19)**
Dificuldades/ desafios ao para o exercício da sua profissão	**a nível da ação individual**			
	Pouca compreensão da gestão escolar e dos professores do ensino regular sobre inclusão e a função exercida pela EE (Barreiras atitudinais)	(11) 19%	(9) 30%	(10) 26%
	Pouco ou nenhum relacionamento professor do ensino regular	(16) 27%	(8) 27%	(7) 18%
	Estabelecer parcerias multidisciplinares.	(3) 5%	(1) 3%	(3) 8%
	Estabelecer uma ligação/ ter o apoio da família.	(2) 3%	(2) 7%	(3) 8%
Facilitadores para o exercício da sua profissão	**a nível da organização e funcionamento da escola**			
	incentivo à formação	(11) 20%	(3) 14%	(13) 22%
	definição clara e explícita de políticas (PPP)	(8) 14%	(7) 32%	(16) 27%
	Criação de condições de infraestruturas e materiais de trabalho	-	(1) 4%	(3) 5%
	Adoção de estratégias organizacionais	(18) 33%	(4) 18%	(11) 19%
	a nível da ação individual			
	Boa compreensão (inclusive a nível de atitudes e valores) da gestão escolar e professores do ensino regular sobre inclusão e a função exercida pela EE	(4) 7%	(2) 9%	(4) 7%
	Bom relacionamento com o professor do ensino regular	(10) 18%	(2) 9%	(5) 8%
	Desenvolvimento de parcerias multidisciplinares	(2) 4%	(1) 4%	(3) 5%
	Ligação à família	(2) 4%	(2) 9%	(4) 7%

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

O cruzamento destes resultados pode ser uma amostra de determinadas realidades regionais em termos mais amplos. Importa neste estudo olhar para estes resultados a nível regional como um contributo para se pensar as diferenças dos contextos de atuação, ressaltadas pela dimensão nacional brasileira que se insere o estudo e nos possíveis impactos na atuação dos professores de EE.

Perspetiva dos professores sobre a inclusão no contexto de atuação profissional.

Os professores participantes deste estudo manifestam elementos que consideram fundamentais para que a inclusão seja possível. Evidenciam posturas didático-pedagógicas e de gestão pública escolar sob duas perspectivas, o favorecimento e o retrocesso nas ações inclusivas. A partir desta identificação projetam expectativas sobre um cenário ideal para inclusão. Os participantes enumeraram experiências vivenciadas em contextos de atuação que elucidam dificuldades/desafios e/ou facilitadores do processo inclusivo em contexto. Assim, alguns atributos são referenciados novamente nesta seção, entretanto sob outra perspetiva, agora como causa ou consequência do enfraquecimento ou favorecimento da inclusão no contexto de atuação.

O trabalho do professor de EE é reconhecido pela grande maioria dos participantes deste estudo (i. e., 34 participantes) enquanto fundamental para a inclusão educacional. Articulado a esta compreensão, os professores referem que o contexto de atuação tem vindo a produzir diferentes significados sobre a atuação dos professores de EE impactando no processo de inclusão. Contudo, os modos pelos quais os colegas (gestores e professores de ensino regular) compreendem o seu papel e função no contexto de atuação, constitui, segundo os participantes, uma das maiores dificuldades ao processo inclusivo no seu contexto de atuação (56% das referências). Os participantes deste estudo identificam os seguintes significados atribuídos a sua profissão: único responsável pela inclusão, único responsável pelo desenvolvimento e avaliação dos alunos, ampliação das funções como o atendimento de alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem, professor de reforço, desvalorização e pouco reconhecimento do trabalho, limitação das funções ao atendimento educacional especializado. Com efeito, ainda que afirmem manter um bom relacionamento com os professores do ensino regular na articulação do trabalho na perspetiva inclusiva (única referência feita sobre facilitadores da inclusão, correspondendo apenas a 14 respostas), este aspeto é também associado a insatisfação destas relações no favorecimento da inclusão (31% das referência sobre dificuldades/desafios). Entretanto, dentre aqueles professores que afirmam ter um relacionamento com colegas que facilita o processo inclusivo na escola, mais da metade entende que esta relação se processa entre tensões, conhecimentos e ressignificações, tendo sido, para alguns dos participantes, o único aspeto favorável que apontaram ao processo inclusivo.

Um outro aspeto muito apontado com impacto negativo para o processo inclusivo foi a falta de formação e interesse dos professores generalistas do ensino regular em temas

relativos à inclusão e Educação Especial, tal como percebido anteriormente como fator de impacto negativo para o exercício profissional da EE. Nota-se ainda que, os participantes reconhecem pouco incentivo dado pelo contexto de atuação a formação de professores, e pouco interesse pelas áreas da inclusão e Educação Especial (13% dos aspetos identificados como dificuldades e/ou desafio para o processo inclusivo) (Tabela 6.9). Como consequência destes aspetos, um expressivo número de professores atribui dificuldades no processo inclusivo à necessidade de ressignificar as percepções, atitudes e valores expressas pelos colegas, gestores e professores do ensino regular sobre a inclusão. Esta necessidade de ressignificação parece ser uma preocupação constante que se repercute nas demais dimensões de funcionamento da inclusão nos contextos de atuação.

Tabela 6.9
Perspetiva sobre aspetos que tem dificultado e ou facilitado o processo inclusivo em contexto de atuação

Categorias	Subcategorias	Total de professores (n = 50)	Licenci. EE (n = 12)	Especia -lização (n = 18)	Formação em AEE (n = 20)
Dificuldades/ desafios para o exercício da sua profissão	**A nível da organização e funcionamento da escola**				
	Ausência ou pouco incentivo à formação	(9) 13%	(2) 15%	(2) 8%	(5) 16%
	A nível da ação individual				
	Pouca compreensão da gestão escolar e dos professores do ensino regular sobre inclusão e a função exercida pela EE (Barreiras atitudinais)	(39) 56%	(8) 62%	(15) 60%	(16) 52%
	Pouco ou nenhum relacionamento com o professor do ensino regular	(21) 31%	(3) 23%	(8) 32%	(10) 32%
Facilitadores do processo inclusivo em contexto de atuação	**A nível de ação individual**				
	Bom relacionamento com o professor do ensino regular	(14) 100%	(1) 100%	(8) 100%	(5) 100%

Nota-se que, diferente das dificuldades/desafios elencadas sobre o exercício das suas funções em contexto profissional, os professores atribuem dificuldades/desafios para a inclusão muito mais a nível de ação individual do que a nível da organização e funcionamento da escola. Esta observação culmina na expressiva preocupação dos professores com os modos pelos quais os outros (gestores e professores do ensino regular) vêm dando significados a inclusão e a Educação Especial (Tabela 6.10).

Tabela 6.10
Dificuldades/desafios para o processo inclusivo relativos à percepção, compreensão e ação de gestores e professores do ensino regular sobre a inclusão e a EE

Categorias	Subcategorias	Total de professores (n = 50)	Com licenciatura em EE (n = 12)	Com especia-lização (n = 18)	Com formação em AEE (n = 20)
Pouca compreensão da gestão escolar e dos professores do ensino regular sobre inclusão e a função exercida pela EE (barreiras atitudinais)	Professor de EE como único responsável pela inclusão e/ou pelo desenvolvimento e avaliação dos alunos	(8) 15%	(6) 35%	(1) 5%	(1) 5%
	Ampliação das funções como o atendimento de alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem, professor de reforço ou cuidador	(6) 11%	(1) 6%	(3) 14%	(2) 11%
	Desvalorização, pouco interesse e pouco conhecimento do trabalho do professor de EE	(15) 27%	(4) 24%	(7) 33%	(4) 21%
	Limitação das funções do professor de EE ao atendimento educacional especializado.	(6) 11%	(1) 6%	(1) 5%	(4) 21%
	Incompreensão sobre os processos de inclusão e ensino-aprendizagem de alunos incluídos	(20) 36%	(5) 29%	(9) 43%	(8) 42%

Os resultados mostram que a falta de compreensão sobre inclusão e o papel da Educação Especial assenta sobretudo numa incompreensão sobre os processos de inclusão e ensino-aprendizagem de alunos incluídos (36% das referências feitas) e numa desvalorização e pouco conhecimento do trabalho desenvolvido pelo professor de EE (27% das referências) (Tabela 6.10). Anota-se que de acordo com as análises de documentos políticos, em muitos momentos, a educação inclusiva é compreendida enquanto uma competência específica do professor da EE, responsabilizando-o pela inclusão. Este aspeto é mencionado especificamente por professores formados em licenciatura em EE, correspondendo 35% dos docentes deste grupo.

Os professores referem elementos necessários para efetivação da inclusão no seu contexto de atuação (Tabela 6.11). A nível de organização e funcionamento da escola, é mencionada a necessidade de uma definição clara e explícita de políticas (19% das referências), e é também considerado fundamental a adequação estadual e municipal dos documentos legais nacionais de acordo com as diferentes realidades dos contextos brasileiros. Neste mesmo nível, as condições estruturais físicas de trabalho e disposição de materiais são também apontados como importantes (29% das referências).

De forma mais expressiva, os professores entendem ser necessário a mudança de atitudes e valores sobre a inclusão e a Educação Especial (81% das referências), especialmente a nível da valorização, por parte da escola e dos professores generalistas do ensino regular, do trabalho do professor de EE incluindo a compreensão do papel e funções assumidas em contexto. Segundo os participantes do estudo, esta valorização e conhecimento dos serviços da EE podem refletir-se na harmonização das práticas pedagógicas compartilhadas. Com efeito, os participantes fazem seis referências (19%) à importância de estabelecer um relacionamento profissional com os colegas alinhado com a proposta inclusiva, adotando planejamentos e estratégias pedagógicas em conjunto (Tabela 6.11). Para que estas articulações sejam possíveis torna-se necessário formação adequada a todos os professores. Para os professores, a formação deve impactar na adoção de estratégias didático-pedagógicas inclusivas e na compreensão alargada da inclusão para além da socialização. E isto impacta justamente na mudança de valores, crenças e atitudes sobre os sujeitos da inclusão.

Tabela 6.11
Perspetiva dos professores sobre elementos necessários para efetivação da inclusão em contexto

Categorias	Subcategorias	Total de professores (n = 50)	Com licenciatura em EE (n = 12)	Com especialização (n = 18)	Com formação em AEE (n = 20)
Facilitadores para o processo inclusivo em contexto	**A nível da organização e funcionamento da escola**				
	Incentivo à formação	(7) 33%	(2) 29%	(4) 50%	(1) 17%
	Definição clara e explícita de políticas (PPP)	(4) 19%	(2) 29%	(1) 13%	(1) 17%
	Criação de infraestruturas e disponibilidade de materiais	(6) 29%	(1) 13%	(1) 13%	(4) 66%
	Adoção de estratégias organizacionais	(4) 19%	(2) 29%	(2) 25%	-
	A nível da ação individual				
	Boa compreensão da gestão escolar e professores do ensino regular sobre inclusão e a função exercida pela EE, inclusive atitudes e valores.	(25) 81%	(6) 75%	(7) 87%	(12) 70%
	Bom relacionamento com o professor do ensino regular	(6) 19%	(2) 25%	(1) 13%	(3) 18%
	parcerias multidisciplinares	-	-	-	(2) 12%

De modo geral, na perspetiva dos professores deste estudo, os professores de ensino regular e gestores revelam-se desorientados sobre o papel que devem exercer frente a inclusão e sobre a função do professor de EE, na atribuição da responsabilidade ao professor de EE pelo ensino-aprendizagem e inclusão dos alunos, na relação que estabelecem com os professores do EE e em última análise em práticas de exclusão.

6.2.2 Discussão dos resultados

Com esta seção, procura-se problematizar os resultados a partir da análise dos discursos docentes tendo como orientação o objetivo principal do estudo que consiste em conhecer que sentidos os professores de EE dão ao seu papel num contexto de inclusão educacional considerando aspetos político, formativos e de contexto de atuação. Priorizou-se identificar os interesses analíticos do estudo e, a partir disso, pensar as possibilidades de formação dos discursos docentes, seus efeitos e significados constituídos sobre a prática profissional do professor de EE frente a inclusão educacional e o seu processo de constituição profissional. A discussão foi orientada, num primeiro momento, pelas seguintes questões: Que competências são chamados os professores de EE a mobilizar e/ou desenvolver na sua prática? As competências de atuação mobilizadas ou desenvolvidas pelos professores, estão de acordo com o perfil de competências político e com sua própria formação? Para o efeito organizaram-se duas seções de análises e discussões. A primeira analisa os discursos mais recorrentes que produzem significados sobre as competências de atuação a partir de características inter-intrapessoais, mais precisamente no sentido de mobilizar habilidades emocionais/afetivas. A segunda aborda as necessidades formativas a partir das tensões evidenciadas pelos participantes do estudo entre o perfil de competências definido por documentos políticos, adotado pelas formações, e as competências de atuação que são chamados a mobilizar ou desenvolver em contexto profissional.

Uma terceira questão deste estudo se direciona ao contexto de atuação. Especificamente busca-se entender como a inclusão é percebida por estes professores nos contextos em que atuam, considerando também as relações estabelecidas na escola. Foram discutidos os elementos que favorecem ou dificultam o trabalho do professor de Educação Especial e consequentemente o processo inclusivo no contexto em que atuam. São apresentadas três seções de discussão e análise destes resultados. A primeira tem como referência o elevado índice de professores que relatam barreiras atitudinais com relação a inclusão nas instituições em que atuam e a partir disto discute os modos pelos quais se

instituí um discurso de inclusão sustentado na falta e na "culpa" do outro. Como efeito destas análises e discussões, é apresentado a segunda seção. São tencionadas as relações estabelecidas entre professores de EE e os demais profissionais da escola, em especial professores de sala de aula regular, discutindo e analisando como estes profissionais têm sido constituídos nestes espaços. Outros resultados se associam a este, como a falta de informação, formação e organização política proposta pela gestão escolar.

De acordo com a abordagem qualitativa, deve-se considerar observações, intensões e imprevistos do estudo como contributos para alcançar o objetivo de pesquisa. Desta forma, a última seção surge de uma constante nos resultados sobre a adoção de estratégias diferenciais em contextos inclusivos e as condições de infraestrutura nestes espaços. Objetiva-se sobretudo discutir os impactos regionais na atuação profissional de professores de EE.

O sujeito competente sob a lógica emocional/afetiva

Esta seção analisa discursos docentes sobre competências de atuação mobilizadas de acordo com as formações na área e competências desenvolvida em contexto, independente de orientações políticas ou de formação. Neste sentido, problematiza as possíveis formações dos discursos docentes e os modos pelos quais estes profissionais têm constituído sua profissionalidade. Como resultado, preocupa-se ainda em olhar para os efeitos destes discursos, de acordo com o lugar de constituição profissional, na produção de sujeitos público-alvo da EE.

A constituição profissional de professores é compreendida neste estudo enquanto um processo formativo que alia saberes teóricos, práticos e de experiências pessoais, oportunizando a profissionalidade docente (Contreras, 2012; Nóvoa, 2019; Perrenoud, 1999a, Sacristán, 1995). A profissionalidade docente é relacionada por Altet, Perrenoud e Paquay (2003) às competências adquiridas pelo professor ao longo das formações, e para além disto, a capacidade de mobilizá-las na prática. Esta capacidade de mobilizar e desenvolver competências não se restringe aquelas atribuídas pelas instituições formativas, mas se relaciona com os modos de constituição pessoal, cultural, social/histórica e de contexto de atuação que também constituem a profissionalidade destes sujeitos. Deste modo, quando os professores consomem e/ou produzem um discurso sobre o que pode ser seu perfil de competências profissionais ou o que são suas competências de atuação

profissionais, estão delimitando seu lugar neste campo, o espaço em que se constituem enquanto profissionais da área.

Um aspeto bastante evidenciado nas suas respostas são as características inter-intrapessoais, fundamentalmente de caráter emocional/afetivo, prevalecendo às outras competências, também relatadas por estes professores. Segundo palavras suas,

> *"(...) Antes de tudo, considero de extrema importância que o profissional para trabalhar na Educação Especial precisa ser sensível "à causa"". (Espec. 9 PA).*
>
> *"O principal é termos amor por essas crianças, se ele existir, daí sim aplicaremos as competências adquiridas em livros, formação e especializações. (Espec. 3 PA)*
>
> *"Em primeiro lugar a boa vontade de acolher as pessoas com deficiência (Espec. 13 PB)*
>
> *"A maior competência é gostar realmente do que faz". (AEE 2 SC)*
>
> *"a palavra correta seria vocação, respeito e amor. É um trabalho que se trabalha com amor dedicação habilidades e competência e muita responsabilidade". (Espec. 15 PB)*
>
> *"Precisaria de uma base emocional a ser confirmada por um psicólogo, na qual suas características pessoais deveriam ser consideradas relevantes, empatia, otimismo, motivação, criatividade, observação, organização, segurança, persistência, ser visionário" (AEE 19 RS)*
>
> *"O professor da educação especial precisa ter muita paciência e saber dialogar" (Licenc. Habil. RS).*

Estas constâncias nos discursos docentes podem relacionar-se com a constituição histórica da EE e da inclusão educacional. Este aspeto está presente em pelo menos três acontecimentos históricos: 1. Na institucionalização das pessoas com deficiência, confundida, ou fundida com a medicalização e assistencialismo predominante nos séculos XI e XX (Bueno 1997; Jannuzzi, 2004; Lunardi, 2003; Mantoan, 1997) em que os sujeitos eram constituídos no registro da incapacidade ou da necessidade constante de ajuda, proteção, cuidado e cura, sendo a abordagem pedagógica negligenciada; 2. Nas primeiras formações- qualificação para o exercício da EE, apresentada especialmente pela proposta de Helena Antipoff (Borges, 2015), cujos estudos se sustentavam na visão humanista romântica de atuação destes profissionais; 3. Na emergência do discurso de que a inclusão sustentada na ideia de direitos humanos e eticamente necessária se torna inquestionável e associada a tolerância e aceitação (Costa, 2015; Menezes & Turquielo 2020).

Discursos formados por enunciados de pena, tolerância, superação, abandono, exclusão, também contribuíram para constituição destas verdades sobre ser professor da EE ou, nesta lógica da inclusão, ser professor "inclusivista" (Menenzes & Turquielo). Isto

porque, na tentativa de eliminar, ou delimitar o espaço negativo que esses significados sustentavam, cria-se o desejo de sobrepor ou contrapor tais discursos, legitimando outros que pudessem ser fortalecidos no conceito de inclusão. Estas ideias são reforçadas, por exemplo, em discursos políticos e midiáticos, que retratam os próprios sujeitos da EE enquanto sujeitos carentes de "amor", "atenção", "cuidado", "carinho" e que produzem modelos de conduta inclusiva ao atuar com alunos deficientes (Machado, 2012; Neca & Castro, 2012; Oliveira, 2004). Nesta mesma lógica de produção midiática, Oliveira (2004) chama atenção para as recorrentes representações de sujeitos deficientes como "bom moço", "exemplo a ser seguido" ou ainda aquele que é capaz de oferecer uma "lição de vida" a quem não tem deficiência. Portanto, para que esses sujeitos sejam atendidos, incluídos e se desenvolvam é preciso um profissional humanizado, com estrutura afetiva/emocional que reconheça estas características positivas e as reproduza. Na mesma direção se colocam algumas conclusões de Thesing e Costa (2018) sobre o estudo da percepção de professores de EE sobre a escola inclusiva:

> O discurso que salienta a necessidade de afetividade, diálogo, respeito e aceitação das diferenças, comprometimento e responsabilidade coloca o professor numa postura missionária, com a exigência de atitudes benevolentes consideradas essenciais para que o projeto da escola inclusiva seja possível. (p. 290).

Lopes (2001), ao estudar algumas dimensões das identidades de mulheres professoras em um contexto de ensino português, observa que estes enunciados relativos à "vocação", "amor", "cuidado" etc, inerentes a escolha ou prática profissional docente estão associados a "características socialmente e pessoalmente aceitáveis para as mulheres" (p. 79). E de facto, neste estudo é de salientar o número expressivo de professores do sexo feminino (92% dos participantes).

Esta perspetiva ideológica maternal vem sendo abordada há bastante tempo também por Bruschini e Amado (1988), Mónica (1978) e Schaffrath (2000). Seus estudos se aproximam quando observam a repercussão destes significados enquanto um efeito negativo na atuação docente, podendo esconder a necessidade de formação ou a falta de competências profissionais gerando conformismo com as condições de trabalho. Para Schaffrath (2000), esta ideologia se configura enquanto um mecanismo de controle e conforto social que incitava a ideia de que "Trabalhar como professora e se sujeitar a uma baixa remuneração fazia parte do perfil vocacional das mulheres" (p. 15).

Estas foram estratégias governamentais muito úteis no processo de subjetivação de professores e que repercutem até a atualidade. Ó (2002) comenta ainda que

> os governos têm procurado transferir para os espaços em que decorre a socialização escolar o essencial das tarefas destinadas à efectivação das categorias modernas de pessoa e de cidadão sob os ideais do humanismo, das luzes, do progresso, da autonomia e da responsabilidade pessoal. (p. 5)

Para Machado (2017), a inclusão tem operado neste mesmo sentido no processo de subjetivação dos sujeitos. Para a autora, opera aqui uma lógica neoliberal (Foucault, 2008a) em que se instaura a necessidade coletiva de autogerenciamento de si e do outro, para que todos estejam na mesma lógica de produção e consumo. "Nesse contexto, é possível visualizar uma série de medidas inclusivas, com vistas à criação do desejo de inserção de todos em diferentes âmbitos" (Machado, 2017, p. 355). As "medidas inclusivas" a que se refere a autora podem ser configuradas neste estudo como a necessidade coletiva de articular a inclusão a uma vontade inerente ao sujeito, de ordem emocional, afetiva e maternal. Os professores são subjetivados nestes discursos e assumem este lugar que lhe é dado enquanto profissional da EE, gerando, segundo eles mesmos, resultados positivos sobre o processo inclusivo (Bruschini & Amado, 1988). E assim, o professor, satisfeito com seu lugar, enquanto sujeito provedor da inclusão "maternal", gera resultados compensatórios no ensino aprendizagem, de acordo com suas próprias representações, legitimando ainda mais estas 'competências' enquanto uma condição de ser professor.

Esta ideia, que romantiza o campo da EE, se legitima na prática docente e assume importância central no desenvolvimento de competências, prevalecendo, segundo alguns docentes, ao campo dos saberes. Estes discursos, produzem significados não só sobre eles mesmos e sua subjetividade, mas também sobre o lugar que se inserem, as relações que estabelecem e os próprios alunos com que atuam. Não se trata aqui de criticar a eficácia do viés humanista educacional de influência clássica, romântica ou da pedagogia crítica, já discutido e consolidado em estudos de grande repercussão acadêmica (Aloni, 2011), tampouco negar a importância do desenvolvimento inter-intrapessoal para melhor desempenho do trabalho docente. Compreende-se que aspetos humanistas que priorizam a autonomia, a moral e autenticidade pessoal são essenciais para a identificação e bem-estar

profissional (Aloni, 2011; Gadotti, 2003) [52]. No entanto, problematiza-se aqui como esta ideia tem sido consumida pelos professores deste estudo e o que se produz com isso.

Na EE, parece que há um apelo evidenciando aspetos afetivos/emocionais inatos aos sujeitos, assumidos pelos próprios professores que se colocam num lugar que os distingue dos demais, atribuindo a eles mesmo uma competência diferenciada e vocacional. Ou seja, o sentido dado por estes professores ao conceito de competências profissionais na EE parece estar fundamentado a um saber de si próprios, ou um jeito de ser professor que depende exclusivamente de habilidades inatas ao sujeito. Sobretudo, há o risco destes profissionais produzirem sentidos sobre os sujeitos da EE no registro da incapacidade, da necessidade emocional prevalecendo às necessidades pedagógicas do ensino.

Esta análise permite observar que há um enfraquecimento do processo de construção de uma profissionalidade docente. Segundo a perspetiva de Altet e colaboradores (2003), a forma pela qual as competências são apropriadas pelas formações e mobilizadas na prática irá delinear o sucesso, ou fracasso, da profissionalidade docente. A "forma" considera justamente o professor. Dito de outro modo, como ele percebe e aciona as competências, e neste sentido entra em cena toda a bagagem cultural, social, histórica que o produz enquanto sujeito, professor. Profissionalidade trata-se, portanto, de conjunto indissociável de conhecimentos teóricos, práticos e de ordem pessoal (Contreras, 2012; Nóvoa, 2019; Perrenoud, 1999ª; Sacristán, 1995). Compreende-se que o desenvolvimento inter-intrapessoal é fundamental para que ocorra a constituição da profissionalidade docente, que considera a dimensão pessoal, que compreende o desenvolvimento afetivo, emocional e humano dos sujeitos. Entretanto, preocupa-se com os modos pelos quais alguns participantes deste estudo têm significado conceitos sobre suas competências profissionais, fundamentalmente quando sobrepõem, aos aspetos didáticos-pedagógicos formativos, catacterísticas intra-interpessoais registradas em discursos emocionais/afetivos da tolerância, da aceitação ou benevolência. Esta análise não culpabiliza os professores, pelo contrário, levanta aspetos que se referem aos modos pelos quais eles têm consumido e significado conhecimentos e principalmente constituído sua profissionalidade nos espaços formativos e nos seus contextos de atuação.

O aspeto afetivo e emocional aparece também nos discursos docentes quando referenciam áreas de saberes para as quais se sentem mais habilitados. Neste caso, associa-se a uma preferência pessoal por determinado campo de atuação motivados por saberes

[52] Apenas um professor associa as competências inter-intrapessoais no sentido ao aspeto humanista dos sujeitos, tanto no sentido de desenvolvimento pessoal/profissional como para o desenvolvimento dos seus alunos. Este docente tem formação e licenciatura em EE (Licenc. EE. 8 RS).

adquiridos na prática profissional e pelo apego afetivo pelos sujeitos atendidos. A exemplo identifica-se os seguintes excertos:

> *"Amo a língua de sinais e busco cada dia aprender mais" (Espec. 6 PA.)*
>
> *"Meu amor pela educação, amor pela inclusão e ter profissionais com esse brilho em trabalhar a diversidade como um todo" (Espec. 8 SC).*
>
> *"Curso de Libras e autistas por amor". (Espec. 4 PA)*
>
> *"Com autismo pois foi a área que mais me encantou" (Licenc. EE 5 RS)*

Na medida que estes professores assumem o lugar do profissional competente e vocacionado a este campo de trabalho, se afastam de outros enunciados que problematizam aspetos negativos do processo inclusivo. Este ímpeto pode negligenciar discussões aprofundadas, tal como o sentido dado à diferença dos sujeitos público-alvo da EE. Alcântara (2015) faz esta relação ao estudar aspetos políticos de formação de professores em EE e discursos de professores de sala de aula regular que têm alunos incluídos, apontando que "Não se fala de pessoas e suas diferenças, mas se fala "dessas crianças", as que são 'diferentes'" (p. 76). Do mesmo modo identifica-se tal resultado neste estudo aproximando-se da análise feita por Alcântara (2015). Os alunos passam a ser referenciados a partir de uma diferença associada a deficiência e não à diferença enquanto uma condição cultural, social, linguística, etc. Alinhada a esta análise, Siems (2008) identifica um padrão de correção associado por professores de EE quando pensam a diferença dos alunos. Para Slkiar (2003) e Lopes (2007), estes discursos, no registro da incapacidade dos sujeitos, produzem a diferença como sinônimo da normalidade do outro. Neste registro, cabe ao profissional competente e "amoroso" atuar sobre estes sujeitos, trazendo-os o mais próximo possível de uma "inclusão" que aceita, que tolera, cuida, etc. (Machado, 2017; Menezes & Turquielo, 2020; Veiga-Neto & Lopes, 2011, 2007). Esta percepção pode ser exemplificada a partir dos seguintes discursos:

> *"A diferença em prol da educação para com todos os alunos, respeitado as suas limitações". (Espec. 5 PA)*
>
> *"Atividades diferenciadas para o aluno de inclusão". (AEE 15 SP)*
>
> *"Aprender sempre com as diferenças" (Espec. 6 PA)*
>
> *"Meu amor pela educação, amor pela inclusão e ter profissionais com esse brilho em trabalhar a diversidade como um todo" (Espec. 8 SC)*

"Junto aos alunos, promover a integração, interação, e vê eles desenvolvendo habilidades. É muito gratificante". (Espec. 3 PA)

"Cuidar e ensinar os alunos com deficiência" (AEE 19 RS)
"Estrutura, amor pelos nossos alunos, trabalhar sua autonomia, pois todos somos capazes." (Espec. 7 MG)

"Cuidadora, babá, mas na verdade sou mãe, Alfabetizadora, educadora, mediadora de conflitos" (AEE 7 SP)

"Seria o excesso de informações desnecessárias ao aluno especial deveria ser um aprendizado direcionado a sua vida em sua funcionalidade" (...)" (Espc. 14 MG).

"Vejo vídeos motivacionais e pesquiso sobre superação das pessoas que conseguiram vencer na vida, isso motiva os pais a ajudar mais e acreditar no seu filho" (Espc. 15 PA)

"Carinho, compreensão, dedicação, conhecimento, desenvolvimento, autonomia" (Espec.5 PA)

Compreende-se que o modo pelo qual estes professores produzem sentidos sobre suas competências profissionais impacta na constituição dos sujeitos, público-alvo da EE, que passam a serem subjetivados nestes discursos.

> Se por um lado, é louvável que os professores reconheçam a necessidade de focar o processo educativo nas diferenças de seu alunado, (....) questionando a postura homogeneizadora da Educação, por outro, eles adentram na trama saber-verdade-poder através de uma formação discursiva que trabalha diferença como sinônimo de deficiência, isto é, trazem a norma como centro e tudo aquilo que se afasta é diferente, é anormal. (Alcântara, 2015, p. 79).

A EE arrisca-se a ser compreendida não mais como um apoio ofertado sob a lógica da compreensão da diversidade humana (Rodrigues, 2016), e sim sob a compreensão de diferença materializada na deficiência e, portanto, deve ser atendida diferentemente dos demais, os não diferentes/deficientes (Alcântara, 2015; Skliar, 2003). E assim, os discursos docentes, formados em enunciados como "cuidado", "amor", "carinho", "integração", "limitação" vinculados ao sentido dado pelos professores sobre o conceito de diferença, produzem sujeitos, alunos, nesta mesma ordem de significados.

A discussão deste estudo vai nesta direção quando ultrapassa o objetivo de conhecer as competências destes profissionais em contexto inclusivo, podendo haver efeitos, desta percepção docente, sobre os alunos atendidos. Foucault (2002) problematizava a produção social dos sujeitos anormais sob o registro da incapacidade, do ser incompleto, imperfeito a ser corrigido. O filósofo analisou práticas disciplinares que demonstram ações perversas, de exclusão, segregação e punição, às quais essas pessoas, os anormais, eram submetidas. A

medicalização é uma dessas práticas. Nessa mesma esteira do pensamento, o filósofo nos ajuda a compreender o sentido de medicalizar o que é doente na sociedade de controle. Para Foucault (1985), a manifestação da medicina opera além da ideia de cura do sujeito, o poder discursivo da medicalização é compreendido como um instrumento disciplinar e regulador. Assim, ao afirmar quem é o doente, o anormal, o improdutivo, incapaz, o louco, está instituindo tudo aquilo que não o é, portanto, aqueles que são normais e devem policiar suas condutas e a saúde do outro para se manterem nos limites dessa norma. Ao fazerem isso, os sujeitos legitimam a existência de um padrão de normalidade e, para o bem de todos, aceitam que se exerçam estratégias de regulamentação e manutenção dessa norma (Gallo & Veiga- Neto, 2007). E é nessas estratégias que reside uma violência inócua a todos os sujeitos.

Com as pessoas com deficiência, estas estratégias não se restringem a violência ou agressão física, como era comumente utilizada até meados do século XX (Bueno, 1993; Jannuzzi, 2004; Mazzota, 2009). Estas manifestavam-se também em produções científicas, por exemplo quando se utilizava o termo 'idiotia', quando se segregava em escolas especiais sem fins educacionais, quando se determinava um "nível aceitável" para frequentar a escola, ou ainda, quando se propunham, mesmo que de forma bem intencionada, classes especiais dentro da escola regular, rotulando e evidenciando os sujeitos que não tinham capacidade de estar junto aos outros, normais. Tais estratégias se constituíam enquanto ações necessárias para a preservação/manutenção do funcionamento social e assim, nas relações de poder e saber, convencem os sujeitos de seus benefícios. É importante articular a produção histórica destes sujeitos com o papel da Educação Especial, que emerge justamente nestes discursos, de aceitação, de tolerância e da normalização. Entende-se que estas práticas estão situadas em determinados tempo/espaços e são olhadas a partir daquelas condições sociais, culturais, entretanto, a força destas estruturas discursivas ainda se manifestam pela medicalização dos sujeitos. É justamente a partir destes discursos que outros se foram constituindo, tanto para reforçá-lo, como para refutá-lo.

Por isso, discursos produzidos sob competências afetivo/emocional, do modo como é protagonizado neste estudo por alguns professores, podem reproduzir ou reforçar esta percepção sobre as pessoas com deficiência. Não se trata de deixar de amar o que se faz ou como se faz, trata-se de associar este sentimento a um bem estar próprio, ou social, para além do objetivo de ensino, associando a enunciados de benevolência ou tolerância típicos do modelo integracionista propagado na década de 80 (Bueno, 1993; Jannuzzi, 2004; Mazzota, 2009).

É diante deste panorama que a construção de uma profissionalidade docente tem se apresentado como meio fundamental para gerar impactos positivos no processo educacional de ensino aprendizagem, no sentido de desconstruir determinados discursos e significar novos modos de pensar a profissão docente e os próprios alunos público-alvo da EE.

É de referir que parte dos professores que mencionam a importância do desenvolvimento de competências a nível inter-intrapessoais também associam outras competências necessárias para o exercício da profissão. Em destaque estão as competências de caráter didático-pedagógicas. Estas competências se relacionam a uma obrigatoriedade política e/ou de habilitação profissional e não de uma capacidade vocacional dos sujeitos, como se propôs discutir neste capítulo. Ainda, é de referir que os aspetos didáticos-pedagógicos estão, de modo geral, associados as compatibilidades e/ou incompatibilidades de ações em contexto com o perfil político ou de formação, especialmente porque tratam majoritariamente do desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem para determinado público-alvo da EE. Portanto, passam a ser discutidas no contexto das diferentes centralidades dadas as necessidades formativas, na seção a seguir.

Diferentes centralidades das necessidades formativas

As necessidades formativas aparecem como elemento central nos discursos docentes. Esta atribuição é colocada tanto no sentido positivo, quando relacionada com a busca de formação enquanto uma característica necessária ao desenvolvimento de competências, como negativo, quando relacionada com a falta ou insuficiência formativa para uma atuação docente de qualidade. Este texto sugere possibilidades de pensar as necessidades formativas enquanto parte de um processo de subjetivação dos sujeitos no contexto inclusivo problematizando os modos pelo quais estes sujeitos passam a ser produzidos.

Os resultados mostram que os professores têm assumido a responsabilidade de dar respostas a competências que são chamados a mobilizar na sua prática de acordo com o perfil de competências descrito em documentos políticos/legais, ao mesmo tempo que referem não se sentir habilitados frente a todos os campos de exigência de atuação. Tal percepção demonstra haver um desencontro entre o saber e o fazer, sobrepondo a isto o “ter que fazer”. E aí aciona-se o sentido, dado pelos próprios professores, ao desenvolvimento de competências de atuação, independente, inclusive, da própria formação. A atuação docente não se relaciona aqui a um saber/fazer associado a conhecimentos teórico e práticos formativos (García, 1999; Nóvoa, 2019; Perrenoud, 1999a), mas sim apenas a um saber

prático, de experiências profissionais, pessoais e/ou estudos autônomos, já que, suas formações não condizem ou sustentam as competências que são chamados a mobilizar ou desenvolver na prática profissional.

Em contraste a este aspeto, um número também expressivo de professores menciona sentir-se habilitados, especialmente nas áreas para as quais suas formações os habilitaram, mencionando majoritariamente aspetos didático-pedagógicos relativos ao desenvolvimento de competências junto a determinados alunos público-alvo da EE. É de lembrar, como já referido, que este resultado se sobrepõe ao sentimento de não habilitação em outras áreas ou com a inferência de lacunas a nível de formação e a nível de instruções políticas para a atuação profissional. Ou seja, mesmo que exista um esforço profissional em "dar conta" (Thesing, 2019) de todas as competências de atuação atribuídas à sua profissão, especialmente em determinadas áreas de saberes diádico-pedagógico, existe concomitantemente a incapacidade em outras áreas, instituída pela falta ou necessidade de formação. Este resultado já demonstra uma fragmentação profissional que tem gerado conflitos e tensões no processo de profissionalidade destes docentes.

Para Nóvoa (2019), a profissionalidade docente resulta de um processo de associação e estreitamento entre a profissionalização e o profissionalismo. Ou seja, embora os aspetos relativos à experiência pessoal dos sujeitos sejam condição para que se constitua a profissionalidade docente (Sacristán, 1995), os resultados deste estudo apontam lacunas entre o processo de profissionalização, dado pelas instituições formadoras, e o profissionalismo docente (condição que é gerada pela própria formação, no sentido de refletir sobre a prática para assim mobilizar competências de atuação). Estas podem ser ruturas percebidas entre a instituição formadora, a escola e o professor, sobre as quais Nóvoa (2019) se preocupa em discutir.

> É evidente que todas as profissões têm um lado conservador e rotineiro, o que as impede de construírem políticas de formação que conduzam à renovação das práticas e dos processos de trabalho. Impõe-se, por isso, compreender a importância de uma interação entre estes três espaços – profissionais, universitários e escolares – pois é na interação entre três vértices, neste triângulo, que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente. (p. 7)

Neste estudo, de forma predominante, os professores manifestam incompatibilidades entre orientações políticas, cursos de formação que os habilitaram a atuar na área e as competências que são chamados a desenvolver em contexto. O principal motivo se sustenta no distanciamento de orientação políticas/legais e de formação com as competências de

atuação desenvolvidas em contexto, originado, na maioria das vezes citadas, pela heterogeneidade de saberes exigidos para área de atuação da EE. Alguns discursos mostram estas relações:

> *"São teorias que muitas vezes não se aplicam a realidade." (AEE 14 RS).*
>
> *"Acho que as leis são impostas, mas não nos é dada as formações necessárias para a atuação". (AEE 16 PA).*
>
> *"Considero que o que é descrito politicamente, está muito longe da realidade dos professores, que trabalham com crianças com várias deficiências e realidades." (Espec. 3 PA).*
>
> *"Muito genérico e polivalente. Abrange muitas especificidades de diferentes sujeitos, fato que faz com que a atuação seja superficial e com pouca propriedade." (Licenc. EE 1 RS).*
>
> *"Minha formação em nível de graduação contemplou apenas algumas áreas do campo da educação especial, deixando uma lacuna bastante importante na formação em relação a outras áreas de atuação." Licenc. EE 8 RS).*
>
> *"Hoje realizo bem mais coisas que são da minha competência enquanto educadora especial. Muitas vezes me sinto um "polvo", pois tenho que ter muitos braços para abraçar tudo." (Ped. Hab. RS).*

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

Embora as exigências políticas/legais definam competências profissionais do EE, não dão substrato para qualificação em todas as áreas de saberes exigidas. Não há restrições formativas para atuação nas diferentes categorias ou áreas da EE, permitindo e exigindo que profissionais qualificados em determinadas especificidades atuem com todos os alunos considerados público da EE. Este panorama aparece em outros momentos da pesquisa, quando os professores mencionam áreas pelas quais sentem-se, ou não, capacitados, habilitados ou motivados a atuar. Para justificar estas escolhas, os argumentos utilizados com maior frequência foram as formações que habilitam para atuação na área. Segundo os participantes, é possível observar que os três modelos formativos considerados neste estudo apresentam perfis distintos, dando ênfases em diferentes áreas da EE (Quadro 6.3).

Quadro 6.3
Cruzamento entre ênfase dada pela formação e área de atuação

Ênfase dada pela formação	**Áreas de atuação na EE**
Atendimento Educacional Especializado	*Surdo cegueira. ainda não consegui um curso que me habilitasse. (AEE 17 RJ)*
	Para atender a todo público-alvo da educação especial falta-me algumas habilidades como saber libras por exemplo, (AEE 9 GO)
	dificuldades de aprendizagens por exemplo não estão categorizadas como público do AEE e no curso temos muito tempo dessas disciplinas, enquanto que sobre outros temas não vemos nada (TEA, deficiências múltiplas, transtornos do desenvolvimento gerais, etc.) (Licenc. EE 6 RS)
	(...) sinto que nestas áreas consigo trabalhar e operar com estratégias de forma mais tranquila e flexível, diferentemente de outras áreas como cegueira e autismo, as quais não tivemos grandes discussões e estudos ao longo da formação. (Licenc.EE.3)
Déficit cognitivo, dificuldades de aprendizagem e Surdez	*gosto de atuar na formação de pais e comunidade em geral para o ensino de Libras. (Espec 9 PA)*
	Gosto de atual com alunos com deficiência intelectual, pois foi onde me especializei e tenho experiencia na área. (Espec. 1 ES)
Surdez/educação de surdos	*ainda me falta formação e conhecimento em algumas deficiências, principalmente com o cego e surdo. (...). (Ped. Habili. RS)*
	Fiz cursos para atender todo o público, inclusive braille (para atender Deficientes visuais), mas ainda preciso me capacitar melhor para atender alunos com deficiência auditiva (Espec.11 GO)
Deficiente intelectual	*Não domino totalmente o Braille e por isso acho difícil trabalhar com aluno cego (Espec 7 -MG)*
	Não me sinto habilitada pra educação de surdos, os demais público-alvo, sim. (Espec. 3 PA)
	as variantes são enormes na educação especial (...) preciso aprender muito, preciso pesquisar mais sobre autismo, tdh e outras síndromes. (Espec. 15 PA)

O cruzamento de resultados apresentado no quadro permite identificar um distanciamento entre o perfil de competências profissionais atribuídos em documentos oficiais, de acordo com as análises políticas, o perfil de competências profissionais dados em formações e as competências de atuação desenvolvidas em contexto. Ou seja, os professores são chamados a mobilizar competências que fazem parte do seu exercício profissional, no entanto, não têm saberes formativos que lhes permitam acioná-las. Os resultados mostram, por exemplo, que muitos professores sentem maior necessidade formativa no campo da educação de Surdos. De acordo com prescrições políticas/legais (Brasil, 2008a), o professor de EE deverá atuar no atendimento educacional especializado para alunos surdos, usuários

da Língua Brasileira de Sinais e, portanto, há exigência da fluência desta língua. No entanto, de acordo com o levantamento formativo dos profissionais deste estudo, apenas aqueles com especialização na área ou licenciados com ênfase em surdez têm competências suficientes, ou básicas, para comunicar com alunos surdos por meio da Libras. Do mesmo modo, se manifestam as demais necessidades formativas citadas pelos professores, gerando grupo de especialistas em diferentes categorias de atuação, porém tendo que exercer atividades heterogêneas alheias às suas competências formativas.

Em pesquisa bibliográfica realizada por Borges, Santana & Moraes (2020), a formação de professores para atuar na EE é problematizada no sentido da ênfase dada em categorias de atuação, nomeadamente o estudo categorial de determinado público-alvo da EE. Os resultados apontam ainda o predomínio nas formações do discurso clínico/pedagógico sobre os sujeitos considerados público da EE. Este panorama converge com dois cenários apresentados neste estudo: 1. O discurso de ações profissionais pautados na tolerância, benevolência ou aceitação, podendo impactar na constituição dos sujeitos da EE no registro da deficiência ou incapacidade. 2. A existência de lacunas entre o perfil de competências desenvolvido pelas formações e as competências de atuação que são chamados a desenvolver na prática - já que os cursos têm investido na formação de profissionais especialistas em áreas específicas da EE, (sejam elas no estudo de cada categoria ou educação inclusiva, educação especial, AEE, etc.) e não de modo a contemplar todos os campos de atuação.

Quanto ao segundo cenário identificado, há um impacto político que age sob esta situação. Conforme análises de documentos políticos/legais, os profissionais da EE são produzidos de acordo com a lógica inclusiva, e, portanto, enquanto agentes da inclusão e especialistas, cabe-lhes desenvolver competências diversas para que o processo se efetive. Nestes documentos, há uma incumbência ao professor de EE não só pelo ensino-aprendizagem dos alunos, mas por todo o processo de inclusão escolar. Estas incongruências produzidas nos documentos políticos/legais são percebidas também pelos professores deste estudo. Como exemplo, a professora Licenc. EE 7 RS comenta: "*Não concordo com essa denominação (...) professor de EE como o único na escola responsável pela inclusão*[53].

> Os discursos que defendem a postura dos professores como profissionais que têm a missão de dar conta dos problemas da escola mediante um esforço individual/coletivo são amparados no entendimento da docência como uma

[53] Estes aspetos associam-se também a análise sobre o relacionamento dos professores de EE com os demais profissionais no contexto escolar inclusivo em que atuam e, portanto, foi mais bem discutido no capítulo VI deste estudo.

> "profissão de fé", embasada em práticas religiosas e de benevolência. Há a defesa de um professor que, "mesmo sem a estrutura necessária", precisa resolver os problemas da escola e, indiretamente, os problemas sociais de uma sociedade excludente. (Thesing & Costas, 2018, p. 288)

Evangelista e Triches (2015) problematizam as atuais políticas de formação de professores na educação básica do Brasil analisando os riscos de *slogans* políticos que anunciam a profissão docente enquanto um agente responsável pela mudança social. E, no mesmo sentido de Triches (2010), Shiroma, Campos e Garcia (2005), Evangelista e Triches (2015) concluem que parece haver uma responsabilização voltado aos professores de instituições públicas em "(...) produzir um país mais justo, democrático, forte economicamente, sem miséria, tolerante, carinhoso, entre outras, configuram um processo de super responsabilização dos professores pelos problemas brasileiros" (Evangelista & Triches, 2015, p. 193). Portanto, para além de serem subjetivados em discursos políticos de formação sob uma lógica do 'super-professor', ao professor da EE, há uma incumbência reforçada, ou associada, ao advento da inclusão educacional e social (Thesing & Costas, 2018). E para isso desenvolvem competências de atuação que entendem estar contemplando as exigências políticas/legais, mas que não estão em total acordo com aquelas apropriadas na formação. Este cenário pode ser observado na estratificação de alguns de resultados (Quadro 6.4).

Quadro 6.4
Incompatibilidade entre competências desenvolvidas em contexto de atuação e a ênfase atribuída pela formação.

Ênfase atribuída pela formação	**Competências desenvolvidas em contextos de atuação profissionais**
Atendimento Educacional Especializado	*"Formação continuada para professores regulares e do AEE da rede Municipal; Gestão(..); Coordenação e orientação na secretaria de educação sobre o AEE junto a escola, comunidade, conselho municipal e outros. Articulação de oficinas de libras em escola com aluno deficiente auditivo." (AEE 9 GO)*
Déficit cognitivo, dificuldades de aprendizagem e Surdez	*"Faço atendimento domiciliar com uma aluna cadeirante. E atendo em sala de aula uma autista onde faço atendimento individual e faço intervenções das atividades de sala." (Licenc. EE 5 RS)*
Deficiente intelectual	*"a) organização planejamento de projetos, busca por incentivos para os alunos; b) ajuda para realizar planejamentos; c) ajuda no seu desenvolvimento cognitivo, busca por avaliação psicologia e médica, orientação para famílias." (Ped. Habili. RS)*

(Continua)

Quadro 6.4 **(Continuação)**
Incompatibilidade entre competências desenvolvidas em contexto de atuação e a ênfase atribuída pela formação.

Ênfase atribuída pela formação	**Competências desenvolvidas em contextos de atuação profissionais**
Educação inclusiva e Educação Especial	*"Cada criança tem atendimento de 2horas 2vezes na semana, sendo que crianças autistas não especializadas são atendidas nas salas do regular e as demais deficiência na sala do AEE. (...) Projetos de inclusão ao aprendizado da língua Brasileira de sinais-LIBRAS/oficinas com temas específicos sobre a inclusão para gestores, pedagogos, professores e funcionários em geral/ para alunos: provas adaptadas/aulas parceiros/musicalização com parceria com demais órgãos particulares/ Teatro/ terapias com parceria com faculdades. Palestras/cursos." (Espec. 6 PA)*
Educação Especial	*"formação, organização dos documentos necessários, contato constante, apresentação do diagnóstico e necessidades dos estudantes." (Espec. 16 PR)*

Sob esse aspeto é possível inferir que nenhum desses cursos habilita de forma integral a desenvolver todas as competências de atuação mencionadas no perfil de competências profissionais descritos em documentos oficiais (Brasil, 2008a, 2009b). Ou seja, embora essa titulação pós-graduada forneça a habilitação para atuação na área, não se sustenta na proposta política do perfil profissional do educador especial. Esses cursos aparecem como compilados de competências que fazem parte de um universo maior de competências a serem desenvolvidas pelo profissional da área da EE. Compreende-se, portanto, que o perfil de competências definido em documentos oficiais para atuar em EE é muito mais amplo do que as formações lhes permitem desenvolver. No entanto, muitos professores descrevem a busca por cursos de especialização como complemento a outras formações na área.

Este estudo não pretende, e não tem base para, comparar as competências de atuação mobilizadas em contexto com os componentes curriculares dos cursos, tão pouco avaliar a qualidade do trabalho docente nas áreas nas quais os professores atuam, embora não tenham formação. Porém, segundo os próprios professores participantes do estudo, suas formações não estão alinhadas com o objetivo de atuação dado por documentos políticos/legais que regulam e orientam a profissão de Educador Especial. Esta situação gera, consequentemente, necessidades formativas, supondo que a atuação docente é deficitária nas áreas para as quais identificam lacunas formativas.

Por outro lado, porém com menor frequência, é perceptível que alguns professores vinculam a mobilização de competências de atuação ao seu campo de formação, mesmo que,

em outros momentos do estudo eles tenham enfatizado necessidades de saberes formativos em decorrência a situações práticas. Portanto, prevalecem o desenvolvimento de competências em áreas nas quais se sentem habilitados pelas formações, negligenciando outras nas quais eles mesmos anunciam terem necessidades. O quadro 6.5 exemplifica estas situações.

Quadro 6.5
Compatibilidades entre a formação e as competências mobilizadas em contexto e as decorrências de necessidades formativas

Competências desenvolvida em contexto	**Ênfase da formação**	**Necessidades anunciadas**
"Atendimento aos alunos da educação especial, orientação aos professores do ensino regular, organização dos espaços e profissionais na escola no que se refere a necessidade dos nossos alunos, atendimento e encaminhamento dos pais aos recursos oferecidos pela" (AEE 19 RS)	Atendimento Educacional Especializado	*"(...) formações continuadas em deficiência auditiva e visual, (...) confesso que mantenho leituras diárias, esse universo é complexo, amplo (...)" (AEE 19 RS)*
"a demanda de alunos que mais chega até os educadores são crianças com déficit cognitivo (...)." "Participar ativamente de todos os processos e ações que envolvem alunos público-alvo da educação inclusiva. Planejar e organizar recursos pedagógicos que auxiliem o cotidiano do professor e do aluno. Estando atenta as mudanças necessárias. Organizar um plano de atendimento que esteja de acordo com suas necessidades, tentando incluí-lo da melhor forma possível e fazendo se sentir parte da comunidade escolar." (Licenc. EE 2 – RS)	Déficit cognitivo, dificuldades de aprendizagem e Surdez	*"e em virtude disso deixamos a desejar no quesito avaliar alunos com altas habilidades/superdotação, por exemplo. E por isso a necessidade de cada vez buscarmos mais formação para tentar sanar essa lacuna". (Licenc. EE 2 – RS)*
"Roda de conversa Seminários de educação Inclusiva Oficinas de Educação inclusiva Programa" (Espec. 10 BA).	Educação Inclusiva	*"Necessário qualificação na área que está atuando, exemplo, deficiência intelectual" (Espec. 10 BA)*
"contribuir com a elaboração do PPP da escola e com os momentos formativos da escola; trabalho junto com eles dentro da sala de aula. Colaboração constante. Trabalho de alfabetização e também ensinei um aluno com deficiência intelectual matriculado no 8 ano a multiplicação com vírgula, a calcular área e perímetro e também equação do primeiro grau." (Espec. 1 ES)	Deficiência intelectual	*"Desejo também aprender libras para trabalhar com os alunos surdos". (Espec. 1 ES*

As duas situações elucidadas, tanto no sentido de incompatibilidades no desenvolvimento de competências ou da compatibilidade de mobilização de competências em relação as formações, ressaltam necessidades formativas e reforçam a ideia inicial desta tese, de que há lacunas entre as orientações políticas, as formações e a atuação docente, em

decorrência principalmente da exigência heterogênea de saberes para desenvolvimento profissional no campo da EE.

De acordo com dados sociodemográficos apresentados na metodologia deste estudo, a maioria dos participantes são formados entre os anos de 2001-2010 (28%) e 2011-2019 (63%). Essas gerações se formaram durante ou depois da implementação de políticas inclusivas e de EE de impacto no Brasil (Brasil, 2009a, 2009b, 2008, 2011, 2015a, 2015b). Ou seja, já havia um perfil de competências profissionais desenhado nesses documentos, podendo direcionar os cursos na formação para atuar na EE.

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

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

Nesta lógica, se instaura as formações aligeiradas ou de baixo custo que preveem um profissional generalista em saberes sobre o público-alvo, mas não especialista (Hermes,

2012; Kassar, 2014; Thesing & Costas, 2018). Neste sentido, volta-se a evidenciar a questão central do estudo realizado por Kassar (2014), "(...) o docente multifuncional a ser formado também deve receber/possuir conhecimentos específicos para escolarizar os alunos (...), o que significa certa especificidade. Pensando no desafio da capacitação de professores, (...) uma mesma questão se apresenta: Qual tem sido essa formação?" (p. 213). No quadro em que apresenta este estudo, entende-se que é genérica e especialista, porém nem uma nem outra contempla de modo eficaz o perfil de competências profissionais descrita politicamente sobre o professor de EE. Do ponto de vista político e de gerenciamento inclusivo estatal, trata-se de formações genéricas, como a oferta gratuita de cursos de AEE (Brasil, 2009b). Já na lógica de mercado, da oferta e da procura, as formações têm sido específicas, atendendo as necessidades formativas ou de interesse pessoal anunciadas pelos próprios professores da área, como é o caso de cursos de especialização.

Diante das competências que são chamados a desenvolver em contexto, independente da formação que os habilita para a profissão, os professores atribuem à prática o contexto privilegiado para aprendizagem e desenvolvimento de competências. Não por acaso, há uma prevalência destes discursos por professores formado em cursos de curto período[54].

> *"Muitas habilidades são adquiridas na prática, esses sim são as que surtem mais efeitos." (Espec. 4 PA)*
>
> *"Só através da prática que realmente nos sentimos habilitados." (Espec. 11 GO)*
>
> *"Não habilita, porém abre caminhos para que haja pesquisa, ou seja, para que eu busque pelo conhecimento frente as necessidades diárias". (AEE 22 RR)*
>
> *"(...) a prática nos ensina bem mais, é quando as dificuldades aparecem que buscamos ajuda no suporte teórico." (AEE.1)*
>
> *"Como havia experiencias na prática, as teorias só complementam". (Espec. 10 BA)*
>
> *""a teoria fez a minha base profissional, mas não foi o suficiente para que atuasse (...) Na verdade foi a vivência prática dos meus três anos, em que atuei quase que exclusivamente com autistas." (AEE 15 SP)*
>
> *"Alguns saberes e competências prendem-se as teorias e esquecem de agregar valore as práticas." (AEE 9 GO)*
>
> *"As teorias são muito diferentes da realidade. Por isso é preciso buscar informações constantes sobre cada deficiência." (AEE 16 PA).*

[54] Esta informação não é um dado preciso, já que o estudo não computou a duração dos cursos. No entanto, conforme expresso no capítulo introdutório desta tese, de acordo com as normativas que regulam as formações a nível latu sensu, as especializações devem ter duração de pelo menos 360 horas, já os cursos de formação para o AEE têm a proposta de 180h.

Portanto, para eles, o perfil de competências apropriado pelas formações se torna a base teórica que deverá estruturar ou orientar a busca por novos conhecimentos, conforme as necessidades práticas. A relação que se estabelece entre teoria e prática demonstra que esses profissionais percebem que há lacunas na sua formação quando confrontam com as exigências políticas/legais e as enfrentadas em contextos de atuação. Isso porque entendem que a produção do perfil de competências descrito em documentos oficiais exige competências, que eles mesmo reconhecem não serem capazes, produzindo nesses mesmos discursos o lugar da falta, da incapacidade de atuar frente a todas as demandas da profissão. Os professores assumem este lugar na escola e reconhecem que tal lugar é provocado por incoerências e ou lacunas políticas e de formação. E daí a necessidade constante de qualificação profissional.

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

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

Assim, dentro do princípio neoliberal, na perspetiva de Foucault (2008), as escolhas individuais e, portanto, profissionais, são produzidas de acordo com as relações demandadas pela flexibilidade e concorrência. A necessidade formativa passa a ser gerenciada pela busca

pessoal de formação contínua e não mais problematizada no sentido de incoerências políticas e formativas em relação a prática.

Entretanto, um sentido, dado a necessidade formativa, não exclui o outro. Ou seja, para que o professor possa constituir sua profissionalidade docente, o aspeto formativo deve ser impulsionado pelas escolhas e interesses pessoais (Nóvoa, 2019). Por outro lado, as experiências profissionais, e pessoais devem direcionar os caminhos formativos (Larrosa, 1994). A professora Licenc. EE 2 - RS, que atua nas áreas especificas de sua formação, enseja que as instituições formadoras deem condições aos futuros professores de EE a atuarem de forma qualitativa de acordo com suas escolhas formativas e experiências profissionais. Para a professora, articular estas dimensões permitiria desenvolver competências mais direcionadas e qualitativas gerando condições para que

> *Que tenhamos conhecimento para atuar na educação básica, em todas as suas etapas e modalidades. Que saibamos realizar uma avaliação pedagógica dos alunos público-alvo da educação especial. Que trabalhemos em rede buscando e trocando informações com profissionais da área da saúde. Que tenhamos conhecimento e saibamos pôr em prática a legislação referente a educação especial. Que saibamos orientar/ trabalhar com a família do nosso aluno. Que asseguremos ao aluno uma proposta pedagógica que esteja de acordo com sua etapa de desenvolvimento, respeitando suas deficiências e evidenciando suas potencialidades. Considerando a necessidade de flexibilização e adaptação curricular, metodologias de ensino, recursos didáticos e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento do aluno. Acredito que teriam tantas mais para enumerar aqui, mas considero essas essenciais. (Licenc. EE 2 – RS).*

Portanto, a formação enquanto processo construtivo da profissionalidade, articulada as escolhas pessoais e profissionais, são fundamentais para que haja condições favoráveis a aprendizagem de competências profissionais e a capacidade de desenvolver e mobilizar competências em contexto.

A instituição do discurso da inclusão nos contornos das barreias atitudinais

Os resultados expostos nas seções anteriores permitem dimensionar discursos mais recorrentes que, de acordo com a perspectiva adotada neste estudo, possibilitam pensar os modos pelos quais os professores de Educação Especial vêm sendo produzidos em contexto de atuação e assim constituindo sua profissionalidade. Tem-se a considerar que este é o olhar dos professores de EE sobre o contexto de atuação e, consequentemente, a forma como eles, professores de EE, se relacionam com este espaço. Portanto, a análise não se refere aos outros, gestores ou professores regulares, e sim a percepção sobre estes outros que também

produzem significados sobre a EE, e, portanto, sob o lugar que este profissional assume frente a inclusão. Portanto, objetiva-se compreender os conhecimentos dos professores de EE sobre seu papel diante o sistema educacional inclusivo, buscando explorar nesses discursos aspetos conceituais, de funcionamento e gerenciamento da inclusão no contexto escolar em que atuam.

O eixo central das discussões apresentadas é o processo educacional inclusivo nos contextos de atuação dos participantes do estudo. Entretanto, foram discutidos os elementos que favorecem ou dificultam o trabalho docente do professor de Educação Especial e consequentemente da inclusão no contexto em que atuam.

Os participantes deste estudo enumeraram barreiras atitudinais como causas frequentes de desafios e dificuldades na promoção da inclusão nas instituições em que atuam. Alguns professores são precisos ao expressarem esta situação

> *"vejo ainda muitas barreiras atitudinais principalmente por parte dos meus colegas professores (...) não vejo boa vontade (...) talvez falte empatia." (Espec. 13 PB)*
>
> *"A maioria ignora esse aluno da educação especial" (AEE 2 SC)*
>
> *"deixam os alunos "de lado" nas práticas pedagógicas" (Espec. 9 PA)*
>
> *"Concernente aos professores, parecem que nossas crianças são um fardo para eles" (Espec. 3 PA)*
>
> *"ainda falta a consciência de comprometimento da maioria dos professores, dizem que esses alunos não vão aprender nada só é socialização". (AEE. 19, RS)*
>
> *"A criança com deficiência e vista como uma pessoa sem futuro, então pra que investir? Por ser "inclusão" deve apenas passar pela escola socialmente levando apenas o convívio não a aprendizagem" (AEE. 7 SP)*
>
> *"não é fácil, sabemos que nem todos tem a compreensão e o respeito para essas pessoas com deficiência, e as vezes tornasse difícil trabalhar". (Espec. 15 PB)*

Embora não seja possível analisar todos os discursos pedagógicos produzidos e a circular em cada instituição, estes excertos possibilitam compreender - ou de forma ainda mais subjetiva, "suspeitar" - que nestes espaços inclusivos, opera a lógica da exclusão apoiada em enunciados de tolerância, aceitação e assistencialismo. A tolerância, já problematizada por Mantoan (2003) e Skliar (2003) se materializa quando a instituição "faz o que pode" frente as exigências política e legais e, neste mesmo sentido, aceita uma condição desfavorável dos alunos incluídos, dando-lhe assistência para socialização. Nesta lógica, a compreensão de inclusão educacional é reduzida a aceitação e aproximação física dos sujeitos e não a proposta filosófica, política e social que prevê a equidade, o

desenvolvimento e aprendizagem dos alunos (Rodrigues, 2011). Ou seja, o discurso pedagógico da inclusão que é produzido e circula nestes contextos, difere do discurso político e acadêmico sobre inclusão. Inventa-se ali um outro lugar, um outro conceito que se utiliza do termo inclusão. E, a partir deste conceito de inclusão, inventado e praticado nestes contextos, surgem críticas a sua funcionalidade. Esta situação se configura também quando muitos professores julgam que a inclusão ainda é pouco articulada nos seus contextos de atuação.

> *"as salas de recursos para muitos alunos servem como a própria inclusão. Faz de conta" (Espec. 10 BA)*
>
> *"ainda há muita exclusão" (AEE. 6 PA)*
>
> *"A legislação facilita a promoção do aluno e não prioriza o ensino de competências, mas garante apenas o acesso e permanência na escola sem qualidade" (AEE. 7 SP)*
>
> *"A **aceitaçã**o ainda é deficiente". (AEE. 2 SC)*
>
> *"ainda temos profissionais da educação com dificuldades de **aceitar** o que é "DIFERENTE". (Espec. 6 PA)*
>
> *"resistência de alguns professores em **aceitar** o diferente." (AEE. 14 RS)*
>
> *"Muitos colegas não **aceitam** o trabalho diferenciado." (Espec. 6 PA)*
>
> *"alguns profissionais que não **aceitam** ou não gostam de trabalhar com a educação inclusiva." (Espec. 8 SC)*
>
> *"Mas a maior dificuldade de **aceitação** dessas ações na escola é não atender os alunos para fazer essas atividades, mesmo elas ocorrendo com os mesmos incluídos." (Licenc. EE 3 RS)*

Embora estes discursos possam ser interpretados como forma de denúncia, ou resistência a um sistema inclusivo falho, é possível problematizar enunciados que formam estes discursos e que reforçam o fracasso ou a inexistência da inclusão nestes espaços. Tendo em conta as seis perspetivas sobre inclusão, anunciadas por Ainscow, Booth e Dyson (2006), esta pode estar sustentada na primeira proposta, em que a inclusão se pretende enquanto meio de resposta ao que é diverso, diferente, deficiente. Nesta perspetiva a inclusão centralizada no sujeito, deficiente, a ser aproximado e aceito no contexto a qual não pertencia. Observa-se que é recorrente a associação dos professores entre inclusão e aceitação (conforme destacado nos excertos). Alguns autores problematizam os efeitos de pensar a inclusão nesta perspetiva (Duschatzky & Skliar, 2000; Lopes, 2007, Mantoan, 2003; Skliar, 2003, 2011). Constituir significados sobre a inclusão a partir da deficiência pode reforçar a ideia da diferença a partir da falta, da necessidade ou limitação dos sujeitos

(Lopes, 2007; Skliar, 2003, 2011). Ainda, para Skliar (2011), pensar a inclusão como meio de dar resposta ao que é diverso, pode gerar o sentido de tolerância em relação ao aluno com deficiência. “Es decir, tener que aceptar al otro como es, tener que respetarlo, reconocerlo y tolerarlo[55]” (p.2). Mantoam (2003) explica que a tolerância é representada nos discursos sociais como generosidade de quem é superior. E nesse sentido, fixa-se um significado sobre os sujeitos, inalterando sua condição da falta como “se fossem marcas indeléveis, as quais só nos cabe aceitá-las, passivamente” (p.19).

Esta perspetiva sobre inclusão converge com os resultados e discussões postulados na seção anterior onde se discute a percepção dos professore de EE sobre suas competências profissionais. Na mesma direção de análise, grande parte dos professores estruturam suas competências no conceito de diversidade e diferença, acionando competências emocionais/afetivas para dar respostas ao que é diverso e diferente. Entretanto, quando estes discursos docentes associam o conceito de diferença e diversidade ao de aceitação, tanto das práticas, como dos próprios sujeitos demarcados da inclusão e da Educação Especial, arriscam-se ao apagamento das diferenças - culturais, política, linguísticas (Skliar, 2003) - em prol da unificação, aproximação e “inclusão” de todos (Alcântara, 2015). O mesmo sentido pode ser associado quando as competências de atuação se apoiam essencialmente ao aspeto afetivo/emocional.

Duschatzky e Skliar (2000) comentam que “A alteridade, para poder formar parte da diversidade cultural "bem entendida" e "aceitável", deve desvestir-se, des-racializar-se, des-sexualizar-se, despedir-se de suas marcas identitárias, ser como os demais” (p.166). Os autores tensionam pensar que a diferença tem sido produzida em enunciados da falta ou da anormalidade dos sujeitos, dentro dos limites de uma linha da normalidade ou uma “norma transparente”, instituída para padronizar e permitir as aproximações a esta norma. Tudo que é diferente, que está longe desta norma, passa a ser impulsionado a ela por meio de enunciados como diversidade, multiculturalismo e a própria inclusão.

Estes discursos não são propriedade dos professores de EE, participantes deste estudo. Eles circulam nos espaços educacionais em que atuam, produzem significados e legitimam sua existência nas relações de poder e saberes sustentado no discurso da diversidade como normalização da diferença (Alcântara, 2015; Duschatzky & Skliar, 2000; Lopes, 2011). Entretanto, esta perspetiva sobre inclusão tem mostrado, também neste estudo, a ineficiência do processo em diferentes contextos de ensino (Moreira & Candau 2013; Pinheiro & Duarte, 2017; Pletsch, 2020). Então, cabe perguntar: como este discurso

[55] “Ou seja, ter que aceitar o outro como ele é, ter que respeitá-lo, reconhecê-lo e tolerá-lo”. (Tradução livre).

sobre inclusão se mantem legítimo nestes espaços? Entende-se que estes discursos não são problematizados pelos professores; pleo contrário, subjetivados pelos discursos políticos de inclusão, mantém-se neste lugar de estabilidade que lhe é imposta, produzida (Menezes & Turchiello, 2020). O questionamento da ineficácia da inclusão, feito pelos professores deste estudo, não tensiona problematizar discursos sobre como inclusão é pensada, produzida e legitimada nestes espaços. Parece haver um olhar apenas sobre o efeito: as práticas exclusivas.

Assim, é comum que a ineficácia da inclusão recaia sempre sobre o outro, a educação especial, o gestor, o professor regular, os órgãos públicos, a família, etc. (Bueno, 1999; Fabris, 2011; Glat et al., 2003; Moreira & Candau, 2013; Musis & Carvalho, 2010; Pinheiro & Duarte, 2017; Pletsch, 2009). Neste estudo, há uma tendência significativa dos professores, participantes deste estudo, em culpabilizar o "outro", os professores e os gestores, pelo fracasso institucional frente a inclusão, principalmente enquanto fonte das dificuldades seu próprio desempenho profissional[56].

Duschatzky e Skliar (2000) discutem "o outro como fonte de todo mal", associando especialmente ao outro diferente, anormal, "portador das falhas sociais" (p. 167). É possível transportar as ideias dos autores a constituição destes outros, professores regulares e gestores, associados com frequência pelos participantes deste estudo como responsáveis por "todo o mal" da inclusão. O outro sempre vai existir para delimitar a diferença, o que um sujeito é ou não, o que faz de certo ou errado. Nos discursos docentes analisados neste estudo, o outro é o depósito do que está errado, quase uma entidade que permite aos professores de EE justificar de forma muito recorrente o fracasso da inclusão. "E o que significa depositar no outro todo mal, senão o rechaço aos "de fora", quando se trata de defender as fontes locais de trabalho?" (Duschatzky & Skliar, 2000, p. 167).

É nesta relação que as tecnologias de poder, manifestada no governo de si e dos outros, operam de forma eficaz (Foucault, 2004). Os professores de EE avaliam, regulamentam, exigem dos professores generalistas de sala de aula regular e gestores, os meios pelos quais promovem e atuam frente a inclusão, do mesmo modo que os professores de EE se sentem avaliados, regulados e responsabilizados pela inclusão, por estes mesmos sujeitos.

> Digo que a governabilidade implica a relação de si consigo mesmo, o que significa justamente que, nessa noção de governabilidade, viso ao conjunto das práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias

[56] Outros discursos que evidenciam esta relação são apresentados na seção a seguir (pag. 207).

> que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter uns em relação aos outros. São indivíduos livres que tentam controlar, determinar, delimitar a liberdade dos outros e, para fazê-lo, dispõem de certos instrumentos para governar os outros. Isso se fundamenta, então, na liberdade, na relação de si consigo mesmo e na relação com o outro (Foucault, 2004, p. 286).

A eficácia das práticas de si se associa a condição estabelecida nestes espaços, que conforta os sujeitos quando permite não se sentirem responsáveis pelo insucesso da inclusão. Para Foucault (2004), a prática de si é, pois, um modo pelo qual "o sujeito se constitui de uma maneira ativa", entretanto, tais práticas não se manifestam como "alguma coisa que o próprio indivíduo invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social" (Foucault, 2004, p. 276). E assim o discurso de inclusão, agora associado a desafios e dificuldades, tende a ser fortalecido na lógica da falta - de atitudes, de valores, de formação, de informação, de prática - sempre associada ao outro. Estas práticas discursivas instituem efeitos de verdades sobre inclusão nestes espaços, que vão constituído os profissionais, atribuindo e acomodando lugares nestes discursos de inclusão. Com efeito, as relações profissionais na escola vão se constituindo nesta teia discursiva, produzida na incerteza do exercício profissional e impactando em resultados negativos da inclusão. Esta situação parece fazer parte do contexto de atuação de muitos professores participantes deste estudo e por isso, interessa problematizar a seguir possíveis efeitos destas relações no papel assumido pelos professores de EE nestes espaços.

Efeitos das relações de produção sobre os 'outros': professores de Educação Especial e professores do ensino regular

Para os participantes deste estudo, a Educação Especial se tornou uma das mais importantes ferramentas de promoção da inclusão, e por isso, é fundamental que, nos contextos de atuação, haja conhecimentos, articulação e valorização deste campo profissional. A professor Licenc. EE 8 RS, pontua que a "dificuldade de atuação não está relacionada propriamente a um limite institucional, mas sim a essa compreensão ainda bastante equivocada por parte de alguns colegas". A fala da professora expressa um dos principais impactos negativos identificados neste estudo sobre a atuação dos professores de Educação Especial em contexto inclusivo. Mais de metade dos professores, expressam formas como a Educação Especial tem sido percebida pelos professores regulares e gestores.

"Um professor que não faz nada". (AEE 7 SP).

"Parece que alguns professores pensam que nosso trabalho é muito fácil, que são poucos alunos. Que eles que realmente trabalham. Ainda não somos reconhecimento como profissionais necessários e essenciais." (Espec. 3 PA)

"Muitos não valorizam a importância desse profissional." (Espec. 6 PA)

"Em sua maioria, ainda apresentam diversas interpretações sobre o real papel do professor do AEE. Entendem que nosso trabalho "é moleza" porque nossa clientela é pouca, em se comparando a sala de aula comum."(Espec. 9 PA)

"Na realidade eles não tem compreensão alguma, acham que os alunos com "laudos" são da sala de recursos e não da escola. Nossos professores da educação especial travamos uma guerra diária sobre isso, mas nunca somos compreendidos." (Ped. Habil. RS)

Os discursos da Educação Especial representados pelos "olhos" dos participantes deste estudo têm sido constituídos sob enunciados da exclusão, historicamente associados aos serviços da EE (Hermes, 2017; Menezes & Mello, 2014). A Educação Especial tem assumido um lugar de "estranhamento" na escola (Lunardi, 2003), e assim os professores de EE ocupam estes lugares que lhes são atribuídos. Estes discursos, embora estejam sendo olhados na perspetiva dos professores de EE, expressam os modos pelos quais eles próprios se identificam, ou se constituem nos discursos dos outros (Skliar, 2003). Os professore de EE, ao mesmo tempo em que instituem um lugar para estes outros, os professores regulares, estão constituindo suas identidades e assumindo estes lugares – da desvalorização, do preconceito, da exclusão, etc. - nos espaços em que atuam. Tais discursos representam um efeito da institucionalização do conceito de inclusão sob a perspetiva das barreiras atitudinais e da ineficiência da inclusão. Portanto, não se definem somente a partir apenas destes outros, professores regulares e gestores, mas também de uma rede discursiva política, conceitual, de valores e crenças que se cruzam nos espaços institucionais.

A própria resistência, também expressa nos discursos dos professores de EE quando percebem a exclusão, desinformação e a desvalorização profissional, também é geradora de uma "identidade de exclusão", como postula Dubar (2005). O lugar de resistência assumido está no sentido de oposição, de denúncia, de culpabilização, e não de produção de outras ou novas verdades sobre seu papel nestes espaços. Padilha e Caiado (2014) já identificavam a desvalorização do professor de EE e assunção deste lugar – da exclusão - nos espaços de trabalho. E neste sentido as relações estabelecidas no contexto vão sendo cada vez mais enfraquecidas e pouco colaborativas, como demonstram os fragmentos abaixo

"sinceramente por várias vezes me sinto excluída da escola. Parece que é um departamento fora a parte do funcionamento da escola." (AEE 22 RR).

“o olhar para com os professores da educação especial ainda é de preconceito.” (Espec. 6 PA)

Segundo os participantes deste estudo, a falta de informação e conhecimento da escola e dos professores de ensino regular sobre as funções exercidas pelo professor de EE, é um dos aspetos que motivam a desvalorização do trabalho docente. Visto por outro lado, a falta de conhecimentos sobre a inclusão e a EE, parecer estar gerando uma super funcionalidade dos professores de EE. O professor passa a assumir múltiplas funções, de reforço e de cuidador, do professor regular e até mesmo da própria inclusão de “seus” alunos, como discutido em análises políticas[57] e de competências de atuação[58]. A este respeito são mencionados

“Já os professores muitos confundem como um reforço educacional, apesar da direção já ter dado espaço para falas e explicações.” (Esp.16 PR).

“como se o aluno fosse "nosso" além de cobrar que façamos o "reforço" e resolução de atividades escolares do aluno atendido, enfim, as barreiras são muitas.” (Espec. 9 PA).

“acreditam que essa responsabilidade é deste profissional e não sua.” (AEE. 19 RS).

Acham que vamos fazer milagres e que temos que preparar aulas para que tenham material pronto pra trabalhar. (AEE 14 RS).

“Consideram a educação especial como sinônimo de educação inclusiva.” (Licenc. EE 7 RS).

“as escolas que têm na educadora especial a única profissional para auxiliar os alunos com defasagens relacionadas a aprendizagem, além de questões psicológicas, psiquiátricas, orgânicas, disciplinares, entre outras.” (Licenc. EE 3 RS).

“Na escola que trabalho atualmente vejo ainda um desconhecimento e confusão muito grandes em relação a educação inclusiva e minha atuação no espaço escolar. A gestão e os professores de modo geral ainda olham para a educadora especial como uma "salvadora" de todos os alunos "problemas", encaminham para avaliação da educação especial alunos com problemas de comportamento, questões emocionais, transtornos psicóticos entre outros. Percebo muito um olhar e uma compreensão de que estes alunos "problemas" e os alunos em processo de inclusão devem ser atendidos e "resolvidos" no espaço fora da sala regular, no AEE, não consegui visualizar ainda uma compreensão por parte da escola de que estes alunos são da escola, e não apenas do AEE e da Educadora Especial. (...) uma relação de luta constante, luta no sentido de estar sempre tentando esclarecer e sensibilizar os professores em relação ao processo de inclusão e minha atuação e participação neste processo.” (Licen.EE 8 RS).

Esta situação já vem sendo anunciada em outros estudos na área (Kassar, 2014; Pletsch, 2014; Thesing, 2019; Thesing & Costas, 2018; Vaz & Garcia, 2015), corroborando

[57] Pp. 149-154.
[58] Pp.181-200.

a ideia já apresentada de produção do sujeito "especialista" em tudo, e assim responsável pela inclusão de alunos considerados da Educação Especial e daqueles que ocupam um lugar da anormalidade comportamental na escola (Lunardi, 2003). Parece estabelecer-se aqui uma identidade "bloqueada", em que os professores podem ser reconhecidos no viés institucional e político, já que buscam desenvolver estas funções, entretanto, não são valorizados e não têm o reconhecimento dos colegas, professores do ensino regular (Dubar, 2005). Para os professores de participantes deste estudo, a desvalorização do trabalho docente também está estreitamente relacionada à falta de oferta formativa e de interesse dos professores na área da EE e educação inclusiva. Esta observação é feita tanto na perspetiva atual sobre inclusão quando enumeram dificuldades e desafios (em especial as barreiras atitudinais), como na reflexão sobre uma perspetiva futura da inclusão.

> *"Vejo mais exclusão em sala de aula regular por falta de formação." (Espec. 15 PB).*
>
> *"Falta de atualização de alguns profissionais." (AEE 3 SC).*
>
> *"Falta de recursos para formações dentro das escolas para a escola como um todo" (Licenc. EE 3 RS).*
>
> *"Na grande maioria os professores regentes ainda não sabem trabalhar com esse público. A escola tenta, mas falta formação para esse Profissional."(AEE 2 SC).*
>
> *"Professores ainda não estão preparados – formados - para gerenciar este tipo de situação em salas regulares."(Espec. 2 SC).*
>
> *"A Rede Estadual oferta – formação -, porém as ações estão somente no papel pois na prática a realidade das escolas estaduais do município é lamentável" (Espec.51 RR).*
>
> *"Sempre é realizado reunião para ser passado sobre os alunos "especiais" para os professores do ensino regular, mas nessas reuniões ou professores não vão ou não estão nem ai para ouvir o que é dito." (Ped. Hábil. RS).*
>
> *"Professores despreparados – formação - infantilizando diversos alunos rotulados em sala de aula." (Espec. 10 BA).*
>
> *"Mais formação para os professores, mais investimentos nas salas do AEE, que a gestão tenha um olhar no que é realmente a inclusão e a valorização do professor em sala de Atendimento e ferramentas para que possa trabalhar dignamente." (Espec. 12 PA).*

A formação ganha um espaço privilegiado nos discursos docentes como um dispositivo de mudança, transformação e salvação da inclusão (Machado, 2017). Entretanto, agora ao invés de olhar para o próprio processo formativo, os participantes deste estudo voltam-se para a formação do outro, regulando, gerenciando e avaliando estas condutas. Se antes a formação se colocava como uma necessidade formativa própria dos sujeitos, assumindo uma "identidade responsável pela sua promoção" (Dubar, 2005), agora a

formação passa a ser o hospedeiro dos problemas gerados pelo outro, o professor regular. De qualquer forma, a formação mantém-se operando como um modo de subjetivação dos sujeitos, na lógica neoliberal do aperfeiçoamento constante em busca de fazer inclusão, ser inclusivo e sentir-se satisfeito consigo mesmo (Machado, 2017; Menezes & Turchiello, 2020). Os espaços de ensino são lócus de instrumentalização do poder disciplinar, que age sobre todos os sujeitos moldando os "corpos" em favor de interesses sociais neoliberais. Ou seja, são modos de 'docilizar' o sujeito para torná-lo produtivo e no padrão de condutas desejáveis (Foucault, 2004). Para isso são instauradas "[...] técnicas diversas e numerosas para obter a sujeição dos corpos e o controle das populações" (Foucault, 1988, p. 131). Estas técnicas nas instituições de ensino, se materializam em diferentes discursos pedagógicos que instituem verdades (e assim subjetivam os sujeitos) sobre, por exemplo, como ser inclusivo, ou o que é preciso para ser inclusivo – ter formação, respeitar a diversidade, tolerar as diferenças, etc. Com isso os professores tornam-se "empresários de si mesmo" (Gallo & Veiga-Neto, 2007).

Embora compreenda-se que nestes espaços operam estas formas de relações de poder/saber, gerenciadas por uma lógica neoliberal, os discursos analisados representam uma tensão existente entre professores de EE e professores de ensino regular, que causam efeitos negativos no desempenho de suas funções e consequentemente na promoção da inclusão.

Entretanto, os professores reconhecem que a valorização e compreensão do seu trabalho podem refletir-se na harmonização das práticas pedagógicas compartilhadas. Muitos entendem ser fundamental estabelecer um relacionamento profissional com os colegas alinhado com a proposta inclusiva, adotando planejamentos e estratégias pedagógicas em conjunto. Quanto a isto, os professores referem manter um bom relacionamento profissional em contexto de atuação, incluindo aqueles que identificam barreiras atitudinais na escola ou que relatam desvalorização profissional. E de facto, este foi o atributo mais recorrente dentro dos aspetos positivos sobre o contexto de atuação, mencionados pelos participantes. Segundo palavras suas,

> *"A gestão escolar procura sempre colocar os alunos da educação especial em todos os projetos desenvolvidos contando sempre com o apoio dos professores da sala regular e também da comunidade escolar. A relação professora educação especial/professor do ensino regular/comunidade escolar é muito saudável." (Espec. 7 MG)*

> *"A realidade escolar onde convivo na rede municipal tenho tentado uma proximidade com os professores da sala de aula na docência compartilhada."(Licenc. EE 7 RS)*

"Parceria! Busco constantemente o contato com os professores e sou aberta para o retorno também." (Espec. 16 PR)

"Pelo menos na minha prática tento estabelecer uma relação com todos os profissionais da escola inclusive as merendeiras e as funcionárias da limpeza, pois a inclusão se dá em todos os espaços escolares. Esse vínculo é necessário e saudável." (Licenc. EE 2 RS)

"A gestão escolar é uma grande incentivadora da Educação Especial em articulação com a Educação Inclusiva (...) É uma relação amistosa e respeitosa, de parceria, de troca de conhecimentos e de experiência. O ambiente escolar é propício ao desenvolvimento do nosso trabalho e encontramos pouca resistência para atuarmos" (Espec. 17 RR)

Estes discursos, se por um lado, parecem contraditórios, por outro parecem sugerir um acordo, uma ordem ou um equilíbrio estabelecido na relação com o outro, no cuidado de si. Mesmo permeado por um cenário conflituoso de relações, em que se atribui responsabilidade pela exclusão (quando falam dos professores de sala de aula regular) e pela inclusão (quando falam das atribuições profissionais, dadas por eles), o sujeito transita com certa tranquilidade, assumindo papeis quando lhes são convenientes. "Há, indubitavelmente, relações e interferências entre essas diferentes formas de sujeito; porém, não estamos na presença do mesmo tipo de sujeito. Em cada caso, se exercem, se estabelecem consigo mesmo formas de relação diferentes" (Foucault, 2004, p. 275). É neste jogo de relações de poder/saber que os professores vão se constituindo e assumindo funções, papeis nos espaços que transitam. Não se trata de assumir uma identidade fixa, seja ela de exclusão, bloqueada ou aquela responsável pela promoção (Dubar, 2005), mas em como eles, os professores de EE, têm transitado frequentemente por estas identidades e os efeitos deste trânsito na sua constituição profissional.

Portanto, a problemática não se hospeda no gerenciamento das relações nos espaços escolares, pois este já está sendo resolvido, mesmo que na esteira de discursos de culpa, de conflitos, ou antagonismo de funções. Preocupa-se especialmente nestas análises nos modos pelos quais os professores de EE têm constituído sua profissionalidade docente, subjetivados nestas relações. Para Borges (2014), um dos princípios da constituição de uma profissionalidade docente reside no "(...) diálogo e a partilha de saberes e experiências com os colegas" (p. 41).

De acordo com as análises, este processo de constituição da profissionalidade docente se fragiliza, tendo em conta que as competências de atuação parecem dissociadas das formações, e o desempenho, valorização, intenções e objetivos de ensino têm sido legitimado nestes discursos de contexto que também os constitui. Discursos que parecem, por um lado manifestar uma resistência sustentada na culpabilização do outro, e por outro,

confortar-se com uma boa relação com este outro. Menezes e Turchiello (2020) ao analisar as subjetividades docentes produzidas em discursos inclusivos descrevem uma situação semelhante.

> Todos assumem a importância da operacionalização dos espaços inclusivos, tanto na escola quanto na sociedade, mas a necessidade de mobilização para que eles se efetivem é delegada com mais potência a alguns sujeitos. Esses por sua vez, ao não manifestarem sua inconformidade com a forma como são responsabilizados (pelos sucessos e pelos fracassos), acabam enfraquecendo-se politicamente e anulando qualquer possibilidade de resistência e/ou negociação existente. (p.171)

Para Contreras (2012), a profissionalidade se constitui quando há conexão com o contexto, em que a formação, as atividades profissionais e as identidades sustentadas em valores e princípios pessoais são articuladas, coerentes e coexistentes. Para Florian e Spratt (2013), são estas as condições necessárias para que o professor possa encontrar caminhos, criar estratégias e praticar um ensino colaborativo e inclusivo.

A este respeito, Alves e colaboradores (2014) referenciam a satisfação profissional enquanto um conjunto de fatores, de ordem motivacional - de escolhas profissionais, e de estatuto profissional – de fatores e condições de permanência na carreira. Estes aspetos estão estreitamente ligados às condições de favorecimento ou desvalorização do trabalho em contextos de atuação, especialmente em função dos contextos políticos e administrativos de cada país. É neste sentido que se propõem as discussões a seguir.

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

Esta análise e discussão surge a partir de resultados recorrentes em que os discursos docentes demonstram discrepâncias nos cenários regionais brasileiros e a adoção de estratégias particulares para explorar a funcionalidade da Educação Especial e a educação inclusiva em contextos de atuação. Entretanto, antes de tudo, é fundamental reforçar que estas discussões partem de resultados restritos a um grupo limitado de professores de EE, que não representam todos os cenários regionais brasileiros. Por isso, o objetivo maior desta seção se concentra em articular estes resultados, sobre dificuldades e favorecimentos regionais, como um fator de impacto na atuação dos professores participantes deste estudo.

Os resultados apresentados permitem observar que há diferenças significativas que agrupam respostas de acordo com as regiões nas quais os professores atuam. É perceptível

um cenário diversificado especialmente sobre formação dos participantes, condições estruturais das instituições em que atuam e a adoção de autonomia organizacional dos governos estaduais e municipais. Compreende-se que estes aspetos impactam nos modos pelos quais estes profissionais vão desenvolver o seu trabalho.

Pelo menos metade dos participantes das regiões Norte e Nordestes entendem que a inclusão educacional tem sido bem articulada em seus contextos de atuação. Aliado a este resultado, um pouco mais da metade dos professores que atuam nestas regiões dizem ter acesso e incentivo a formações na área. Entretanto, nota-se a maioria dos professores destas mesmas regiões tem formação apenas para o atendimento educacional especializado, que tem sido considerado um campo formativo limitado da Educação Especial (Borowsky, 2010; Hermes, 2012; Oliveira & Pietro, 2020; Pletsch et al., 2017; Vaz & Garcia, 2016). Ainda, nas regiões Norte e Nordeste prevalecem formações em nível de especialização e formação para o atendimento educacional especializado (AEE). Por outro lado, a grande maioria dos participantes que atuam nas regiões sul e sudeste do Brasil dizem ter incentivo e acesso a formação pelo contexto de atuação. Estes professores são aqueles que têm maior número de formações em nível de licenciatura em Educação Especial (formação inicial), considerada uma formação de alto nível de qualificação na área (Mendes, Almeida, Denari & Costa, 2010; Pasian, Mendes & Cia, 2017).

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

De modo geral, alguns professores sinalizam situações precárias de infraestrutura nos espaços escolares (Quadro 6.6).

Quadro 6.6
Precarização da infraestrutura escola em contextos regionais

Norte/Nordeste	Sudeste/Centro-Oeste	Sul
"as dependências da escola não permitem a locomoção (...) por falta de estrutura física. (...) A falta de espaço adequado para trabalhar com as crianças." (Espec. 4 PA). *No caso das escolas que não possuem SRM o professor do AEE realiza o atendimento em espaços diversificados da escola (área coberta, sala dos professores, embaixo da árvore, etc.) que não oferecem a menor condição de trabalho e desenvolvimento do aluno" (Espec. 9 PA).* *"Considerando a experiencias em diversos municípios da Bahia, ainda, em pleno século XXI, encontra-se municípios que desconhecem a necessidade das salas de recursos." (Espec. 10 BA).*	*"O Espaço da SEM – Sala de Recursos Multifuncionais - não é adequado pois não atende as necessidades da demanda de alunos matriculados no AEE. Os materiais em sua maioria são confeccionados pelo profissional (...) As salas de aula não oferecem carteiras ou material adaptado."(AEE 17 RJ).*	*"Não fico na sala de AEE ou sala de recursos multifuncional, até porque nas escolas onde atuo não tem sala específica para a Educação Especial. Assim, fico na sala de aula junto com o aluno e com o professor e alguns momentos na sala de vídeo, biblioteca ou disponíveis. (Licenc. EE 7 RS).* "*pouca carga horária, material, recursos...mas ainda acredito que seja um panorama mais favorecido que em outros locais".* (Licenc. EE 3 RS).

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

Estes resultados podem ser aproximados ao estudo desenvolvido por Soares Neto e colaboradores. (2013). Os pesquisadores desenvolveram uma escala com níveis de infraestrutura a ser aplicada e comparada em todas as regiões brasileiras que vai do nível elementar (menores condições de infraestrutura) ao nível avançado (maiores condições de infraestrutura). Com isso concluem

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

De modo geral, os autores concluem que 44% das escolas da educação básica no Brasil tem estrutura elementar, contando apenas com água, sanitários, energia elétrica, esgoto e cozinha (Soares Neto et al., 2013). Dados mais recentes publicados no Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019), com base nos dados do censo escolar de 2018, indicam que este panorama ainda prevalece no país. De modo mais específico, este documento apresenta a distribuição de infraestrutura para atender alunos público-alvo da Educação Especial representado em escolas urbanas e rurais do Brasil. Dentre os aspetos levantados, a disposição de salas de recursos multifuncionais em que deve ser ofertado o atendimento educacional especializado, corresponde a 31,5% em escolas urbanas e apenas 16,1% nos espaços rurais (Brasil, MEC/Inep/DEED, 2018).

Para muitos pesquisadores da área, as adequações estruturais de uma escola, tanto físicas como de organização humana, são condições essenciais para garantir a qualidade de ensino (Albernaz, Ferreira & Franco; 2002; Sá & Werle, 2017; Soares Neto et al., 2013). Para Soares Neto e colaboradores (2013), as desigualdades de infraestruturas das escolas públicas brasileiras potencializam outras lacunas de vulnerabilidade social que tendenciam a exclusão educacional. Marcóccia (2011) já percebia estas situações com alunos incluídos em escolas públicas do campo, em que, dentre os problemas observados, não havia salas de recursos multifuncionais (SEM) e/ou condições de acessibilidade física. Nesta mesma perspetiva, da falta de infraestrutura, estes dois aspetos são os mais mencionados pelos participantes deste estudo. O atendimento educacional especializado deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais, equipada adequadamente para a oferta destes serviços, a ser prestado pelo professor de Educação Especial (Brasil, 2011). A mobilidade dos alunos na escola também deve ser garantida pela acessibilidade arquitetônica nos espaços de ensino (Brasil, 2015a). De acordo com os resultados analisados neste estudo, há portanto, um impacto negativo da falta de infraestrutura dos contextos de ensino no trabalho do professor de EE, especialmente as regiões norte e nordeste.

Outro aspeto evidenciado pelos professores deste estudo e que, segundo eles, impacta na sua atuação profissional em contexto inclusivo, foi a adoção de estratégias regionais de autonomia organizacional dos espaços de ensino (Quadro 6.7). Este aspeto foi considerado como positivo para a promoção da inclusão e o trabalho docente.

Quadro 6.7
Estratégias de autonomia organizacional da EE e a Inclusão em contextos regionais

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

Neste estudo, considera-se estratégias diferenciais aquelas que, dentro de uma organização legal e política (Brasil, 1996), potencializem o processo inclusivo dos alunos e forneceram melhores condições de trabalho aos professores de Educação Especial. Embora haja deliberações nacionais obrigatórias a serem implementadas nos espaços de ensino, há também autonomia aos estados e municípios para organização da oferta da Educação Especial, regidos sempre pelo princípio maior e comum a todos, a inclusão. Assim, é possível que alguns contextos se organizem de fora diferenciada, como estruturação de escolas ou salas pólos, referenciada pelos professores com significativa frequência neste estudo. Estes modelos organizacionais de ensino podem adotar diferentes estratégias. Como exemplo existem Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS),

instituídas no estado de São Paulo pelo decreto 51.778/2010, substituída pela atual política paulistana de Educação Especial (Brasil, 2016b). Há também a organização de escolas e/ou salas de recursos multifuncionais polos, ou ainda centros de Atendimento Educacional Especializados em que a oferta de Educação Especial concentra-se no atendimento de públicos específicos. Alguns estudos têm relacionado o sucesso do ensino e aprendizagem dos alunos, e portanto inclusão social e educacional, com a implementação destas estruturas organizacionais regionais (Lacerda, 2006; Martins & Lacerda, 2016; Viegas, 2016).

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

Contudo, tem-se observado nesta seção situações que se configuram casos desviantes, atribuídos por Silvermam (2000) como resultados atípicos e contraditórios. Se, por um lado, a maioria dos professores das regiões norte e nordeste entendem que a inclusão é bem articulada nos contextos de ensino, há apoio formativo e que adotam estratégias diferenciadas de organização para promoção da inclusão e EE, por outro, enumeram situações que parecem contradizer estas percepções. Os professores têm pouca formação qualificada na área, há pouco ou nenhum relacionamento com os pares e falta infraestrutura nos espaços em que atuam. Diante estes resultados compreende-se que a própria referência sobre a mobilização local/regional de estratégias diferenciadas, mencionada por grande parte dos participantes deste estudo, pode ser ações possivelmente adotadas como forma de colmatar as demais dificuldades/necessidades.

Estes conflitos ou contradições podem ser também efeitos de discursos pedagógicos inclusivos que circulam nos espaços de atuação e que se sustentam na promoção irrestrita de

uma inclusão absoluta, sem problematizar outros aspetos que também a produzem. O conceito de inclusão passa a ser compreendido como algo obrigatório a ser feito, de um modo ou de outro, mesmo inacabado, incompleto ou insuficiente. Trata-se de como o conceito de inclusão opera nestes espaços e de que forma os sujeitos envolvidos são subjetivados a promovê-la. Para Menezes e Turquielo (2020),

> O que nos parece é que se a inclusão escolar é uma questão de direitos humanos, ninguém se sente à vontade para questioná-la, e assim não questionamos as práticas que têm sido desenvolvidas e tampouco os efeitos em termos de aprendizagem dos alunos. Nessa lógica, entendemos ser possível afirmar que os discursos inclusivos têm produzido efeitos de subjetivação de docentes de escolas públicas que resultam na realização de práticas em espaços específicos de atendimento do aluno com deficiência, localizados dentro do contexto escolar.

A constituição da profissionalidade docente é elementar para problematizar, agir ou mesmo resistir às incompatibilidades ou desordem identificadas na prática docente (Florian & Spratt, 2013; Nóvoa, 2019). Conforme já abordado neste estudo, é justamente pela formação e experiências práticas e pessoais que esta capacidade será desenvolvida (Contreras 2012; Sacristán, 1995). Portanto, a falta de condições para mobilizar a constituição desta profissionalidade docente pode ser o gerador desses cenários conflituosos e contraditórios.

CAPÍTULO VII

Conclusões

7.1. Mas afinal, que sentidos os professores de Educação Especial dão ao seu papel em um contexto de inclusão educacional?

Esta pesquisa assume a perspetiva de que, responder ao problema de estudo não é um caminho restritivo que se limita a um resultado ou conclusão precisos e acabados (Corazza, 2002; Fischer, 2003). A dinâmica de pesquisa permite envolver-se por outros e novos caminhos que possibilitam não só responder, mas também compreender, conhecer e problematizar situações que contribuam para a construção e desconstrução do problema e dos objetivos (Ó, 2019). Deste modo, os caminhos do interesse de pesquisa estiveram sempre a se abrir, criando uma teia complexa de significados sobre questões e objetivos que permearam o estudo.

Esta pesquisa propôs-se compreender o papel do professor de Educação Especial tendo em conta sua atuação em um contexto educacional inclusivo, entendendo que estes sujeitos são produzidos em três instâncias: Política, formativa e de contexto de atuação profissional. Para isso, discutiu-se as interfaces sobre o perfil de competências descrito em documentos políticos e atribuído pelas formações, e as competências de atuação profissional mobilizadas e desenvolvidas em contexto inclusivo.

A divisão analítica deste estudo apresenta duas dimensões a serem relacionadas nestas conclusões, estudo documental e estudo com professores de Educação Especial. O cruzamento destas dimensões permitiu concluir que há lacunas entre o perfil de competências definido em documentos políticos e adotado pelas formações e as competências de atuação que os professores de Educação Especial são chamados a mobilizar e desenvolver em contexto. Chegar a esta conclusão foi possível a partir da compreensão de que são muitos os sentidos profissionais atribuídos e assumidos – em discursos políticos, formativos e de contextos de atuação profissionais - pelos professores de Educação Especial frente à inclusão, gerando com isso efeitos negativos na atuação e na constituição de uma profissionalidade docente. Ao analisar os discursos políticos e dos professores de Educação Especial, buscou-se compreender em que aspetos outros significados foram sendo inventados e legitimados.

O gerenciamento desta complexidade é expressa pelo fluxograma representado na figura 3, que sintetiza numa teia de significados, as relações estabelecidas entre as análises e discussões dos resultados alcançados nas duas dimensões do estudo.

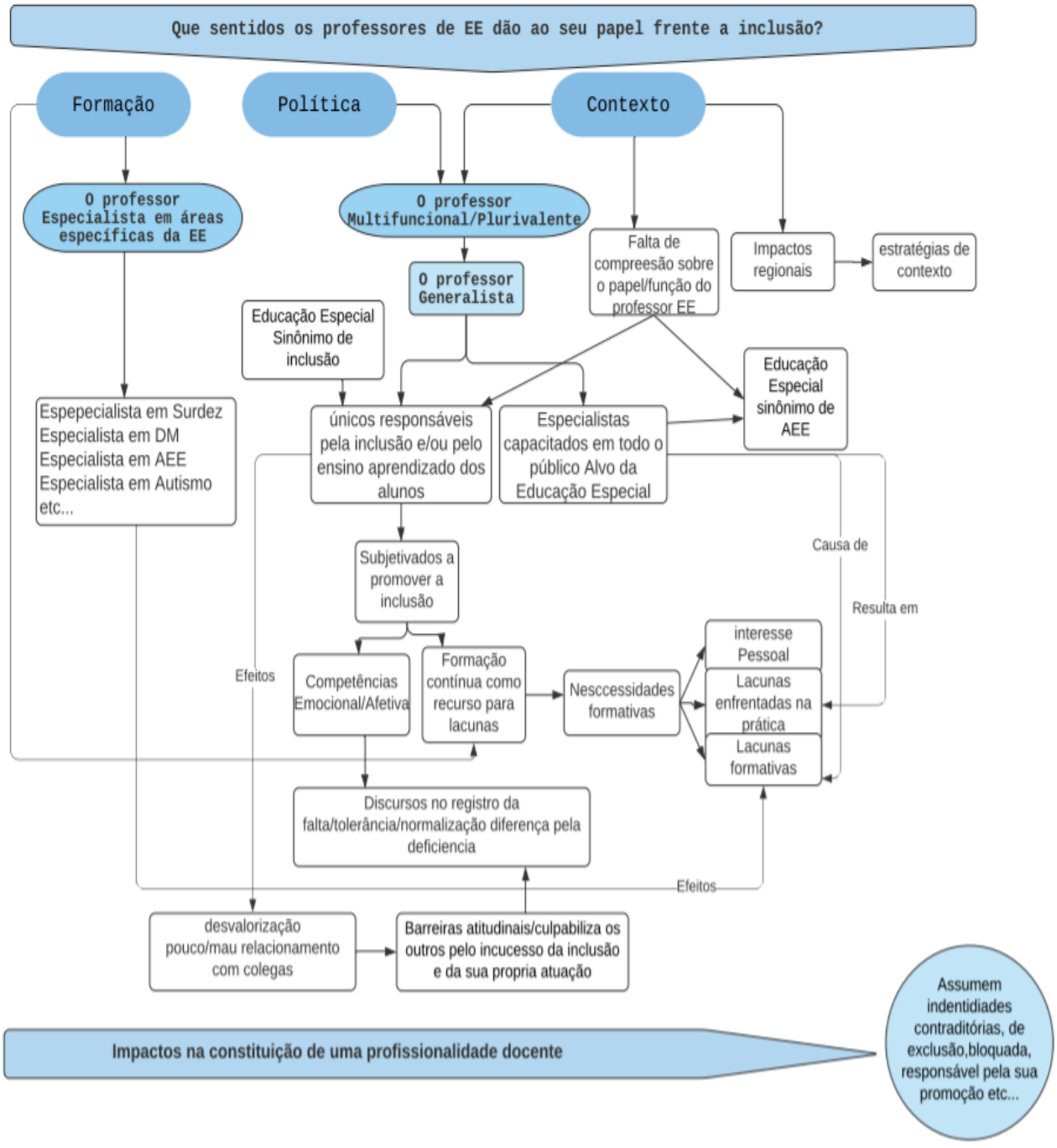

Figura 3.
Sistematização das análises e discussões

A primeira dimensão, estudo político, analisa a produção discursiva de "modos de ser" professor de Educação Especial. Este estudo, revela que os discursos políticos sobre o perfil de competências profissionais do professor de Educação Especial, e, portanto, o papel desempenhado por este profissional frente a inclusão, são contraditórios e multifacetados. Ou seja, os professores de Educação Especial são produzidos, ora como os especialistas em cada especificidade apresentada pelos alunos identificados como público-alvo de atendimento, ora como generalistas, sendo-lhes atribuídos multiconhecimentos e multifunções frente a um público diverso da Educação Especial e ainda sendo responsabilizados de um modo geral pela implementação, gerenciamento e efetivação da inclusão nos espaços em que atuam. De qualquer forma, estes diferentes "modos de ser", fazem parte da constituição de apenas um "modo de ser" profissional, que deverá assumir todos estes lugares ou funções (Evangelista & Triches, 2012; Jesus, Barreto & Gonçalves, 2011; Thesing, 2019; Vaz & Garcia, 2015).

A segunda dimensão - estudo com professores de Educação Especial - mostrou os efeitos dos discursos políticos nas formações e relações estabelecidas com a prática profissional. É possível observar que aparecem lacunas entre a compreensão dos professores sobre o perfil de competências definido em documentos oficiais, o perfil de competências desenvolvido nas formações, as competências que desejam ou entendem serem importantes e as competências de atuação que desenvolvem em contexto. Em muitos casos, as competências de atuação profissional são percepcionadas como heterogêneas do ponto de vista político e da formação, situação que tem gerado, na sua prática profissional, necessidades de saberes específicos. Entretanto, quando questionados sobre as competências que, de facto mobilizam ou desenvolvem na prática, os professores indicam trabalhar em uma perspetiva mais amplificada da área, que parece estar justamente de acordo com as exigências políticas de formação. Embora atuem de acordo com orientações políticas, a partir das quais se espera que todos desenvolvam um trabalho de igual qualidade nas diversas áreas de abrangência da EE, os resultados demonstram a insatisfação da maioria dos professores, tendo em conta a identificação de lacunas a nível de formação e a percepção sobre as competências que entendem serem adequadas para a área em que atuam. Nomeadamente conhecimentos relacionados a áreas especificas como Libras, braille, atuação com autistas, desenvolvimento no campo psicopedagógicos e relativos ao desempenho inter-intrapessoal. Portanto, independente das formações que os habilitam a atuar a área, há dissociações sobre a compreensão destas competências.

Os participantes deste estudo demonstram que suas formações têm gerado diferentes

perfis de competências para atuação na área, ora sob uma pespetiva mais restrita de atuação, quando se concentra em formar para determinadas áreas da EE, ora mais generalista, quando abrange todo um cenário inclusivo. De uma forma ou de outra, identifica-se neste estudo possíveis impactos negativos destes cenários na atuação dos professores de Educação Especial e no seu processo de constituição profissional. Os professores têm formações que não se alinham a todo o campo de atuação da área, tal como proposto nos documentos políticos, ou, quando as formações buscam alinhar-se à proposta das "multifunções", estas são incompletas e pouco eficazes. As conclusões do trabalho de Vaz e Garcia (2015) já previam estes cenários ao analisar alguns documentos políticos que produziam a Educação Especial como sinônimo de Atendimento Educacional Especializados, operacionalizado na sala de recursos multifuncional. As conclusões de Thesing (2019) também estão neste sentido: "O professor de Educação Especial, hoje, é um professor generalista por ter uma formação alargada, voltada ao atendimento de uma diversidade de sujeitos e deficiências, para atuar em uma escola que se quer para todos" (pp. 177-178). Portanto, os motivos que justificam essas tensões estão estreitamente associados às múltiplas e heterogêneas funções atribuídas aos professores de EE.

As exigências de competências atribuídas a estes profissionais na atualidade da inclusão parecem ser múltiplas e genéricas (Brownell et al., 2005; Rodrigues, 2011) provocando, para além de lacunas entre as formações e o contexto de atuação, desordem quanto aos papeis docentes assumidos no contexto escolar. O professor de EE, formado para atuar de acordo com o perfil de competências atribuídos à profissão, acaba por assumir diferentes papeis na escola, desenvolvendo diversas competências de atuação. Tal situação tem gerado sobrecarga de trabalho e um desconforto profissional, tendo em conta a variedades de ações atribuídas politicamente a estes profissionais frente a educação inclusiva e a confusão de papeis assumidos nestes contextos, conjuntura observada também em outros estudos na área (Kassar, 2014; Pinheiro et al., 2017; Thesing, 2019). Na prática, estes conflitos traduzem-se num sentimento de desvalorização e incompreensão, e em dificuldades em estabelecer um relacionamento positivo com os pares.

Este estudo não aborda a qualidade dos trabalhos docentes, mas os discursos sugerem que em muitos casos não ocorre uma atuação direcionada ao campo da Educação Especial e que há um desentendimento político/legal e formativo sobre os campos de atuação destes profissionais. Os professores, mesmo anunciando que não se sentem habilitados para determinadas áreas de atuação da EE e que, diante os desafios encontrados no cotidiano

profissional reconhecem as necessidades formativas, relatam atuarem frente as exigências impostas pelo perfil de competências profissionais definido em contexto político/legal.

Estes cenários em que se evidencia conflitos entre o perfil de competências político, o perfil de competências dado pelas formações e a atuação em contexto profissional, afetam os modos pelos quais esses professores de Educação Especial se constituem enquanto profissionais da área. Afinal, como eles produzem significados sobre sua prática na inclusão, e sobre si mesmos? Este aspeto é ressaltado quando se observa identidades assumidas pelos professores participantes neste estudo.

Compreende-se que os professores assumem o lugar da inclusão que lhes é atribuído, pelos documentos políticos, pelas formações e pelo próprio contexto em que atuam. E assim, produzido em discursos históricos que "romantizam" os sujeitos da Educação Especial (Bruschini & Amado, 1988) passam a supervalorizar a competência emocional/afetiva no seu desempenho profissional para promover a inclusão social e educacional dos alunos. Assim, ao atribuírem suas competências profissionais a um aspeto emocional/afetivo, do modo como foi significado pelos professores deste estudo, se arriscam a naturalizar o processo inclusivo dos alunos, sem problematizá-lo.

Esta análise pode ser alinhada ao expressivo número de respostas dos professores que percebem o processo inclusivo bem operacionalizado em seus contextos de atuação. Os discursos analisados tendem a associar o sucesso da inclusão, de modo mais significativo, com a mobilização de competências emocionais/afetivas por parte dos professores de Educação Especial. Entretanto, quando a inclusão não é bem sucedida, também referenciada por grande parte dos participantes, ela passa a ser culpa do "outro" – estrutura física, organizacional, gestão, família e especialmente professores regulares, justamente pela falta de competências emocionais afetivas associadas a enunciados de aceitação e tolerância da diferença/deficiência. O fracasso da inclusão também gera o sentimento da culpa de si mesmo por não conseguir atingir o objetivo totalitário das competências atribuídas para promover a inclusão (Menezes & Turchiello, 2020).

Há, portanto, discursos que se contradizem e se confrontam, mas que demonstram as diferentes identidades nestes contextos. Assume-se identidades conforme lhes é conveniente (Hall, 1997, 2005) a partir do lugar de que se fala, de que se constituem, em discursos político, de formação ou de contexto profissional. Estas identidades transitórias foram também identificadas neste estudo a partir da abordagem de Dubar (2005), quando os

professores assumem identidades de exclusão, identidades bloqueadas e ou identidades responsáveis pela sua promoção.

Não se trata de assumir um lugar, uma função ou um único jeito ser professor de Educação Especial, posto que na perspetiva de que se filia este estudo tal estabilidade não é possível (Canclini, 1997; Gräff & Medeiros, 2016; Veiga-Neto & Lopes, 2011). Mas de transitar de forma mais tranquila por estas diferentes identidades, sem conflitos e contradições. Os professores parecem perdidos ou desorientados em meio as diferentes produções discursivas – política, formativa, de contexto profissional – sobre seu lugar e seu papel frente à inclusão. Trata-se de pensar os modos pelos quais estes profissionais têm constituído sua profissionalidade frente às competências que são chamados a mobilizar ou desenvolver no contexto educacional inclusivo. Conforme defendem alguns estudiosos (Altet et al., 2003; Perrenoud, 1999a, Roldão, 2007; Sacristán, 1995), a constituição profissional docente se sustenta na harmonia entre adquirir conhecimento por competências e saber fazer estes conhecimentos operarem de modo eficaz na prática. Entretanto, para que isso ocorra é fundamental que as formações de professores considerem aspetos pessoais e de identidades docente que lhes permita mobilizar, gerenciar e desenvolver competências (Contreras, 2012; Nóvoa, 2019). Considerando estes direcionamentos teóricos, compreende-se que a profissionalidade docente dos professores de Educação Especial, identificados neste estudo, parece fragmentar-se ou enfraquecer-se em decorrência das contradições ou desordens política, formativas e contextuais sobre o seu exercício profissional. Roldão (2007) anunciava uma perspetiva semelhante ao observar que

> a afirmação ou esbatimento da profissionalidade docente, por força de factores como a massificação escolar, com a conseqüente expansão e diversificação dos públicos escolares, a imobilidade persistente dos dispositivos organizacionais e curriculares da escola geradora do seu anacronismo ante as realidades actuais, a pressão das administrações e dos poderes económicos para uma funcionarização acrescida dos docentes, todavia também largamente alimentada pelos próprios professores, prisioneiros de uma cultura que se instalou ao longo deste processo e que contradiz a alegada reivindicação – no discurso político e no discurso dos próprios docentes – de uma maior autonomia e decisão, desejavelmente associadas a um reforço de profissionalidade. (p. 96).

Na perspetiva desta tese, isto não significa culpabilizar os sujeitos, ou os meios pelos quais eles têm constituído suas identidades, competências e, portanto, sua profissionalidade docente. Pelo contrário, são sujeitos e não proprietários dos discursos que estão a produzir. Portanto os discursos docentes analisados não são verdades absolutas próprias destes sujeitos, eles estão atravessados pelo contexto social, político, formativo que é comum a todos e que

produzem tais condutas (Foucault, 2004). É nesta lógica que, ao falarem de si próprios, e no caso deste estudo, do seu lugar profissional em meio a inclusão, os sujeitos se padronizam em um sistema de repetição: ser professor da inclusão, professor de AEE, professor responsável pelos alunos da EE, etc. Ou seja, mesmo em meio a diferentes discursos, ou diferentes "modos de ser" professor de Educação Especial, eles acabam sempre sendo produzidos sob os mesmos discursos, mesmo que desconexos. Para Foucault (1988)

> Não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro contraposto. Os discursos são elementos ou blocos táticos no campo das correlações de forças; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentre de uma mesma estratégia; podem, ao contrário circular sem mudar de forma entre as estratégias opostas. (p. 111).

São nestas amarras discursivas que a resistência toma importância no processo de mudança. A resistência enquanto a produção de outros e novos significados que não apenas a resistência como denúncia ou culpabilização de sujeitos pelo fracasso da inclusão ou impossibilidade profissionais – formativas, estruturais etc. Foucault (2004) argumenta que para melhor resistir é preciso antes compreender, e, em meio das relações de poder/saber, inventar novas verdades. É preciso acionar um movimento de contra-conduta, no sentido de resistir às condutas dominantes, como por exemplo estes diferentes "modos de ser" professor de Educação Especial em tempo de inclusão.

Para Foucault (2004), as contra-condutas são condição necessária para resistir e lutar por uma nova subjetividade que, no caso deste estudo, desloque ou desconstrua imposições políticas, formativas e do contexto de atuação profissional. A começar por resistir à produção discursiva de um profissional completo, no registro de uma totalidade, capaz de atuar frente a todas as competências formatadas em documentos oficiais ou cursos de formação e exigidas na atuação. Esse é um ideal inatingível tendo em conta as inúmeras atribuições dadas ao profissional da EE e principalmente as diferentes formas que cada um se constitui e dão sentido ao seu papel nos contextos em que atuam. É preciso repensar o perfil de competências a partir das competências de atuação desenvolvidas na prática, e não ao contrário. Interessa olhar para as competências de atuação exercidas em contexto profissional e nos afastar do discurso da necessidade constante de formar-se para o que não se sabe. Atuar no que já se sabe, ou no que é formado e capacitado para tal. Essa compreensão sugere uma reestruturação política, de formação e especialmente uma reorganização da atuação profissional. Esta reorganização já vem sendo percebida em alguns contextos de ensino. A manifestação de muitos professores pelo interesse pessoal e afinidade, dirigido também pela formação

profissional, em atuar em determinadas áreas da Educação Especial tem gerado, segundo eles mesmos, uma melhor qualidade na prestação destes serviços. Este resultado pode estar estreitamente relacionado ao sentido de satisfação profissional de contexto quando há "políticas institucionais, de gestão e organização; condições de trabalho, suporte e supervisão; relações interpessoais; remuneração; status; segurança e estabilidade" (Alves et al., 2014, p.6). Evidentemente que estas condições de infraestrutura organizacional e também física de contexto têm impacto nos modos pelos quais os professores vão atuar e constituir-se nestes espaços.

Segundo os participantes deste estudo, alguns contextos regionais demonstram a adoção de medidas que permitem esta oferta ainda mais especializada da Educação Especial, como as escolas polos, materializadas sob diferentes formas organizacionais. Esta perspetiva permitiria investir mais no desenvolvimento profissional como um todo e preocupar-se menos com a necessidade formativa concentrada na lacuna/falta. Este parecer ser um caminho ou ainda uma estratégia de resistência, partindo, por exemplo, da problematização sobre os modos pelos quais professores de Educação Especial têm sido subjetivados, em discursos políticos, de contexto e pelas próprias formações fragmentadas que induzem a busca constante por um ideal profissional. Dall'alba e Sandberg (1996) propõem olhar para além da formação e competências profissionais. É preciso pensar nos processos individuais formativos, constituídos por experiências tanto pessoais como profissionais em contexto de atuação profissional. Deste modo, o contexto de atuação que produz e reproduz discursos de exclusão, conforme demonstram alguns dos participantes deste estudo, se configura não só pela falta (de formação, gestão, organização, orientação), mas também pelas experiências pessoais de cada sujeito, delimitada também pelo contexto cultural em que transitam (Larrosa, 1994).

Embora a escola e a instituição de formação devam estar sincronizadas nesse processo de mudança, Nóvoa (1995) levanta a necessidade de repensar a organização da escola. Nesta perspetiva, a escola deve promover a identificação do professor com o espaço em que atua, dispondo maior tempo de dedicação para que haja reflexão, inovação e gerenciamento da formação. A escola se coloca como um lugar de incentivo a qualidade da ação docente, é preciso que estes profissionais reencontrem valores e ideais no ambiente de trabalho que estimulem dar sentido a suas próprias ações e reflexões.

Evidente que a formação é "uma janela de oportunidades" (Rodrigues, 2014, p.3) como já referenciado neste estudo. Entretanto, parece haver uma ideia generalizada associada sempre a falta de formação sobrepondo a contingência das experiências de si, como determina

Larrosa (1994). A formação docente não deve ser algo proposto para suprir ou remendar a falta de algo, e sim pensada a partir de expectativas e planejamentos profissionais e pessoais para desenvolver conhecimentos (Rodrigues & Esteves, 1993), gerando inclusive possibilidade de resistência. Uma formação que promova a construção de uma profissionalidade docente se coloca como um dispositivo de conhecimento que permite transformações do sujeito sobre si mesmo. Aí está uma funcionalidade da prática de si. Para Durchatzky e Skliar (2000), "A questão é nos interrogarmos sobre nossas representações acerca da alteridade, dos estereótipos que nos convertem em aliados de certos discursos e práticas culturais tanto politicamente corretas quanto sensivelmente confusas" (p. 2). Ou seja, os professores devem ser capazes de problematizar os conceitos produzidos sobre sua profissão e sobre o lugar que têm ocupado nos discursos políticos, de formação e de contexto de atuação profissional, evitando a simples conivência com práticas culturais chamadas pelos autores de "politicamente corretas" que se tornam, na verdade, "sensivelmente confusas". Isso propõe descaracterizar as verdades absolutas inventadas sobre a inclusão e o papel dos professores de Educação Especial e tensionar mudanças nos discursos políticos e formativos a partir das experiências profissionais e pessoais.

Diante este cenário, entende-se ser importante discutir o perfil de competências formativo a partir das competências de atuação desenvolvidas na prática. Interessa olhar para as competências de atuação que estes profissionais são chamados a exercer em contexto, principalmente, para, a partir de evidências empíricas, ser possível pensar um perfil de competências formativo mais coerente com a proposta inclusiva. Essa compreensão sugere alinhar discursos nas dimensões políticas, formativas e de contexto de atuação, podendo proporcionar o desenvolvimento da profissionalidade docente sustentada no esclarecimento de competências, na assunção de identidades produzidas sob a harmonização das relações em contexto e no desempenho profissional satisfatório.

Sobretudo, este estudo compreende que a complexidade da tarefa de ensinar não permite que haja conjuntos modulares de competências e comportamentos a serem atribuídos aos professores, tão pouco que sejam universalmente eficazes em diversos ambientes e com diferentes alunos. Não se pode pensar em um ponto de chegada comum a todos, tendo em conta que cada um elabora e consome os significados à sua maneira. Entretanto, há algo socialmente comum a todos, sob princípios universais, em nome da equidade. Assim, é possível, e preciso, que haja áreas de competências sustentadas em valores, atitudes e conhecimentos que orientem a prática docente e que possibilitem, quando necessário, ter

conhecimento para resistir e desconstruir verdades que, nas evidências dos resultados deste estudo, têm produzido o desconforto profissional e confusão de papeis assumidos no contexto educacional inclusivo. Ter capacidade e competências para exercer contra-condutas e produzir novos significados sobre a inclusão e a Educação Especial, vai além de propor um ajuste ou esclarecimento sobre a compreensão de funções e papeis. Resistir, sugere romper com enunciados que ainda produzem discursos no registro da falta, limitação, aceitação, tolerância, normalização e benevolência (Lopes, 2006; Lunardi, 2003; Menezes, 2011). Estima-se que, deslocar estes enunciados da inclusão e da Educação Especial e passar a produzi-los a partir do respeito, da diferença, da diversidade e equidade, deverá transformar a realidade escolar (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2012; Florian & Spratt, 2013; ONU, 2006; UNESCO, 2005, 2019).

Mudar o discurso impacta nos modos pelos quais as relações entre os sujeitos envolvidos irão se desenvolver. Os alunos passam a ocupar outro lugar na escola, agora da capacidade, possibilidades, oportunidades, etc. É fundamental entender a diferença enquanto uma condição de todos, social, cultural, linguística e não uma marca deixada, muitas vezes, pela própria condição da Educação Especial. Assim, é importante compreender que a atuação da Educação Especial não se deve associar a um dispositivo de busca pela normalização dos sujeitos, mas como um serviço, dentre outros da escola, que dispõe de recursos para proporcionar o sucesso escolar de formas muito singulares a cada sujeito (Correia, 2014). Os professores, ao produzirem estes alunos nesta lógica, estabelecem uma outra relação com o seu trabalho, passando a repensar e redefinir inclusive o papel que assumem frente a aprendizagem destes alunos (Mendes et al., 2014). Sanches (2007) preconiza que a Educação Especial "partindo da diversidade humana como uma mais valia e usando metodologias de diferenciação inclusiva e de aprendizagem cooperativa, possam gerar o sucesso de todos através do sucesso de cada um, caminhando, assim, para o despontar de um novo paradigma de escola (p. 105)".

São estes impactos, sociais e educacionais, que este estudo pretende gerar. A reestruturação e alinhamento político, formativo e de contexto de atuação profissional sobre o professor de Educação Especial parte da mudança desses discursos, gerando diferentes modos pelos quais estes profissionais serão produzidos e constituirão suas identidades. Tensiona-se que os alinhamentos políticos/sociais, teóricos e práticos causam efeitos diretos na inclusão, não só na definição de papeis, mas na mudança de atitudes e valores. Para Booth e Ainscow (2002), a inclusão se manifesta nas ações - atitudes e valores - dos profissionais, e são estes

que poderão promover, inventar, produzir novas e outras verdades sobre a inclusão e o lugar que ocupam em seus contextos de trabalho.

7.2. Mas afinal, o que esta pesquisa pode produzir de diferente no interior daquilo que já foi produzido?

A questão que deu título a esta seção é aquela que persegue o pesquisador até se esgotar aqui, nas conclusões. Na seção anterior me esforço para, também, dar resposta a esta questão, apresentando estudos na área sobre o mesmo tema, mas que olham para objetos diferentes daqueles que interessam a esta pesquisa. Ou seja, a inovação ou originalidade está em pensar a função do professor de Educação Especial tendo em vista a produção destes sujeitos em três dimensões, política, formativas e de contexto profissional. Entretanto, nesta seção, a resposta a esta questão não é percebida apenas no sentido de mostrar a inovação e importância do estudo, mas também de me fazer perceber que, no esforço pessoal e profissional para tentar "produzir algo diferente daquilo que já foi produzido", fui constituindo minha profissionalidade docente.

Esta questão teve um importante impacto no meu processo formativo. Sobretudo quando discutida, por diversas vezes, no contexto dos seminários de leitura e escrita liderado pelo professor Jorge Ramos do Ó[59]. O grupo, formado por pesquisadores de diferentes áreas, possibilitou o aprofundamento de conceitos alinhado ao pensamento de Foucault. Naquele espaço de encontro, e no exercício de escrita, leituras, compartilhamentos e discussões, compreendi que a inovação ou originalidade do estudo estava na diferenciação e nos caminhos pelos quais se escolhe percorrer. Por isso, busquei colocar em prática uma investigação com o princípio da diferença, não do tema ou proposta, mas dos modos pelos quais os dados são analisados, buscando acionar mecanismos de diferenciação que combatem mecanismos de repetição.

Neste estudo, optei por abordar o tema da formação de professores em Educação Especial, problematizando o perfil de competências e competências de atuação destes profissionais em meio a inclusão, a partir de diferentes perspetiva teóricas e metodológicas. Operei a partir de escolhas teóricas, metodológicas e analíticas de autores filiados a uma perspetiva pós-estruturalista, ao mesmo tempo em que me aproximei de outros teóricos que

[59] Trata-se de um seminário contínuo com encontros semanais formalizado como componente curricular oferecido pelo doutoramento em Artes vinculado a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa sob o título: "Para uma escrita inventiva em investigação em artes".

contribuíram com a legitimação de alguns conceitos fundamentais para este estudo no campo da formação docente, da inclusão e Educação Especial.

Aí esteve um dos meus maiores dilemas. Me amedrontava pensar que poderia estar rompendo com um rigor científico que não permite certas aproximações teóricas/metodológicas. Este pensamento me acompanhou por um longo tempo. Se, por um lado, entendia que estes caminhos seriam justamente um dos processos de diferenciação do estudo, por outro, sentia o risco em assumir uma perspetiva que poderia não sustentar as análises e discussões. Deslocar este pensamento não foi fácil. Consegui me libertar destas amarras, depois de muitos encontros com o grupo, nas escutas e ensinamentos do professor Jorge Ramos do Ó e, obviamente, com a paciência, compreensão e sabedoria da orientadora deste estudo, Sofia Freire. Compreendi que estava a perder muito tempo com a filiação teórica e menos com o que de facto estava a pesquisar. Compreendi sobretudo que o lugar de que eu falava, da recusa aos "engessamentos" das pesquisas, da "flexibilização" metodológica, da liberdade em produzir e ser produzida no estudo (Corazza, 2002; Fischer, 2001), estava, ao fim, causando efeito contrário. Minha resistência em transitar por outros olhares e perspetivas, estava imobilizando o estudo, limitando e restringindo o campo teórico/metodológico. Aos poucos, Sofia Freire foi me mostrando que era possível estabelecer um equilíbrio entre as histórias contadas - autores. E então, eu me permiti mergulhar no interior de mim mesma e percebi que mudar e me transformar faz parte da minha profissionalidade, pois sou produto destes outros contextos que experienciei ao longo da produção desta tese. Foucault (1994) defendia que devemos "[...] recusar o que somos. Devemos promover novas formas de subjetividades refutando o tipo de individualidade que nos foi imposta" (p. 232).

Talvez este estudo não tenha feito uma análise sobre a objetivação e origem de todos os discursos - políticos e dos professores - quanto ao consumo, exercício e produção. Talvez esta possa ser uma fragilidade do estudo, tendo em conta o grande volume de dados coletados e resultados gerados, que levaram a muitas possibilidades de análises e discussões.

Entretanto, a operacionalidade do discurso nas análises feitas neste estudo ajudou a compreender, sobretudo, padrões de linguagem, padrões de discursos e como estes discursos padrões são atravessados por outros. Por isso, a teia de significados sobre o que é ser um professor de Educação Especial na inclusão. Portanto, para além de um instrumento de resistência, intencionei neste estudo produzir novas conversas e não acabar com elas. E penso que este é um aspeto positivo da pesquisa.

A pesquisa evidencia de modo geral uma problemática em torno da formação de professores em Educação. Os resultados desta tese não representam uma totalidade sobre o objeto pesquisado, tão pouco, são verdades absolutas sobre os papeis e funções desenvolvidos pelos professores de EE frente a inclusão. Este campo de estudo tem sido abordado em muitas pesquisas no Brasil sob diferentes perspetivas e contextos, analisando isoladamente - ou de forma associada, mas aplicada a estudos de caso - documentos oficiais, formações e contextos (e.g., Bueno, 1999; Guasselli, 2012; Garcia & Michels, 2014; Kassar, 2014; Pletsch, 2009, 2020; Ropoli, 2014; Thesing, 2019; Vaz & Garcia, 2015, 2016). O estudo que apresento lançou o interesse em produções políticas sobre o tema, contrastando com a prática profissional. Portanto, considera documentos oficiais e as formações e contexto de atuação profissional – sob a ótica dos próprios professores. Isso não significa estudar as formações e o contexto no campo curricular ou estudos de casos, mas considerar que estes são *locus* de produção de sujeitos, portanto do professor de Educação Especial. Por este motivo, este estudo não se esgota nestas conclusões, ao contrário, mostra que muitos caminhos podem ser tomados para fortalecer as discussões abordadas aqui. Este é apenas mais um olhar sobre o tema, ou sobre uma parte do tema, que gerou muitos outros questionamentos que podem originar outras pesquisas.

Portanto, a tese de que as lacunas entre política, formação e contexto de atuação profissional existem e estão impactando nos modos pelos quais os professores de Educação Especial têm exercido sua profissão e constituído sua profissionalidade, abre espaço para outras possibilidades de pesquisa: Como estas lacunas impactam na qualidade do trabalho docente e mais precisamente, na inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial? Qual a relação entre a qualidade do trabalho docente com a especialidade exercida, de acordo com a formação que habilita para a profissão? Qual impacto da organização de escolas polos, cujos serviços da Educação Especial são ofertados por área de especialidade, na inclusão dos alunos público-alvo da EE? Qual impacto da adoção de estratégias de organização regionais para oferta dos serviços de EE, na inclusão de alunos público-alvo da EE? De que forma os currículos dos diferentes modelos formativos podem ser relacionados, comparados ou alinhados com a proposta política? Ou de que forma as propostas políticas/legais poderiam reorganizar a formação dos professores em EE?

Estas são algumas questões que me surgiram, dentre muitas outras, e que pretendo acionar em estudos e pesquisas futuras. Para já, tenciono direcionar minha atenção ao contexto regional em que insere a Universidade Federal do Oeste do Pará, região norte do

Brasil, na qual volto a atuar como professora e pesquisadora. Este estudo sustenta argumentos para que se possa planejar pesquisas regionais e ações de extensão, como ofertas formativas e projetos de reorganização regional para acesso à Educação Especial. Devo assumir meu papel ativo de transformação social, fortalecendo a permanência de uma comunidade cultural e científica, reflexiva e investigativa (Estrela, 2014). São dentro destas possibilidades que me reconheço como professora em permanente processo de constituição.

Referências Bibliográficas:

Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: Possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community, 1*(2), 159–172. DOI: 10.1108/JPCC-12-2015-0013

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 7-16. DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587.

Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London & New York: Routledge.

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick., & S., West, M (2012). *Developing Equitable Education Systems*. London: Routledge.

Albernaz, Â. F., Francisco H. G., & Franco, C. (2002). Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira. *Pesquisa e planejamento econômico*, *32*(3), p.443-476.

Alcântara, S. L. de. R (2015). A ordem do discurso na educação especial: em pauta, a formação de professores no município de São Luís para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva. *Revista Entreideias, 4*(1), 71-85. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v4i1.7012

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

Aloni, N. (2011). Humanistic Education: From Theory to Practice. In W. Veugelers (Org.), *Education and Humanism*: *linking autonomy and humanity* (pp. 35 - 46). Brill/Sense Publishers. Boston, MA, USA. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6091-577-2

Altet, M., Paquay., & L. Perrenoud, P. (2003). A profissionalização dos formadores de professores: realidade emergente ou fantasia? In: In M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud (Org.), *A profissionalização dos formadores de professores* (pp. 221 - 232). Porto Alegre: Artmed.

Alves, C. S. da., Cunha., D. O. de., Cunha, V. M., F., Gatti, B. L ..., & Vieira, M. M. Silva da. (2007). Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. *Educação & Linguagem, 15,* 269-283.

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

Amaral, L. A. (1994a). Corpo desviante/Olhar Perplexo. *Psicologia, 5*(1/ 2), 245-268.

Amaral, L. A. (1994b). Pensar a diferença/deficiência. *Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).* Brasília-DF.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Batista-Júnior, J. R. L. (2016). *Pesquisas em educação inclusiva*: questões teóricas e metodológicas. Ed. Pipa Comunicação. Recife-PB.

Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida.* Rio de Janeiro: J. Zahar.

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

Bhabha, H. (1992). A questão do "outro": diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In H. B. de. Hollanda (Org), *Pós-modernismo e política* (pp. 177 - 203). Rio de Janeiro: Ed. Rocco.

Bogdan, R., & Biklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion – developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.

Borges, A. A. P. (2015). As Classes Especiais e Helena Antipoff: uma Contribuição à História da Educação Especial no Brasil. *Revisa Brasileira de Educação Especial*, *21*(3), p.345-362. DOI: 10.1590/S1413-65382115000300003

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

Borges, M. L. (2014). Profissionalidade docente: da prática à práxis. *Investigar em Educação, II*(2), 39 - 53.

Borowsky, F. (2010). *Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007): novos referenciais?* Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC.

Brasil (1961). *Lei n. 4.024 de 20 de dezembro*. Fixa as diretrizes de base da educação nacional. Brasília-DF.

Brasil (1969) *Parecer CFE no 252/69*, aprovado em 11 de abril de 1969. Sobre mínimos de conteúdo e duração do Curso de Pedagogia. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Brasília-DF.

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília – DF.

Brasil (1994a). *Política Nacional de Educação Especial*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. Brasília-DF.

Brasil (1994b). *Portaria n.º 1793.* Inclusão de Disciplina na Formação de Docentes e Outros Profissionais que Interagem com Pessoas com Necessidades Especiais. Ministério de Estado da Educação e do Desporto. Brasília -DF.

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

Brasil (2000a). Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em curso de nível superior. Maio de 2020. Brasília – DF.

Brasil (2000b) *Plano Nacional de Educação*. Câmara dos Deputados. Brasília-DF.

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

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

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

Brasil (2002b). *Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília- DF.

Brasil (2005a). *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – Documento orientador.* Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília-DP.

Brasil (2005b). *Decreto 5.626*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e da outras providencias. Brasília-DF.

Brasil (2006a). *Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Conselho Nacional de Educação. Brasília - DF.

Brasil (2006b). *Resolução n. 510, de 7 de abril.* Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Brasília – DF.

Brasil (2007). *Edital n. 1, de 26 de abril de 2007*. Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília-DF.

Brasil (2008a). *Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.* Secretaria da Educação Especial. Brasília-DP.

Brasil (2008b). *Decreto nº - 6.583*. Promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990.

Brasil (2009a). *Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.* Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 julho.

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

Brasil (2009c). *Edital nº 01 de 02 de março de 2009.* Programa de formação continuada de professores na educação especial – modalidade a distância. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília-DF.

Brasil (2009d). *Nota técnica nº 13 de 22 de dezembro.* A educação especial e sua operacionalização pelos sistemas de ensino. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial.

Brasil (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília-DF.

Brasil (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília-DF.

Brasil (2014). *Plano Nacional de Educação.* Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Brasília – DF.

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

Brasil (2015b). *Resolução nº 2, de 1º de julho.* Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília-DF.

Brasil (2016a). *Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016*. Trata de normas éticas aplicáveis a pesquisa em ciências humanas e sociais. Conselho Nacional de Ética e Pesquisa. Brasília-DF.

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

Brasil (2017). *Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília-DF.

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

Brownell, M. T. Ross, D. D. Colón, E.P., & McCallum, C.L. (2005). Critical Features of Special Education Teacher Preparation: A Comparison with General Teacher Education. *The Journal of Special Education, 38*(4), 242 - 252.

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

Bruschini, C., & Amado, T. (1988). Estudos sobre mulher e educação: Algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa, 64*, pp. 4-13.

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

Bueno, J.G.S. (1997). A produção social da identidade anormal. In M.C. Freitas (Org), *História social da infância no Brasil* (pp. 159-181). São Paulo: Ed. Cortez.

Bueno, J. G. S. (1993). *Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente*. São Paulo: Ed. EDUC.

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

Bueno, J. G. S. (2008). As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In J. G. S. Bueno, G. M. L. Mendes & R. Santos (Org.), *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise* (pp. 43 - 63). Araraquara: Junqueira & Marin.

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

Camargo, F. M (2009). *A formação docente na racionalidade inclusiva: práticas de governamento dos professores de surdo*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria -RS.

Canclini, N. G. (1997). *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.* São Paulo: Edusp.

Carvalho, R. E. (1994). O Plano Decenal de Educação para Todos e a educação especial: questões levantadas pela Secretaria de Educação Especial. *Integração*, *5*(14), 5-11.

CCIEUL – Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2016). *Deliberação n.º 453/2016* do Conselho Científico. Diário da República, 2 º série- N. 52 – 15 de março.

Cohen, L., Manion, M., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education.* (Sixth edition). New York: Routledge.

Contreras, J. (2012). *Autonomia de professores*. São Paulo: Ed. Cortez.

Corazza, S. M. (2002). Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In M. V. Costa (org.), *Caminhos Investigativos I*: *novos olhares na pesquisa em educação* (pp. 103-127, 3ª ed.). Rio de Janeiro: Lamparina.

Corrêa, M. A. M. (2004). *Educação Especial. Volume 1 – Módulos 1 a 4*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ.

Correia, L. M. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 10 - 39). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *A Escola contemporânea e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2014). O que há de especial na educação especial? Confundir conceitos só trará prejuízos para todos os alunos. *Público*. Opinião. Consultado em 14/08/2019, retirado de https://www.publico.pt/2014/09/08/sociedade/opiniao/que-havera-de-especial-na-educacao-especial-1668990.

Cosme, A., & Trindade, E. R. (2017). A atividade curricular e pedagógica dos professores como fonte de tensões e dilemas profissionais: contributo para uma interpelação sobre a profissão docente. *Revista Brasileira de Educação, 22*(69), 565-587. DOI: 10.1590/s1413-24782017226928

Costa, V. A. (2005). *Formação e teoria crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência*. Niterói: Editora Eduff.

Costa, V. A. (2015). Educação e formação na escola pública. *Revista entreideias, 4*(1), 51-70, DOI: 10.9771/2317-1219rf.v4i1.7007

Council for Exceptional Children (2009). *What every special educator must know: The international standards for the preparation and certification of special education teachers.* (6th edition revised). Library of Congress Cataloging-in-Publication. United States of America

Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Revista Educação Unisinos, 12*(1), 5-15.

Dall'alba, G., & Sandberg. J. (1996). Educating for competence in professional practice. *Instructional Science, 24*, 411-437. DOI: 10.1007/BF00125578

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores***:** *os desafios da aprendizagem permanente.* Porto: Porto Editora.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-28). Thousand Oaks: Sage Publications.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2006). Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. K Denzin & Y. S. Lincoln, (Orgs.), *O planejamento da pesquisa qualitativa*: *teorias e abordagens*. (pp. 15-41, 2ª Ed.). Porto Alegre: Artmed.

Dias, S. (2006). Educação e inclusão: projeto moral ou ético. *Educação e Subjetividade, 1*(02), 17-42.

Dubar, C. (2005). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.

Duschatzky, S. & Skliar. C. (2000). Os nomes dos outros: Reflexões sobre os usos escolares da diversidade. *Educação e Realidade, 25*(2), 163-177.

Eliseu, M. P. (2012). *Conceções e práticas de educadores de infância enquanto docentes de educação especial.* Tese de doutoramento em Educação. *Universidade de Lisboa*. Lisboa.

Esteves, M. (2006). Formação de Professores: das concepções às realidades. In L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves & R. Canário (Orgs), *A Educação em Portugal (1986- 2006). Alguns contributos de investigação sociedade portuguesa de ciências da educação* (pp. 137-194). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08*, 37-48.

Esteves, M. (2015). Formação inicial de professores: saber mais para agir melhor. In CNE (Org.), *Formação inicial de professores* (pp. 156-165). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Esteves, M., & Medeiros, Z. (2016). Entrevista com Manuela Esteves. *Revista Docência no Ensino Superior*, *6*(2), 275-288.

Esteves, M., Carita, A., Rodrigues, Â., & Silva, L. (2014). A Formação de Professores. Grupo Economia e Sociedade. Pensar a Educação, Portugal 2015. Texto de apresentação. Acedido a 22 de abril de 2017 em http://fundacao-betania.org/ges/Educacao2015/PENSAR_A_EDUCACAO_Formacao_de_Professores.pdf

Estrela, M., T. (2014). Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. *Investigar em Educação*, *II*(2), 5-30.

Evangelista, O., & Triches, J. (2012). Curso de pedagogia, organizações multilateriais e o superprofessor. *Educar em Revista, 45*, 185-198.

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

FAATESP - Faculdade Álvares de Azevedo (2017). *Especialização em Educação Especial com Ênfase em Educação Para Autista.* Acesso em 13 de agosto de 2019. Retirado de: http://faatesp.com.br/educacao-especial-com-enfase-em-educacao-para-autista/.

Fabris, H. E. (2011). In/exclusão no currículo escolar: o que fazem com os "incluídos"? *Educação Unisinos*, *15*(1), 32-39.

Feijó, C. M. O (2007). Garoto Selvagem em Três Tempos. Victor de Aveyron e uma história cultural da inteligência. *Revista FACOM, 18*, 4-13.

Fernández. M. S. G da., Weber, A. G., Amorim, E. C. G., & Honnef, C. (2015). O ensino colaborativo e a visão dos professores da classe comum. Atas do *XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), III Seminário de Representações Sociais (SIRSSE), IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar e I Congresso Nacional sobre Atendimento Pedagógico ao Escolar em Tratamento de Saúde (APETS)*. Universidade Católica do Paraná. Curitiba- PR.

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

Fischer, R. M. B. (2001). Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa, 114*(114), 97-223. DOI: 10.1590/S0100-15742001000300009

Fischer, R. M. B. (2003). Foucault revoluciona a pesquisa em educação? *Perspectiva, 21*(2), 371-389. DOI: https://doi.org/10.5007/%25x.

Fischer, R. M. B. (2012). *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Edições Autêntica.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3ª edição). Porto Alegre: Artmed.

Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education, 28*(2), 119-135. DOI: 10.1080/08856257.2013.778111

Forlin. C. (2010). Reframing teacher education for Inclusion. In C. Forlin (Ed.), *Teacher Education for Inclusion*. London: Routledge.

Foucault, M. (1985). *Microfísica do Poder.* (5ª edição). Rio de Janeiro: Ed. Graal.

Foucault, M. (1988). *História da sexualidade II*: *o uso dos prazeres*. São Paulo: Ed. Graal.

Foucault, M. (1994). Le sujet et le pouvoir. In *Dits et Écrits (1980-1988)* (pp. 222-242, vol. IV). Paris: Gallimard.

Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso.* São Paulo: Edições Loyola.

Foucault, M. (1999). *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France. Aula de 17 de março de 1976* (pp. 285 - 315). São Paulo: Martins, Fontes.

Foucault, M. (2001). Des supplices aux cellules. *Dits et écrits II*. Paris: Quarto, Gallimard.

Foucault, M. (2002) *Os anormais.* Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (2004). A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In M.R. Motta (Org.), *Ditos e escritos:* ética, sexualidade, política (pp. 264-287, vol. V). Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária.

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

Foucault, M. (2008a). *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (2008b). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária

Foucault, M. (2010). Conversa com Michel Foucault. In M. R. Motta, (Org). da *Ditos & escritos. Repensar a política* (pp. 289-347, Vol. VI). Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária.

Freire, A. S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação, XVI*(1), 5 – 20.

Gadotti, M. (2003). *História das ideias pedagógicas* (8ª edição). São Paulo: Editora Ática.

Gallo, S. & Veiga-Neto, A. (2007). Ensaio para uma filosofia da educação. *Revista Educação, 3*, 16-25.

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

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

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

Gatti, B. A. (1996). Os Professores e suas identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, *98*, 85-90.

Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: Características e problemas. *Educação e Sociedade*, *31*(113), 1355-1379. DOI: 10.1590/S0101-73302010000400016.

Gatti, B. A. (2016). Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista internacional de formação de professores*, *1*(2), 161-171.

Gatti, B. A. (2017). Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educ*ativo, *17*(53), 721-737. DOI: 10.7213/1981-416X.17.053.AO01

Geertz, C. (2001). *Nova luz sobre a antropologia.* Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.

Ghedin, E. (2004). Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. In R. Barbosa (Org.), *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores* (pp. 387 - 417). São Paulo: UNESP

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

Glat, R., Ferreira., J. R. Oliveira, E. da S. G., & Senna, L. A. G. (2003). Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica. projeto Educação Inclusiva no Brasil. *Banco Mundial.* Retirado de: www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva/entrada.pt.html. Acesso em Maio 2016.

Gräff, P., & Medeiros, D. (2016). Inclusão escolar: Atendimento Educacional Especializado, expertise e normalização. *Revista do Centro de Educação*, *41*(1), 197-208. DOI: 10.5902/1984644414450.

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

Guasselli, M. F. R. (2014). *Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva: Epistemologia e prática*. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS.

Guimarães, R. S. de. (2016). De Victor à educação especial: ainda o corpo selvagem? *Revista Educação Especial*, *29*(56), 561 - 569. DOI: 10.5902/1984686X22492

Guimarães, V. S. (2004). *Formação de professores: saberes, identidade e profissão.* Campinas: Papirus.

Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade, 22*(2), 15 - 46.

Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Editora DP&A.

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

Have, P. T. (2008). Review: David Silverman (2006). Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction (Third edition) [28 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 9*(1), Art. 16, s/p.

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

Hermes, S. T. (2017). Educação Especial e Educação Inclusiva: A emergência da docência inclusiva na escola contemporânea. Tese de doutorado em educação. *Universidade Federal de Santa Maria*. Santa Maria- RS.

Heyes, G. J. (2018). Subjetividade e poder. In D. Taylor (Org), *Michel Foucault: conceitos fundamentais* (pp. 203 - 220). Petrópolis: Editora Vozes.

Janesick, V. J. (1994). The dance of qualitative research design — metaphor, methodolatry and meaning. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 209 - 219). Thousand Oaks: Sage.

Jannuzzi, G. de M. (2004). *A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século*. Campinas, SP: Autores Associados.

Jannuzzi, G. de M. (2012). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.* São Paulo: Ed. Cortez.

Jesus, D. M. Barreto., M. A. S. C. & Goncalves. A. F. S. (2011). A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - Educação Especial da Anped: desvelando pistas. *Revista Brasileira de Educação Especial, 17*, 77 - 92. DOI: 10.1590/S1413-65382011000400007

Jobert G. A. (2003). Profissionalização: entre a competência e reconhecimento social. In M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud (Org.), *A profissionalização dos formadores de professores* (pp. 221 - 232). Porto Alegre: Artmed.

Jönsson, T. (1994). *Inclusive education.* Hyderabad: THPI.

Kassar, M. de C. M., Rebelo, A. S., & Jannuzzi, G. S. de M. (2019). Educação Especial como política pública: Um projeto do regime militar? *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, *27*(61). DOI: 10.14507/epaa.27.4479

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

Kelchtermans, G (1993). Getting the Story, Understanding the Lives: from career stories to teacher´s professional development. *Teaching and Teacher Education, 9*, 443-456.

Kronberg, R. M. (2003). A Inclusão em Escolas e Classes Regulares. A Educação Especial nos Estados Unidos: Do Passado ao Presente. In L. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Kurth, J., & Foley, J. A. (2014). Reframing Teacher Education: Preparing Teachers for Inclusive Education. *Inclusion*, *2*(4), 286–300 DOI: 10.1352/2326-6988-2.4.286

Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.

Lacerda, C. (2006). A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes. *Cadernos CEDES, 26*(69), 163-184.

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

Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Leite, T. S. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação, 3* (57), 371–389.

Leite, T. S. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Aveiro: Officina Digital Edição.

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

Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry.* Thousand Oaks: Sage.

Lopes, A. (2001). *Professoras e Identidade*. *Um Estudo sobre a Identidade Social de Professoras Portuguesas.* Porto: Edições ASA.

Lopes, A. (2019). *Formação de professores e profissão docente: velhos e novos desafios*. Porto: Ed. Universidade do Porto.

Lopes, A. C. (2013). Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. Dossier Temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil. *Educação, Sociedade & Culturas*, *39*, 7-23.

Lopes, M. C. (2006). O lado perverso da inclusão - a exclusão. In A. Fávero, C. Dalbosco & T. Marcon (Org.), *Sobre Filosofia e Educação: racionalidade e tolerância* (pp. 207 - 218). Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo.

Lopes, M. C. (2007). Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In M. C., Lopes & M. C. Dal'igna (Org.), *In/Exclusão nas tramas da escola* (pp. 11-33). Canoas: ULBRA.

Lopes, M. C. (2009). Políticas de Inclusão e Governamentalidade. *Educação e realidade*, *34*(2), 153 - 169.

Lück, H. (2006). *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Ed. Vozes.

Lüdke, M., & André, M. E. D. (1986). *A pesquisa em educação*: *abordagens qualitativas*. São Paulo: Ed. EPU.

Lunardi, M. L. (2003). A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial. Tese de Doutorado em Educação. *Universidade Federal do Rio Grande do Sul.* Porto Alegre- RS.

Machado, F. C de. (2012). Mídia, engajamento social e consumo da inclusão. *Anais da IX ANPED Sul* – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul – RS.

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

Madureira, I. P. (2012). *Tornar-se professor de Educação Especial. Uma abordagem biográfica.* Tese de doutoramento em Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa.

Madureira, I. P. (2014). Professores de educação especial – socialização e identidades profissionais. *Investigar em Educação*, *II*(2), 81-96.

Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais.* Lisboa Edições Universidade Aberta.

Mansano, S. R. V. (2009). Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. *Revista de Psicologia* da UNESP, *8*(2), 110-117.

Mantoan, M. T. E. (1997). *A integração de pessoas com deficiência*: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Editora SENAC.

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

Mantoan, M. T. E. (2009). *O desafio das diferenças nas escolas*. Rio de Janeiro: Vozes.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 8*, 7-22.

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

Marconi, M. A. de & Lakatos, E. M. (2007). *Metodologia cientifica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis* (5ª. Edição). São Paulo: Atlas.

Marostega, V. L. (2015). Os currículos de formação de professores para surdos na UFSM: a educação especial como campo de saber (1962-2009). Tese DE doutorado em educação, *Universidade do Vale dos Sinos*. São Leopoldo – RS.

Martínez, P. J., & Vilà Suné, M. (1999) *De lá Educación Especial a Educación em La Diversidad.* Archidona (Málaga): Ediciones Algibes.

Martins, V. R. O., & Lacerda, C. B. F. (2016). Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. *Revista de Educação*, *21*(2), 163-178. DOI:10.24220/2318-0870v21n2a3277

Matos, S. N., & Mendes, E.G. (2014). Demandas decorrentes da inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, *27*(48), 27-40. DOI: 10.5902/1984686X8796

Maxwell. J. (2012). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Fairfax: SAGE Publications.

Mazzotta M. J. S. (1989). Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo. Tese de Doutorado. *Universidade de São Paulo*. São Paulo- SP.

Mazzotta M. J. S. (1997). Educação Especial: significação dos termos. Brasil, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. *Desafios para a educação especial frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília, DF.

Mazzotta M. J. S. (2009). *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez.

Meho, L. I. (2006). E-Mail Interviewing in Qualitative Research: A Methodological Discussion. *Journal of the american society for information science and technology, 57*(10), 1284–1295. DOI: 10.1002/asi.20416

Mendes, E. G. (2002). Desafios atuais na formação do professor de educação especial. *Revista Integraçã*, *14*(24), 12-17.

Mendes, E. G. Almeida, M. A. Denaris, F. E. Costa. da M. da P. (2010). Professores de educação especial e a perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. In E. G. Mendes & M. Almeida (Org.), *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva* (pp. 61 - 78). Araraquara: Ed. Junqueira & Marin.

Mendes, E. G., Vilaronga, C. A. R. & Zerbato, A. P. (2014). *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: Ed. Universidade Federal de São Carlos.

Menezes, E. C. da. (2011). A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva. Tese de doutorado em Educação, *Universidade do Vale do Rio dos Sinos.* São Leopoldo-RS.

Menezes, E. da C. P. de., & Turchiello, P. (2020). Discursos inclusivos em circulação nas escolas e seus efeitos na condução docente. *Reflexão e Ação, 28,* 01-295. DOI: 10.17058/rea.v28i1.11748

Menezes, E. P. de., & Mello, V. S. S de (2014). A produção de práticas de normalização nos discursos orientadores/reguladores do Atendimento Educacional Especializado. *Revista Educação Especial*, *27*(50), 725-736. DOI: 10.5902/1984686X13650.

Mesquita, E. (2011). *Competências do professor: representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.

Mesquita, E. (2015). Ver, ouvir e saber: o lugar da competência nos modelos de formação inicial de professores. In J. O. Justino, & M. Miguéns, (Org), *Formação Inicial de Professores* (pp. 292 - 303). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Mesquita, E. (2016). Formação e ação docente: desenvolvendo competências profissionais. In J. Machado & J. M. Alves (Org), *Professor e Escola, conhecimento, formação e ação* (pp. 55-76). Porto: Ed. Universidade Católica Editora Porto.

Michels, M. H. (2004). A formação de professores de Educação Especial na UFSC (1998-2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico. Tese de Doutorado, *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*. São Paulo - SP.

Michels, M. H. (2005). Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *11*(2), 255-272. DOI: 10.1590/S1413-65382005000200007.

Michels, M. H. (2011). O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?. *Revista Educação Especial*, *24*(40), 219-232. DOI: 10.5902/1984686X2668

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

Mónica, M. F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editora Presença.

Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação, 22*(37), 7-32.

Moreira, A. F. B., & Candau V. M. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação, 23,* 156-168.

Morgado, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação de políticas públicas Educativas*, *19*(73), 793-812.

Musis, C. R de., & Carvalho, S. P. de. (2010). Representações Sociais de Professores acerca do aluno com deficiência: A prática Educacional e o ideal do ajuste à normalidade. *Educação e Sociedade, 31*(110), 201-217. DOI: 10.1590/S0101-73302010000100011

Neca, P., & Castro, P. (2012). Representações da deficiência na imprensa portuguesa: hegemonia e emancipação. *Estudos em Comunicação, 12,* 367-386.

Neto, J. L. F. (2015). Pesquisa e Metodologia em Michel Foucault. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 31*(3), 411-420. DOI: 10.1590/0102-37722015032191410042O

Nordio, I. (2017). *Educação inclusiva e políticas de inclusão: a busca de um novo educador para uma nova educação.* Consultado em de http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Izorlei-Nordio.pdf

Nóvoa, A. (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

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

Ó, J. R. do. (2002). *O governo de si mesmo*: *Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX a meados do século XX).* Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Ó, J. R. do. (2019) *Fazer a mão*: *por uma escrita inventiva na universidade*. Lisboa: Edições do Saguão.

Oliveira, A. A. S. (2004). O conceito de deficiência em discussão: representações sociais de professores especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *10*(1), 59-74.

Oliveira, A. A. S. (2009). *A* política de formação de professores para educação especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada? In. S. Z. Pinho (Ed.), *Formação de Professores: o papel do educador e sua formação* (pp. 257-271). São Paulo: Editora UNESP.

Oliveira, A. A. S. (2017). Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. Mendes, E. G., Almeida, M. A. (Org), *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva* (pp. 61-78). Araraquara: Ed. Junqueira & Marin.

Oliveira, A. A. S. de., & Prieto, R. G. (2020). Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Esp*ecial, *26*(2), 343-360. DOI: 10.1590/1980-54702020v26e0186

Oliveira, M. B. de. (2015). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso*: *perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo*. UERN 37ª Reunião Nacional da ANPEd. UFSC. Florianópolis – SC.

Omote, S. (2003). A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In R. L. L. Barbosa (Org.), *Formação de educadores: desafios e perspectivas* (pp. 153 - 169). São Paulo: Editora UNESP.

ONU (1948). *Declaração Universal de direitos Humanos*. Nova Iorque: ONU.

ONU (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: protocolo facultativo à convenção sobre os Direitos das Pessoas Deficiência*. Nova Iorque: ONU.

Padilha, A. C. & Caiado, K. R. M. (2014). Educação especial: docência e condições de trabalho. In A. Lopes, M. A. da S. Oliveira Cavalcante, & A. M. D. A. Hipólito, (Orgs). *Trabalho Docente e Formação Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança.* Edição: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

Parrilla Latas, A. (1997). La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo. *Educar, 21*, 39-65.

Pasian, M. S., Mendes, E. G., & Cia, F. (2017). Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. *Educação em revista, 33*, 1-18. DOI: 10.1590/0102-4698155866

Patton, M. Q. (1980) *Qualitative Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Perrenoud, P. (1999a). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (1999b). Formar professores em contextos sociais em mudança, prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, *12*, 5-21.

Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. *Um convite a viagem*. Porto Alegre: Artmed.

Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*: São Paulo: Editora Queiroz da Universidade de São Paulo.

Peters, M. (2000). *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.

Pimenta, S. G. (2009). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In S. G. Pimenta (Org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp. 15-34, 7ª ed.). São Paulo: Cortez.

Pinheiro, D., & Duarte, S. M. S. (2015). Professores do AEE e professores de sala de aula regular: articulações, avaliações e efeitos sobre o ensino-aprendizagem de alunos incluídos. *Anais Eletrônicos do 6 Seminário Brasileiro/ 3 Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação.* Canoas - RS.

Pinheiro, D., & Duarte, S. M. S. (2017). Professores do atendimento educacional especializado e de sala de aula regular: articulações e avaliações sobre o ensino e aprendizagem de alunos incluídos. *Revista Exitus, 7*(1), 254-268. DOI: 10.24065/20177ID193

Pinheiro, D., & Santos, N. J. P. (2017). Papéis, funções e ações docentes: Definindo lugares na inclusão escolar. *Atas V Congresso Internacional Educação, Inclusão e Inovação.* Lisboa.

Pinheiro, D., Lopes. A. S., Lobato, A. L., & Freitas, K. (2014). Ações, reações e efeitos na profissão de instrutor de libras. In D. Pinheiro & E. B. Cavalcante (Org.), *Bilinguismo e Educação de Surdos* (vol. 1, pp. 40-61). Recife: Imprima.

Pinheiro, D., Mullet, J. I., Silva, A. B. A. S. da., Baia, L. A., & Carvalho, S. S. da. (2017). O educador especial nos processos escolares de inclusão: desafios, expectativas e atuação profissional. In V. R. Brancher, B.A. Medeiros, B. A. de., & F. C. de Machado (Org), *Caminhos possíveis a inclusão II*: *educação especial sob novos prismas*. Curitiba: Appris editora.

Pinheiro, D., Silva. S. C., Gomes, M., & Ferreira, L. (2014). O ensino do português como segunda língua de surdos: desafios e incoerências na escola inclusiva. In D. Pinheiro & E. B. Cavalcante (Org.), *Bilinguismo e Educação de Surdos* (vol. 1, pp. 21-40). Recife: Imprima.

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

Pletsch, M. D. (2014) Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. *Poíesis Pedagógica*, *12*(1), 7-26. DOI: 10.5216/rpp.v12i1.31204

Pletsch, M. D. (2020). O que há de especial na educação especial brasileira? *Momento: diálogos em educação*, *29*(1), 57-70. DOI: 10.14295/momento.v29i1.9357

Pletsch, M. D., Araújo, D. F. de., & Lima, M. F. C. (2017). Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. *Revista Periferia: educação, cultura e comunicação*, *9*(1), 290-311. DOI: 10.12957/periferia.2017.29187

Pletsch, M. D., Oliveira, M. C. P. de., & Campos, E. C. V. Z. (2018). A avaliação mediada como pressuposto para o planejamento educacional individualizado (PEI) para alunos com deficiências. In A. S. Oliveira, K. A, Fonseca., & M. R. Reis, M. R (Org), *Formação de professores e práticas educacionais inclusivas*. Curitiba: CRV.

Possa, L.B., & Naujorks, M.I. (2009). Formação de professores em educação especial: os discursos produzidos em textos científicos. *Anais eletrônicos da Reunião anual da ANPED, 32*. Caxambú, MG.

PUC - Pontifícia Universidade Católica. *Curso de especialização em Educação inclusiva e deficiência intelectual.* Acesso em 13 de outubro de 2018. Retirado de: http://www.pucsp.br/pos-graduacao/especializacao-e-mba/educacao-inclusiva-e-deficiencia-intelectual.

Rech, T. L. (2010). A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma "verdade" que permanece. Dissertação de Mestrado em Educação. *Universidade do vale do Rio Sinos*. São Leopoldo – RS.

Revel, J. (2005) *Michael Foucault conceitos essenciais.* São Carlos: Ed. Claraluz.

Rodrigues, A., & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2011). Entrevista com David Rodrigues: A missão do professor de educação especial é trabalhar para a inclusão. *Escola Informação, 248*, 18-19.

Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva.* Porto: Profedições.

Rodrigues, D. (2014). Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 7*(2), 5-21.

Rodrigues, D. (2016). A Teoria e a Prática. *Revista Educação Inclusiva, 7*(2), 12-13.

Roldão, M. C. do. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade.* Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. do. (2005). Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos Sobre Educação, XI*(12-13), 105-126.

Roldão, M. C. do. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação, 12*(34), 94-106. DOI: 10.1590/S1413-24782007000100008

Roldão, M. C. do. (2009). O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências? *Educação Matemática Pesquisa*, *11*(3), 585 - 596.

Roldão, M. C. do., Figueiredo, M. C. J., & Helena L. (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso da formação ao reconhecimento social. *Revista brasileira de formação de professores, 1*(2), 138-177.

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

Rousseau, J.- J. (1995*). Emílio ou Da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand.

Sá. J. dos S., & Werle, F. O. C. (2017). Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: o estado da arte. *Cadernos de Pesquisa*, *47*(164), 386-413. DOI: 10.1590/198053143735

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

Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação, 20*(2), 105-149.

Santos, R. A. S. dos. (2012). Questionar a Formação de Professores de Outros Modos: Construindo Problematizações Foucaultianas. *Revista portuguesa de pedagogia*, 211-231

Saraiva, C., & Lopes, M. C. (2011). Educação, inclusão e reclusão. *Currículo sem Fronteiras*, *11*(1), 14-33.

Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão/construindo uma sociedade para todos.* Rio de Janeiro: WVA.

Sassaki, R. K. (2012). Causa, impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão. *Revista Reação, XIV*(87), 14-16.

Saviani, D. (2011). *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* (3ª ed.). Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2011). *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* (3ª ed.). Campinas: Ed. Autores Associados.

Schaffrath, M. A. dos S. (2000). Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos. *Anais da 23ª Reunião Anual da Anped.* Caxambu – MG.

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

Siems, M. E. R. (2008). A construção da identidade profissional do professor da educação especial em tempos de educação inclusiva. Dissertação de Mestrado em Educação, *Universidade Federal de Juiz de Fora*, Juiz de Fora. Brasil.

Silva, T. T. da. (2009a). A produção social da identidade e da diferença. In T. T. da. Silva, S. Hall & K. Woodward (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 73-102). Petrópolis: Vozes.

Silva, E. (2009b). Formação de professores em educação especial: a experiência da UNESP – Campus de Marília. *Dissertação de Mestrado, Faculdade De Filosofia E Ciência, Universidade Estadual Paulista -Campus de Marília.*

Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research. A practical handbook*. London: Sage Publications.

Skliar, C. (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença – e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A.

Skliar, C. (2011). Entrevista com Carlos Skliar. VII Congreso Político Educativo- Educación pública para la inclusión y la participación democrática. Experiencias y compromisos de la escuela de hoy**.** 19 de julho. Foro *Escuela CEA: Debate virtual coletivo entre docentes*. Recuperado de: http://foroescuelacea.blogspot.pt/

Soares Neto, J. J., Jesus, G. R. de., Karino, C. A., & Andrade, D. F. de. (2013). Uma escala para medir a infraestrutura escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, *24*(54), 78-99.

Tardif, M. (2007). *Saberes docentes e formação profissional* **(**8ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Tardif, M., & Lessard, C. (2011). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (6ª ed.). Rio de Janeiro: Vozes.

Taylor, D. (2018). *Michel Foucault: Conceitos Fundamentais*. Petrópolis: Editora Vozes.

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

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

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

UFC - Universidade Federal do Ceará (2014). *Curso de Especialização em Educação Especial:* formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Fortaleza, Ceará – Brasil. Disponível em: http://www.faced.ufc.br/index.php?option=com_content&task=view&id=476&Itemid=42.

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos. (2012). *Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Educação Especial.* São Carlos, São Paulo - Brasil. Retirado de: http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/educacao-especial/educacao-especial-projeto-pedagogico.pdf

UFSM- Universidade Federal de Santa Maria (2004). Projeto *Pedagógico do Curso de Licenciatura de Educação Especial – Diurno*. Santa Maria, Rio Grande do Sul - Brasil. Disponível em: <www.ufsm.br>. Acesso em 15 Maio 2017.

UFSM- Universidade Federal de Santa Maria (2009). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura de Educação Especial – Noturno*. Santa Maria, Rio Grande do Sul - Brasil. Retirado de: <www.ufsm.br>. Acesso em 15 Maio 2017.

UFSM- Universidade Federal de Santa Maria (2014). *Projeto do curso de formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado*. Santa Maria, Rio Grande do Sul - Brasil. Disponível em: <www.ufsm.br>.

UNESCO (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2001). *Educação para todos: O compromisso de Dakar. Texto adotado pelo fórum mundial da educação, Senegal – Dakar.* Paris: UNESCO.

UNESCO (2005) *Orientação para a inclusão:* garantindo o acesso à educação para todos. Paris: UNESCO.

UNESCO (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Paris: UNESCO.

UNINTER – Centro Universitário Internacional (2017). *Especialização em Educação Especial e Inclusiva a Distância*. Brasil. Disponível em: https://www.uninter.com/pos-graduacao-ead/curso-educacao-especial-e-inclusiva/

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. (2017). *Cursos de Especialização em Educação Especial.* Rio de Janeiro – Brasil. Disponível em: (http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/pos-graduacao/lato-sensu/cursos-de-especializacao-em-educacao-especial.

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

Vaz, K., & Garcia, M. C. (2016). Professor de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola. *Atas da Reunião científica regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais*, Curitiba -PR.

Veiga-Neto, A. (1996). A didática e as a experiencias de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. *Educação e Realidade*, 161-175.

Veiga-Neto, A. (1999). Currículo e história: uma conexão radical. Costa, M. V. (org.). *O currículo nos limiares do contemporâne*o (pp. 93-104). Rio de Janeiro: Ed. DP&A.

Veiga-Neto, A. (2000). Michel Foucault e os Estudos Culturais. In. M. V. Costa, M. V. (Org.), *Estudos Culturais em Educação***:** *mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* (pp. 37 - 69). Porto Alegre: Ed. UFRGS.

Veiga-Neto, A., & Lopes, M. C. (2007). Inclusão e Governamentalidade. *Educação e Sociedade*, *28*(100), 947-963.

Veiga-Neto, A., & Lopes, M. C. (2011). Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Verve*, *20*, 121-135. DOI: 10.23925/verve.v0i20.14886

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

Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, *22*(44), 203-220.

Whittemore, R. Chase, S. K., & Mandle, C. L. (2001). Pearls, Pith, and provocation - Validity in qualitative Research. *Qualitative Health Research***,** *11*(4), 522-537. DOI: 10.1177/104973201129119299

Zabalza, M. A. (1999). La Atencion Escolar a la Diversidad. In A. Castiñeiras (Org.), *O reto da innovación na Educación Especial* (pp. 15 - 48). Santiago de Compostela: Servicio Publicacións. Univerdidade de Santiago de Compostela.

Anexo I

Panorama da inclusão educacional no Brasil.

Fonte de referência: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Microdados do Censo Escolar – Elaboração: Todos pela Educação, 2018.

Educação Especial/Inclusiva

Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns – Brasil – 2007-2018 (Em %)

Por unidades da federação

Unidade da federação	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Brasil	**46,8**	**54,0**	**60,5**	**68,9**	**74,2**	**75,7**	**76,9**	**78,8**	**80,7**	**82,0**	**84,1**	**85,9**
Região Norte	**47,7**	**56,5**	**64,0**	**75,6**	**83,5**	**85,6**	**87,8**	**88,9**	**90,2**	**90,7**	**91,6**	**92,8**
Rondônia	42,1	52,5	54,2	65,1	73,6	75,1	78,7	79,8	83,0	84,3	84,3	85,8
Acre	55,1	69,7	78,1	85,4	92,5	100	100	100	100	100	100	100
Amazonas	29,2	44,3	47,2	56,8	66,1	71,1	74,3	76,1	78,7	79,5	81,5	83,0
Roraima	63,3	85,9	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Pará	53,1	57,5	70,7	84,4	92,8	94,7	95,6	97,7	97,8	98,3	98,9	99,2
Amapá	53,2	68,2	67,6	79,7	81,7	84,0	84,6	84,9	88,1	87,9	86,9	94,0
Tocantins	50,6	57,4	61,6	72,9	78,6	77,0	78,2	78,7	80,3	81,3	82,3	83,7
Região Nordeste	**53,0**	**59,3**	**68,8**	**79,6**	**86,8**	**88,9**	**90,4**	**91,9**	**93,5**	**94,3**	**95,3**	**96,2**
Maranhão	50,1	54,3	64,5	76,1	81,4	82,9	84,5	85,8	87,0	88,6	91,1	92,9
Piauí	42,8	45,9	64,8	81,1	96,3	96,4	97,1	98,0	98,2	97,0	98,6	98,8
Ceará	63,0	65,9	71,4	76,6	86,4	88,5	93,3	94,9	96,2	97,0	97,3	97,8
Rio Grande do Norte	59,3	83,0	94,7	97,0	98,9	99,8	99,8	99,9	100	100	100	100
Paraíba	58,1	70,9	73,4	86,5	92,3	94,3	94,9	95,3	95,5	96,4	97,0	96,6
Pernambuco	33,4	39,7	47,2	62,7	73,0	77,7	79,1	81,0	86,3	87,7	89,2	92,0
Alagoas	60,8	71,6	81,2	91,5	95,5	95,4	97,1	97,5	99,4	99,7	99,3	99,3
Sergipe	39,1	49,4	54,0	66,7	78,1	81,5	85,2	89,5	91,3	93,2	95,0	95,7
Bahia	57,6	62,4	75,3	85,6	90,0	91,4	91,8	93,5	94,3	94,7	95,7	96,4
Região Sudeste	**48,5**	**55,6**	**59,1**	**64,5**	**67,2**	**70,4**	**71,8**	**73,5**	**75,2**	**77,4**	**80,0**	**82,3**
Minas Gerais	35,8	44,6	42,2	50,2	55,9	61,7	63,8	66,4	69,5	72,0	75,7	79,0
Espírito Santo	43,2	54,4	46,0	100	99,7	100	100	100	99,9	99,8	100	100
Rio de Janeiro	35,6	44,0	40,0	59,0	60,6	71,0	73,0	75,2	77,0	79,2	81,4	83,9
São Paulo	58,7	63,7	68,9	69,8	70,1	72,1	73,3	74,7	75,6	77,8	80,0	81,6
Região Sul	**38,2**	**43,0**	**51,4**	**62,2**	**69,0**	**65,8**	**66,1**	**68,5**	**70,7**	**71,2**	**73,3**	**74,9**
Paraná	37,8	35,9	37,8	50,9	58,3	50,0	48,3	49,8	51,5	52,7	56,3	59,0
Santa Catarina	35,8	41,9	90,8	92,0	93,1	93,9	94,1	95,7	97,8	97,4	98,0	97,7
Rio Grande do Sul	40,4	51,3	53,9	64,3	71,6	75,9	77,8	79,9	81,3	82,0	83,1	84,2
Região Centro-Oeste	**45,4**	**56,4**	**63,3**	**70,5**	**75,1**	**78,7**	**78,7**	**80,4**	**81,1**	**81,7**	**83,3**	**85,1**
Mato Grosso do Sul	43,1	52,3	56,3	63,5	68,3	69,6	70,1	72,3	74,2	74,1	73,2	73,9
Mato Grosso	36,7	41,6	47,4	52,7	58,9	67,1	71,1	73,0	74,9	77,2	79,0	79,9
Goiás	53,0	67,2	81,4	89,3	91,4	94,0	92,2	96,1	95,4	92,3	93,3	94,4
Distrito Federal	44,9	55,0	57,1	65,3	71,1	72,7	74,3	71,7	72,2	76,7	80,4	84,4

Apêndice I

Ferramenta para delineamento de conceitos de perfil de competências profissionais.

Fonte de referência: Referencial de competências docentes (Perrenoud, 2000).
Elaboração da autora.

Competência global	Competências específicas	Em resumo
1 - Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	- Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados	Relacionar conteúdos e objetivos às situações de aprendizagem.
	- Trabalhar a partir das representações dos alunos	Proporcionar espaços de discussão, fundamentando o ensino-aprendizagem na representação previa dos alunos, e se necessário reorganizando-as em direção aos conhecimentos científicos.
	- Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos de aprendizagem.	Reestruturar o sistema de compreensão sobre as coisas, transformando obstáculos em objetivos de aprendizagens.
	- Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas	A aprendizagem ocorre por meio da implantação de dispositivo que implica na realização de tarefas. Essas tarefas (projetos, provas, problemas etc.) acionam variados dispositivos a serem sequenciados didaticamente.
	- Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos e conhecimento	Motivar, estimular, encorajar e mobilizar o envolvimento dos alunos com a pesquisa. É na curiosidade do saber que os projetos se desenvolvem e se efetivam na pesquisa.
2 - Administrar a progressão das aprendizagens	Conceber e administrar situações-problemas ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos	"tomem os alunos onde se encontram e os leve a um ponto adiante" (p.43) propondo desafios que possam ser vencidos por eles. É um processo de ajuste das situações problemas de acordo com a progressão do aluno.
	Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos de ensino	Reconstruir e gerir e ciclos do conhecimento de acordo com a progressão em determinado tempo/espaço para assim ter propriedade para planejar as necessidades imediatas e longitudinais da aprendizagem.
	Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagens	Pensar as atividades em uma perspectiva estratégica, escolhendo e modulando as aprendizagens com base no domínio didático das disciplinas e no conhecimento "dos mecanismos gerais do desenvolvimento e de aprendizagem" (p.48).
	Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa	Compreender a avaliação enquanto um mecanismo de gerenciamento das aprendizagens, centralizando esse processo na observação contínua do aluno a fim de conhecer suas competências.
	Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão	Compartilhar as decisões de progressão com os alunos, com os pais e outros profissionais da área, analisando as situações de acordo com as competências desenvolvidas nos ciclos de aprendizagens, o projeto pedagógico docente e as exigências institucionais.
3- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma.	Assumir, compreender e perceber a heterogeneidade da turma, adotando estratégias organização de grupos de trabalho, criando múltiplos dispositivos de aprendizagem baseado em uma pedagogia diferenciada. É preciso evitar a tentativa de homogeneizar o grupo.
	Abrir, ampliar a gestão de classe para o espaço mais vasto	Trata-se de uma competência administrativa, que transcendem a sala de aula tais como: "pensar, organizar, habitar, fazer viverem espaços de formação que reagrupem dezenas de alunos durante vários anos". (pp 58-61)

	Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de dificuldades	Estabelecer relação de apoio com professores especialistas, e buscar ofertar um atendimento individualizado "com instrumentos conceituais diferentes daqueles mobilizados para gerir um grupo". (p 62)
	Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.	Propor métodos de aprendizagem que estimule a cooperação entre os alunos e provoque opiniões, discussões que mobilizem o desenvolvimento sociocognitivo e metacognitivo do grupo no qual todos possam se beneficiar da aprendizagem.
4 - Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.	Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação	Reforçar no aluno a decisão de aprender e estimular o desejo de saber com propostas de ensino-aprendizagem que façam sentido pra ele, que se materializem em contextos e que permitam o domínio do conhecimento.
	Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos	"um conselho de classe é um espaço onde é possível gerir abertamente a distância entre o programa e o sentido que os alunos dão ao seu trabalho" (p 73). As regras estabelecidas nesse domínio regulam as ações e intimam todos a atingirem os objetivos propostos, gozando, inclusive de seus direitos de aprendiz.
	Oferecer atividades opcionais a formação, *à la carte*	Propor diferentes atividades aos alunos, a escolha de cada um, mas que permita a todos chegarem ao mesmo objetivo de formação. (De acordo os recursos institucionais disponíveis).
	Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno	Reconhecer, reforçar, valorizar os projetos pessoais já existentes e estimular o aluno na elaboração de novos projetos, muitas vezes instável ou incompleto, mas sempre em desenvolvimento e mobilização.
5 - Trabalhar em equipe.	Elaborar um projeto em equipe, representações comuns	"definir uma equipe como um grupo reunido em torno de um projeto comum" (p.83) os quais podem ser de curto prazo, como uma atividade pedagógica ou, com prazos indefinidos como atividades profissionais interativas.
	Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões	Quando delegado a função de gestor de um grupo de trabalho, adotar uma postura que vai além da organização – reuniões, pautas, prazos – mas de mediador, interventor e fomentador das discussões em torno dos assuntos em pauta.
	Formar e renovar uma equipe pedagógica	Criar, elaborar e administrar uma equipe, gerenciado as entradas e saída de membros, adotando um comportamento cooperativos e sempre compartilhando decisões com o grupo.
	Confrontar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais.	Posicionar-se, opinar, discutir e se preciso saber recuar quando apresentada situações complexas, assumindo uma postura ativa e cooperativa junto ao grupo.
	Administrar crises ou conflitos interpessoais	Estabelecer relações seguras, confiáveis que permitam intervenções respeitadas quando necessário. Trata-se de moderação e mediação para reconstrução e resolução do problema.
- Participar da administração da escola.	Elaborar, negociar um projeto da instituição	"deseja-se que o projeto da instituição emane do corpo docente" (p.99), que seja personalizado as demandas da escola e da comunidade.
	Administrar os recursos da escola	Trata-se de saber fazer escolhas, sempre de forma coletiva a fim de beneficiar e favorecer todo o grupo preservando "uma certa equidade na repartição dos recursos" (p.103).
	Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços paraescolares, bairro,	"as capacidades de expressão e de escuta, de negociação, de planejamento, de condução do debate são recursos preciosos" (105) para gerenciar as relações necessárias a

	associações de pais, professores de língua e de cultura de origem)	serem estabelecidas com outros profissionais: da própria escola, fora da escola, e na comunidade.
	Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos	Em conjunto com todas as competências já apresentadas até aqui, o professor deve exercer a capacidade de animação e apoio ao aluno a ser progressivamente retirado para promover sua autonomia.
	Competências para trabalhar em ciclos de aprendizagem	A organização em ciclos de aprendizagem "torna necessários não somente um trabalho em equipe, mas também uma cooperação da totalidade do estabelecimento, de preferência baseada em um projeto" (p107).
7 – Informar e envolver os pais	Dirigir reuniões de informação e de debate	"É importante que o professor saiba situar-se, primeiramente a seus próprios olhos, em seguida aos dos pais" (p.116) deixando sempre um espaço para debates, mostrando lucidez e capacidade de diálogos e negociações diante situações problemas.
	Fazer entrevistas	Situar-se claramente nessas situações irá favorecer a relação estabelecida, sem amedrontar os pais com perguntas específicas, exercendo a capacidade de negociação, ouvindo e compreendendo o que eles têm a dizer.
	Envolver os pais na construção dos saberes	Essa competência vai além das orientações básicas sobre o acompanhamento escolar dos filhos, trata-se de estimular os pais por meio de confiança no próprio trabalho docente. Isso é feito por exposição de projetos, atividades pedagógicas que expressem objetivos e resultados.
8 – Utilizar novas tecnologias	Utilizar editores de texto	Substituir o recurso impresso para o suporte digital, abrangendo as fontes e o acesso a informações.
	Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos de ensino.	Utilizar programas orientados a aprendizagem como softwares de auxílio ao ensino simplificados e adaptados ao acesso do aluno. "seu domínio obriga a planejar, decidir, encadear operações, orquestrar e reunir recursos" (p.134).
	Comunicar-se à distância por meio de telemática	Trata-se do acesso a internet, a sits educativos, a textos e referências sobre conteúdos estudados, dando autonomia ao aluno, mas fazendo com que eles percebam, julguem e acertem as escolhas feitas no uso desse recurso.
	Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.	O professor pode mergulhar no mundo midiático, explorando desde o simples "CD-ROM a animações e simulações mais sofisticadas".
9- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	Prevenir a violência na escola e fora dela	Educar para a cidadania. Considerar as diferentes realidades de vida comunitária dos alunos, e observar a interferência dessas vivencias nos seus comportamentos, buscando negociar, conversar e acalmar qualquer eminência de violência dentro e ou fora da escola.
	Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais	Nesse caso, "a formação passa pelo conjunto do currículo e por uma prática – reflexiva- dos valores a incutir" (p. 147). Os professores devem combater situações preconceituosas, mesmo que o êxito não dependa apenas de seu discurso educativo, mas de todo o contexto social, educacional e cultural que o aluno circula.
	Participar da criação de regras de vida comum referentes a disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta	A criação de regras faz parte da gestão de classe, como organizar as atividades, o espaço e o tempo empregado, devendo ser negociadas com os alunos e nunca impostas.
	Analisar a relação pedagógica,	O professor deve aceitar e reconhecer que o vínculo

	a autoridade e a comunicação em aula	educativo é complexo e de difícil alcance, requerendo de sim a desenvolvimento pessoal e análise prática para estabelecer a comunicação, os limites, e a autoridade.
	Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça	"Além de uma orientação ideológica estável, o professor deve dominar 'técnicas de justiça' globalmente aceitas" (p.153). Porém, deve-se orientar pelos direitos e deveres institucionalizados, tanto dos alunos como dos professores.
10- Administrar sua própria formação contínua	Saber explicitar as próprias práticas	Exige do professor lucidez profissional, "uma forma de sabedoria que permite encontrar seu caminho entre a auto-satisfação conservadora e a autodifamação destruidora..." (p.160)
	Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua	Sugere-se que essa seja uma ação autônoma de uma prática voluntária do profissional em que ele busque fazer um balanço de competências avaliando o que lhe interessa buscar em formação ou o que lhe interessa apresentar e oferecer aos colegas.
	Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede)	"saber não perder a ocasião de propor e desenvolver projetos coletivos, quando a situação o permite, e saber renunciar a isso, quando a escola ainda não atingiu um estágio de cooperação mínima". (p. 165)
	Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo	Se cruzam com as competências estabelecidas na 6 família, porém, dando maior destaque as "dimensões político-administrativa e orçamentárias" (p.166).
	Acolher a formação dos colegas e participar delas	Aceitar um estagiário, ou a intervenção de outro profissional, que orienta essa prática é também um exercício de autoavaliação e análise de práticas pedagógica, que consequentemente contribui para as formações em curso.

Apêndice II

Ferramenta criada para favorecer a seleção de documentos oficiais.

Levantamento de documentos oficiais brasileiros que, nas últimas duas décadas orientam para a inclusão social, educacional e oferta de Educação Especial.

Base de referência: Arcabouço legal (Batista-Júnior, 2016). Elaboração da autora.

Ano	Documento	Descrição
2000	Lei 1.048	Prevê a prioridade de atendimento a um grupo de pessoas, incluindo pessoas com deficiência.
2000	Lei 10.098	Estabelece normas e critérios para promoção e manutenção de acessibilidade as "pessoas portadora de deficiência" ou mobilidade reduzida.
2001	Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica	Com base em um vasto referencial teórico, institui e orienta estratégias de atuação do professor de EE preferencialmente na perspectiva inclusiva em diferentes níveis de ensino.
2001	Decreto 3.956	"Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência"
2002	Portaria 2.878	Recomenda o uso da grafia braile para a língua portuguesa em todo território nacional e em todas as modalidades de ensino, criando diretrizes e normativas para o uso, ensino, produção e difusão deste sistema. .
2002	Lei 10.436	Reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação de pessoas Surdas.
2003	Portaria 3.284	"Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições".
2004	Lei 10.845	PAED - Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.
2004	Decreto 5.296	Regulamenta a lei 10.048 e reforça as leis 1.048 e 10.098 de 2000
2005	Decreto 5.626	Regulamenta a Lei 10. 436 de 2002 e dispõe sobre a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/ intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. Obriga a inserção da Libras como disciplina curricular em cursos de formação de professores e fonoaudiologia.
2007	Decreto 6.094	Implementa o Plano de Metas Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, dando garantia de acesso e permanência no ensino regular e a oferta do atendimento educacional especializado, com vistas a fortalecer a inclusão.
2007	Decreto 6.214	Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei nº 8.742/1993
2008	Decreto legislativo 186	"Fica aprovado o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007".
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva	Dispõe sobre as ações da EE articulada ao sistema educacional inclusivo público ou privado, definindo o público-alvo a ser atendido por estes profissionais.
2009	Decreto Executivo 6.949	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007
2009	Resolução MEC CNE/CEB 4	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2010	Nota técnica 9	Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado.
2010	Nota técnica 11	Orientações para a institucionalização na Escola, da oferta do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais.
2011	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem	Garante o funcionamento nacional de um sistema educacional inclusivo, sob os princípios equiparação de oportunidades sustentado em 4 eixos: Educação, Inclusão Social, Acessibilidade e Atenção à Saúde

	Limite.	
2011	7.611	Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
2011	Nota Técnica 06	Dispõe sobre a avaliação de estudante com deficiência de forma a articular os serviços da EE com professores de sala de aula regular.
2012	Decreto 7.750	Objetiva promover a inclusão digital nas escolas, regulamentando o programa "Um Computador por Aluno – PROCUCA e o Regime de incentivo a computadores para uso educacional - REIC
2013	Parecer CNE/CEB nº 2	Aplicação de "terminalidade específica nos cursos técnicos e integrados ao Ensino Médio, como recurso de flexibilização curricular, como o registro de trajetórias escolares diferenciadas.
2014	Plano Nacional de Educação	Define as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos. A Meta 4 trata especialmente sobre a oferta dos serviços de Educação Especial ofertado "preferencialmente" no sistema público de ensino.
2015	Lei 13.146.	Institui Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da pessoa com deficiência tendo como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.
2016	Lei 13. 409	Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Apêndice III

Guião de entrevista

Referência: Modelo foi elaborado com auxílio do instrumento fornecido pelo google forms. Elaborado pela autora.

Prezado professor! Desde já agradecemos o interesse em participar do estudo.
*Obrigatório
Ao responder e enviar esse formulário, declaro que fui informado (a) sobre a finalidade da pesquisa e de que todas as informações pessoais e profissionais aqui recolhidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos, com a devida confidencialidade e anonimato. Aceito, por conseguinte, participar da pesquisa.

Bloco A - Informações sociodemográficas/Formação profissional.

Sexo*
- o Feminino
- o Masculino
- o Prefiro não dizer

Idade *
- o Menor ou igual a 30
- o 31-40
- o 41-50
- o 51-60
- o Maior que 60

Qual sua formação inicial? *
Sua resposta _____

Qual nível de formação lhe habilita para atuar no campo da educação especial? Graduação (qual?), especialização (qual?) ou Formação para o atendimento educacional especializado? *
Sua resposta _____

Em que ano concluiu a formação na área da educação especial? *
Sua resposta _____

Quantos anos tem de experiência profissional na área da educação especial? *
Sua resposta _____

Qual estado brasileiro em que atua *
- o Acre
- o Alagoas
- o Amapá
- o Amazonas
- o Bahia
- o Ceará
- o Distrito Federal
- o Espírito Santo
- o Goiás
- o Maranhão
- o Mato Grosso
- o Mato Grosso do Sul
- o Minas Gerais
- o Pará
- o Paraíba
- o Parana
- o Pernambuco

- Piauí
- Rio de Janeiro
- Rio Grande do Norte
- Rio Grande do Sul
- Rondônia
- Roraima
- Santa Catarina
- São Paulo
- Sergipe
- Tocantins

Em qual gerenciamento público da escola atua?
- Municipal
- Estadual
- Federal
- Outro
- Outro:

Bloco B - Documentos oficiais/ Perfil de competências.
Nessa entrevista, o termo perfil de competências profissionais refere-se ao conjunto de saberes definidos pela formação como necessários ao exercício da sua prática profissional. O termo competências de atuação refere-se a todos os saberes desenvolvidos nas formações que os professores mobilizam em sua prática profissional.

De que forma os saberes e competências definidos legalmente e pela instituição de formação que o/a habilita para atuar no campo da educação especial, lhe permitem dar resposta às necessidades e exigências que sente quotidianamente no exercício das suas funções de professor de educação especial? *
Sua resposta

Precisou buscar, ou compreende que seria necessário, alguma formação complementar que lhe habilitasse a desenvolver competências de atuação específicas na educação especial? Se sim, em qual campo da educação especial? e porque considerou (a) essa busca importante para sua atuação profissional? *
Sua resposta

Como avalia o perfil de competências profissionais descrito politicamente, considerando as competências de atuação profissional que desenvolve hoje? *
Sua resposta

Tendo em conta a sua experiência na área da educação especial, que saberes e competências considera fundamentais para o exercício da profissão de professor de educação especial? *

Bloco C - O contexto de atuação, a educação especial e a educação inclusiva.
O Seu estado ou município adota algum planejamento específico de ordem organizacional sobre a oferta de Educação Especial nas escolas? (Expl: escolas pólos, professores auxiliares, professores itinerantes). *
Sua resposta

Como é que a educação inclusiva e a oferta do atendimento educacional especializado são apresentados no projeto político pedagógico da escola? *
Sua resposta

Como avalia a compreensão que a gestão escolar e os professores de sala de aula regular têm da atuação do professor de educação especial e do funcionamento da educação inclusiva? *
Sua resposta

A escola incentiva a organização de projetos, formação e informação sobre a educação especial em articulação a educação inclusiva? Se sim: cite algumas ações que considerou importante. Se não: comente as principais dificuldades que entende ser o motivo dessa ausência. *
Sua resposta

Como você descreveria a relação que se estabelece com os demais profissionais da escola? *
Sua resposta

Existe alguma dificuldade institucional, política, ou regional que limite a mobilização de suas competências de atuação profissional? Se sim, poderia descrever as que considera mais agravantes? *
Sua resposta

Bloco D - Competências de atuação profissional.
Liste algumas das principais competências de atuação que desenvolve junto a: a) Escola/ gestão escolar/comunidade; b) Professores do ensino regular; c) Alunos da educação especial. *
Sua resposta

Sente-se habilitado para atender a todo o público-alvo da educação especial com a mesma qualidade de ensino? Se não. Por quê? *
Sua resposta

Qual o público-alvo da educação especial que considera mais desafiante? por quê?
Sua resposta

Sente-se mais motivado, interessado ou habilitado para atuar frente a alguma área específica da educação especial (alunos com necessidades/deficiências específicas, projetos de inclusão, formação de professores, intervenção junto aos pais e comunidade, etc)? Se sim. Qual e por quê? *
Sua resposta

Que aspetos da sua formação o/a tornam mais habilitado/a para desenvolver funções nessa área específica (considerando a resposta acima)?
Sua resposta

Considera que certos saberes e competências definidos legalmente e pela instituição que o/a habilita para atuar no campo da educação especial, não são adequados aos desafios e exigências que experiencia no exercício quotidiano da sua profissão? Por quê? *
Sua resposta

Bloco E – Últimas considerações

Caso ache necessário, expresse aqui informações, opiniões, sugestões ou acontecimentos que considere relevantes ao interesse do estudo.
Sua resposta

Apêndice IV
Carta de apresentação

Prezado(a) professor(a)

Sou professora do quadro permanente da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) com atuação nos campos da educação especial e ensino da língua brasileira de sinais. Atualmente faço doutorado em educação na Universidade de Lisboa (UI), vinculada a linha de pesquisa: Formação de professores — tema: Educação especial. Desenvolvo a Pesquisa, por ora intitulada: Articulação entre formação de professores em educação especial e competências de atuação profissional, sob orientação da prof. Dr. Ana Sofia Freire. Esse estudo tem por objetivo conhecer como professores de Educação Especial no Brasil compreendem o seu percurso de formação à luz das orientações normativas, tomando como referência suas competências de atuação profissional e os seus contextos de ação.
Desse modo, solicitamos a sua colaboração para realizar uma entrevista com vista a coleta de dados. Asseguramos nosso compromisso em preservar os dados fornecidos e usá-los somente nos limites dessa pesquisa. O projeto dessa pesquisa obteve aprovação pelo conselho de ética do Instituto de educação da UI em novembro de 2017, período que também ocorreu a defesa de qualificação.
Esse estudo tem interesse em fortalecer a discussão política sobre a formação de professores de Educação Especial proporcionando uma releitura das competências de atuação docente. Abordar essas dimensões de pesquisa promove a análise de impactos sociais e educacionais dos atuais modelos formativos apresentados no Brasil tomando como referência os discursos de professores de Educação Especial. Esse estudo preocupase ainda em pensar na formação de professores em educação especial como dispositivo facilitador dos princípios da inclusão social e educacional.

Desde já agradecemos a atenção e contamos com vossa colaboração.

Nos colocamos a disposição para esclarecer quaisquer dúvidas:
e-mails: daianepinheiroufopa@gmail.com / daianepinheiro@campus.ul.pt fone: 00 351 21 964391604 (também disponível para whatsapp)

Junho de 2018

Com nossos cumprimentos

Profª. Mscª. Daiane Pinheiro

Profª Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)
Doutoranda Universidade de Lisboa (UL)
CV: http://lattes.cnpq.br/2421812074135099

Profª. Drª. Ana Sofia Freire

Profª. Universidade de Lisboa (UI)
Orcid: http://orcid.org/0000-0002-9394-973
e-mail: asraposo@ie.ul.pt

UNIVERSIDADE DE LISBOA INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Apêndice X

Termo de consentimento informado (Modelo)

Eu abaixo assinado, declaro que aceito participar no trabalho de investigação conduzido por Daiane Pinheiro, e que se enquadra no âmbito do doutoramento em educação do instituto de educação da Universidade de Lisboa, cujo objetivo geral consiste em conhecer como professores de Educação Especial compreendem o seu percurso de formação à luz das orientações normativas, tomando como referência suas competências de atuação profissional e os seus contextos de ação.

O uso das informações que forneço poderão ser utilizadas apenas para este fim e facultadas a pessoas que estejam diretamente implicadas. Os dados serão colhidos por através de contatos por e-mail com o pesquisador, utilizando como instrumento de recolha de dados o google forms, sendo este material posteriormente destruído. Após a recolha de dados, tenho o direito de reler e mudar minhas respostas, bem como contactar o pesquisador para esclarecer dúvidas. Não se preveem danos emocionais, financeiros ou sociais. Ao participar deste estudo entendo que os benefícios se relacionam a possibilidade de fornecer melhor compreensão ao pesquisados sobre a realidade estudada e dar condições para que se possa pensar a formação de professores em Educação Especial.

A participação neste estudo é voluntária, ficando salvaguardo o direito a recusa a qualquer momento do processo de elaboração da pesquisa. A privacidade e anonimato de identificação é assegurada pela pesquisadora. Quaisquer dúvidas, reclamação ou informação adicional que poderão ser direcionadas ao pesquisador por meio de contacto que me foi fornecido.

Lisboa, outubro de 2018