

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mayara Costa da Silva

**Conhecer o conhecer na formação de professores em educação
especial no Brasil: tendências e desafios**

Porto Alegre
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mayara Costa da Silva

**Conhecer o conhecer na formação de professores em educação
especial no Brasil: tendências e desafios**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Claudio Roberto Baptista

Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos.

Porto Alegre

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Silva, Mayara Costa da
Conhecer o conhecer na formação de professores em
educação especial no Brasil: tendências e desafios /
Mayara Costa da Silva. -- 2020.
158 f.
Orientador: Claudio Roberto Baptista.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Formação de professores. 2. Formação Docente. 3.
Educação Especial. I. Baptista, Claudio Roberto,
orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Hilário e Laura, e ao meu irmão, Paulo Ricardo, por serem alicerce e por me ensinarem tanto sobre amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que tornaram a construção dessa pesquisa possível. Em especial gostaria de agradecer:

- Ao meu orientador, Professor Claudio Roberto Baptista, pelo acompanhamento paciente e generoso. Agradeço pelas reflexões, perguntas, conversas, trocas e por compartilhar tanto!
- Às professoras Denise Meyrelles de Jesus, Fabiane Romano de Souza Bridi e Cláudia Rodrigues de Freitas, pelo aceite para participar da banca e por tantas contribuições que ofereceram na qualificação e na construção da tese.
- Aos colegas e amigos do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE/UFRGS) e do Centro de Documentação Tessituras Inclusivas, pelo acolhimento e pelos diálogos que construímos no coletivo.
- Aos colegas e amigos do Grupo Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar (EEFPP/UFES), pelo acolhimento e pelas intensas reflexões compartilhadas.
- Aos colegas e amigos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS), por compartilharem comigo, no cotidiano escolar, a preocupação e o investimento nos processos inclusivos, bem como por me ensinarem tanto.
- Aos alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por me inspirarem, a cada dia, a buscar qualificar as minhas práticas e por me ensinarem tanto sobre elas.
- À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa que financiou o início da pesquisa.
- Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por toda a atenção e apoio.

Vejo as duas atividades, a escrita e a ciência, como sendo vizinhas e complementares. A ciência vive da inquietação, do desejo de conhecer para além dos limites. A escrita é uma falsa quietude, a capacidade de sentir sem limites. Ambas resultam da recusa das fronteiras, ambas são um passo sonhado para lá do horizonte. A Biologia para mim não é apenas uma disciplina científica, mas uma história de encantar, a história da mais antiga epopeia que é a Vida. É isso que eu peço à ciência: que me faça apaixonar. É o mesmo que eu peço à literatura.

Mia Couto, 2005, p. 45.

RESUMO

A presente investigação parte da premissa de que a incompletude como parte constitutiva dos processos de formação se distancia das discussões presentes nas pesquisas acerca da formação de professores para a educação especial no Brasil. A perspectiva metodológica tem como referência a cartografia, e o objetivo prioritário foi cartografar a formação de professores relacionada à educação especial, buscando identificar tendências e desafios que se associam à temática a partir das discussões que têm se desenvolvido em nível nacional, considerando a literatura especializada e os diálogos tecidos por pesquisadores da área. A revisão de literatura considerou o espaço temporal de dez anos (2007 a 2017) e tomou por base os trabalhos disponíveis no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, bem como as produções científicas disponíveis no Portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANEPD) e nas bases de periódicos Sieclo e Redalyc. Elencou-se, ainda, como espaço de análise, as transcrições associadas ao eixo referente à formação de professores proveniente das quatro edições do Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas (2013, 2015, 2016 e 2017). As análises foram realizadas à luz das contribuições que se articulam ao pensamento sistêmico, prioritariamente a partir de Gregory Bateson, Humberto Maturana e Francisco Varela, bem como a partir dos escritos literários de Mia Couto, apostando no diálogo entre ciência e literatura. A partir da articulação entre os eixos envolvendo os dois espaços de análise, oferecemos destaque para o conceito de práticas pedagógicas, o qual apresenta-se como uma necessidade associada aos cursos de formação docente que formam o professor de educação especial e aparece regularmente associado ao discurso de despreparo docente, muitas vezes vinculado a uma perspectiva articulada à técnica. Além disso, observa-se uma tendência de busca por saberes/percursos formativos que enfoquem as deficiências, como se o conhecimento que se associa às especificidades garantisse o sucesso do percurso escolar do estudante com deficiência. As pesquisas apontam ainda para a multiplicidade de funções assumidas pelo professor de educação especial, o que reverbera sobre a constituição deste docente e a indefinição no que se relaciona ao seu trabalho de forma mais ampla. Percebe-se que a ausência de orientações comuns acerca de proposições formativas no âmbito das normativas contribui para que essa multiplicidade de funções tenha efeitos sobre os currículos. Torna-se possível perceber a busca constante por formações que ofereçam respostas de caráter excessivamente pragmático ou que se constituam de percursos que não favorecem que as lacunas existentes sejam consideradas como espaço potente de formação. Desta forma, compreende-se que a pesquisa acerca da formação docente, vinculada à educação especial no Brasil, não vem considerando a potencialidade da incompletude como espaço de criação e de invenção.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação Docente. Educação Especial.

RESUMEN

La presente investigación parte de la hipótesis de la incompletitud como parte constitutiva de los procesos de formación, que se distancia de los debates en las investigaciones sobre la formación de profesores en educación especial de Brasil. La perspectiva metodológica se fundamenta en la referencia cartográfica; el objetivo principal fue cartografiar la formación de profesores en educación especial, con el fin de identificar los desafíos y las tendencias relacionadas al tema, a partir de discusiones desarrolladas a nivel nacional, tomando como fuentes la literatura especializada y los diálogos construidos por investigadores en el área. En la revisión de la literatura fue considerado un espacio temporal de diez años (2007 a 2017) basado en los trabajos disponibles del Portal de Tesis y Disertaciones de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*, así como en las producciones científicas disponibles en el Portal de la *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANEPE)* y en la base de datos de las revistas *Sieclo* y *Redalyc*. También hizo parte del análisis la lista de transcripciones asociadas al eje de formación de profesores de las cuatro ediciones del Coloquio de Educación Especial e Investigación: historia, política, formación y prácticas pedagógicas (2013, 2015, 2016 y 2017). Los análisis se realizaron a la luz de las contribuciones del pensamiento sistémico, principalmente de los autores *Gregory Bateson*, *Humberto Maturana* y *Francisco Varela*; así como de los escritos literarios de *Mia Couto*, propiciando un diálogo entre la ciencia y la literatura. A partir de la articulación entre los ejes que involucran los dos espacios de análisis, se destaca el concepto de prácticas pedagógicas, que se presenta como una necesidad asociada a los cursos de formación docente, encargados de formar al profesor de educación especial y que constantemente se relacionan con discursos de falta de preparación docente, vinculados a una perspectiva de formación técnica. Así mismo, se observa que hay una tendencia por la búsqueda de saberes/ trayectos de formación que se enfoquen a las necesidades especiales, como si los conocimientos asociados a cada especialidad garantizaran el éxito en la trayectoria escolar del estudiante con discapacidad. Las investigaciones señalan las múltiples funciones asumidas por el docente de educación especial, lo que impacta en la constitución del profesor y en la incerteza respecto a la relación con su trabajo. Se percibe que la ausencia de directrices sobre las propuestas formativas dentro del marco normativo contribuye a que la multiplicidad de funciones tenga efecto en los currículos. Es posible percibir una constante búsqueda en formaciones que responden de carácter pragmático o que se constituyen a partir de pautas que no favorecen a que las falencias existentes sean importantes en el espacio de formación. De esta manera, es posible comprender que la investigación en cuanto a la formación docente vinculada a la educación especial en Brasil no ha considerado la importancia de la incompletitud como espacio de creación e invención.

Palabras-clave: Formación de Profesores. Formación Docente. Educación Especial.

ABSTRACT

This research starts from the premise that incompleteness as a constitutive part of the training processes is far from the discussions present in the research about teacher education for special education in Brazil. The methodological perspective has cartography as reference, and the priority objective was to map the training of teachers related to special education, seeking to identify trends and challenges that are associated with the theme from the discussions that have developed in Brazil, considering the specialized literature and the dialogues woven by researchers in the area. The literature review considered a ten-year time (2007 to 2017) and was based on the papers available in the CAPES Theses and Dissertations Portal, as well as the scientific productions available on the Portal of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANEPD) and on the basis of *Sieclo* and *Redalyc* journals. Also listed as a space for analysis were the transcriptions associated with the axis related to teacher education from the four editions of the Colloquium Special Education and Research: history, politics, training and pedagogical practices (2013, 2015, 2016 and 2017). The analyses were carried out in the light of the contributions that are articulated to systemic thinking, primarily from Gregory Bateson, Humberto Maturana and Francisco Varela, as well as from the literary writings of Mia Couto, focusing on the dialogue between science and literature. From the articulation between the axes involving the two spaces of analysis, we offer emphasis on the concept of pedagogical practices, which presents itself as a need associated with the teacher training courses that form the special education teacher and appears regularly associated with the discourse of teacher unpreparedness, often linked to a perspective articulated to the technique. In addition, there is a tendency to search for learning knowledge/pathways that focus on disabilities, as if the knowledge that is associated with the specificities guarantees the success of the school path of the student with disabilities. The research also points to the multiplicity of functions assumed by the special education teacher, which reverberates about the constitution of this teacher and the undefinition broadly related to their work. It is noticed that the absence of common guidelines, on formative propositions in the scope of norms, contributes to this multiplicity of functions having effects on curricula. It is possible to perceive the constant search for formations that offer answers of an excessively pragmatic nature or that consist of paths that do not favor that the existing gaps are considered as a powerful space of formation. Thus, it is understood that the research on teacher education, linked to special education in Brazil, has not been considering the potentiality of incompleteness as a space for creation and invention.

Keywords: Teacher Education. Teacher Training. Special Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: SOBRE VAZIOS E INCOMPLETUDES OU “ISSO ME LEMBRA UMA HISTÓRIA”	11
1.1. “CONHECER O CONHECER”: DESVELANDO OS PRIMEIROS PASSOS DA INVESTIGAÇÃO	13
2. EDUCAÇÃO ESPECIAL, HISTÓRIA E POLÍTICAS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB AS LENTES	19
2.1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	19
2.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	26
3. A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA SISTÊMICA: DIÁLOGOS ENTRE CIÊNCIA E LITERATURA	36
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS OU “O MAPA NÃO É TERRITÓRIO”	46
5. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A ÓTICA DA PRODUÇÃO BRASILEIRA	54
5.1. POLÍTICAS E PROGRAMAS RELACIONADOS À FORMAÇÃO DOCENTE	59
5.2. A FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM RELAÇÃO	66
5.3. CONHECIMENTOS OU CARACTERÍSTICAS RELACIONADOS À FORMAÇÃO DOCENTE.....	70
5.4. FORMAÇÕES A PARTIR DE DEFICIÊNCIAS ESPECÍFICAS	83
5.5. FORMAÇÃO DOCENTE E COLABORAÇÃO	86
5.6. DAS PARTES PARA O TODO: ALINHAVANDO AS PISTAS	89
6. DIÁLOGOS ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: QUAIS OS CONTORNOS?	100
6.1. ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA: QUAIS OS EFEITOS?	107
6.2. “POR QUE AS NOSSAS PRÁTICAS, ELAS VÃO SER UM ESPELHO DA NOSSA FORMAÇÃO”	110
6.3. “A IDEIA DO DESPREPARO DOCENTE, ELE É DESTE GRUPO OU ELE É DE TODO MUNDO?”	116
6.4. “EM QUE MEDIDA OS CURRÍCULOS REAFIRMAM OU NÃO ESSE DISCURSO?”	120
6.5. QUEM É O PROFESSOR QUE SE ASSOCIA À EDUCAÇÃO ESPECIAL?	124
6.6. DOS CONTORNOS DESTA CONVERSA.....	129
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
8. METADIÁLOGO DAS REFLEXÕES SOBRE REFLEXÕES SOBRE REFLEXÕES [...]	143
9. REFERÊNCIAS	146

1. INTRODUÇÃO: SOBRE VAZIOS E INCOMPLETUDES OU “ISSO ME LEMBRA UMA HISTÓRIA”

Era uma menina que dava aula para o vazio e que sabia – mesmo sem saber – que o vazio tinha potencial para produzir muitas coisas. Ouvia falar de meninas que davam aulas para bonecas, mas desde lá já se sentia incomodada com os olhos parados e tão iguais daquelas fajutas alunas. Fajutas por que desde lá já sabia – mesmo sem saber –, que ser professora tinha que ser mais desafiador do que desvendar olhares parados. O vazio dizia mais, o vazio permitia fazer perguntas e ouvir respostas, questionava os vazios e também as incompletudes... Não sabia ela – desta vez não sabia mesmo – que já professora de verdade, continuaria interrogando vazios e questionando incompletudes...

A mãe lhe queria doutora de sorrisos, o pai lhe queria para sempre uma princesa, o irmão lhe dizia que precisava estudar, estudar, estudar. Ela, achando que contrariava as vontades alheias todas, resolveu ouvir as suas e apostar nos olhos vivos de alunos reais, que muitas vezes lhe transformam em princesa, que a convidam cotidianamente a estudar, estudar, estudar e que hoje, a fazem vir buscar ser doutora – talvez não uma doutora de sorrisos, mas uma doutora de olhares vivos. Mayariando estava e não percebeu que – mesmo sem saber – ser professora era ser muitas e viver na incompletude.

Começo em itálico para que o leitor tenha os olhos chamados ou para que as palavras o convidem a conhecer minha história, com foco para o início da vontade de ser professora, o que reverbera na proposta de investigação aqui apresentada. Posso afirmar que não sei ao certo quando foi o início, mas que há muito tempo – mais precisamente desde a infância – a vontade de ser professora se constitui.

O título que apresenta o excerto em itálico carrega três ideias diferentes, mas que se conectam e precisam, nesta história, dialogar. Nesse sentido, buscando quebrar com a ordem “esperada”, começarei a explicar o título pelo fim. “Isso me lembra uma história” são palavras de Gregory Bateson, que afirma que somos – os sistemas vivos – constituídos em termos de história. Por essa razão faço a escolha de iniciar com a minha história, a qual percebo permeada por vazios e incompletudes.

Os vazios e incompletudes, neste caso, não são percebidos em uma conotação negativa, mas são lidos como possibilidade de movimento. Somente a partir do vazio e da incompletude é que se pode constituir o novo, pensar em termos de movimento

e transformação. A história que conto me constituiu: foi dando aulas para vazios, que pude viver a potência de imaginar a sala de aula que queria, bem como constituir-me uma docente que vive em uma busca contínua para compreender e dar voz às diferentes formas e tempos de aprender.

Conforme o texto em *itálico*, decidi apostar na vontade de ser professora já pensando em trabalhar com a área da educação especial. Essa outra vontade nasce a partir do contato com algumas pessoas próximas que tinham alguma deficiência e que suscitavam alguns questionamentos, principalmente envolvendo os processos de escolarização. Assim, cerca de dois anos após ingressar no curso de pedagogia, passo a integrar – na condição de bolsista de iniciação científica – um grupo de pesquisa que se ocupa de investigar as políticas de inclusão escolar.

Já neste momento, como um dos compromissos assumidos como bolsista de iniciação científica, me envolvi em um levantamento sobre a formação de professores vinculada à educação especial no Brasil. Esta pesquisa suscitou algumas curiosidades e surgiram novos questionamentos, os quais se estenderam para o trabalho de conclusão de curso, para a dissertação de mestrado e seguem me acompanhando no doutorado.

Para além da constituição da docência levada para a pesquisa, atuo como professora de educação especial¹ em uma escola de Educação Básica da Rede Federal de ensino vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ocupar este lugar também tem efeitos nos questionamentos que constituem a pesquisa, tendo em vista que a formação aqui discutida implica de forma direta no trabalho que desenvolvo na escola. Cabe destacar, ainda, que percebo que a docência vinculada à área da educação especial se constitui em um processo de contínua resistência, tendo em vista que um dos compromissos assumidos pelo professor de educação especial envolve a aposta e a luta para que os alunos com deficiência ocupem um lugar de direito na escola: um lugar de quem pode aprender.

Considero, desta forma, que ocupar este lugar, de professora e pesquisadora na área da educação especial, exige – a priori – a percepção de uma constituição “não completa”, fundada em espaços de incompletude e vazios – compreendendo a

¹ Assumo o conceito de “professor de educação especial” em detrimento de outras formas para evocar este profissional. Minha escolha tem relação com a possibilidade de aproximação que este conceito apresenta, tendo em vista os demais professores que compõem o corpo docente de uma escola: professor de geografia, professor de matemática, professor de história, etc.

potência destes espaços para a construção do conhecimento e, por conseguinte, para o movimento de transformação.

1.1. “CONHECER O CONHECER”: DESVELANDO OS PRIMEIROS PASSOS DA INVESTIGAÇÃO

Assim, venho, há algum tempo, navegando por uma área que frequentemente aparece associada à ideia de desafio: a da educação especial. Quando discutimos os processos de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, percebemos uma tendência que envolve o discurso de despreparo dos professores para os processos inclusivos (LEITE, 2007; PIOVEZANI, 2013). É diante disso, apoiada em uma preocupação que vem se ampliando, que proponho, no âmbito do presente estudo, refletir acerca dos processos formativos que envolvem a área da educação especial.

Tais processos têm sido alvo de investigação e questionamentos desde a graduação em pedagogia, o que foi levado para a pesquisa que envolveu o trabalho de conclusão de curso (SILVA, 2012). Durante o mestrado, propus uma discussão acerca da formação docente associada à experiência, buscando refletir sobre os processos de inclusão escolar (SILVA, 2015). A pesquisa objetivou a análise das relações entre pesquisa acadêmica, formação docente e contextos de inclusão escolar em escolas de Educação Básica.

Durante o tempo que abarcou o final do mestrado e o primeiro ano de doutorado, integrei o macroprojeto “Educação Especial, Políticas e Contextos: Análise de Configurações, de Indicadores e de Tendências em Diferentes Cenários²”. O projeto teve como principal objetivo cartografar a Educação Especial em municípios brasileiros, situados nos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo e Espírito Santo, e envolveu a parceria de três universidades: UFSCar³, UFES⁴ e UFRGS. Dentre os objetivos específicos de análise do projeto, está a investigação acerca das políticas e processos formação continuada de professores envolvendo a educação especial.

Esta iniciativa permitiu que os três grupos articulassem, ainda, quatro edições do “Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas

² Trata-se de um projeto relativo ao edital universal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ (2014).

³ Universidade Federal de São Carlos

⁴ Universidade Federal do Espírito Santo

pedagógicas”. Este espaço de diálogo que envolveu pesquisadores da área de diferentes estados brasileiros permitiu, entre outras questões, a ampliação da discussão que diz respeito à formação de professores vinculada à educação especial, tendo em vista que este se constituía como um dos eixos/grupo de discussão prioritários⁵. Os eixos de discussão foram responsáveis, ainda, por alimentar as discussões dos três grupos no que diz respeito às tendências e prioridades envolvendo as temáticas. Cabe destacar que este trabalho não se finalizava quando terminavam os colóquios, tendo em vista que todo o material proveniente das discussões era transcrito, sendo passível de posterior retomada visando a continuidade do diálogo.

Atualmente, no Brasil, quando buscamos por apontamentos específicos acerca da formação docente vinculada à educação especial, nos deparamos com uma abertura que permite múltiplas interpretações. Segundo Baptista (2011, p. 60), “Essa pluralidade de dimensões quanto à formação é garantida pela legislação atual, a qual não define especificamente uma trajetória”.

Tais documentos apresentam uma diferenciação entre o professor capacitado e o professor especializado em educação especial (BRASIL, 2001). O docente capacitado seria o professor com formação para atuar em sala de aula comum do ensino regular e que comprove em sua formação inicial – de nível médio ou superior – que teve acesso a conteúdos envolvendo a educação especial. Já os professores especializados, ou seja, aqueles responsáveis pelo atendimento educacional especializado, foco do presente estudo,

[...] 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 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. (BRASIL, 2001)

Como pode se observar no trecho supracitado, retirado da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, existem duas perspectivas formativas que

⁵ O “Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas” historicamente organizou-se a partir de três eixos, os quais sempre constituíam, ainda, grupos de discussão e provocaram debate no âmbito do evento. Eram eles: práticas pedagógicas e educação especial; formação docente e educação especial; e trajetórias escolares dos sujeitos da educação especial.

envolvem o professor considerado especializado: aquela em nível de formação inicial, ou seja, os cursos de licenciatura em educação especial, ou aquela em nível de complementação, a qual pode ser realizada por meio de cursos de capacitação (de 180 horas, por exemplo) ou pós-graduação *lato sensu* – ou seja, os cursos de especialização, os quais podem seguir qualquer formação inicial que habilite o professor para a docência.

Diante disto, objetivou-se, no âmbito da presente pesquisa, cartografar a formação de professores relacionada à educação especial, buscando mapear tendências e desafios que se associam à temática a partir das discussões que têm se desenvolvido em nível nacional, considerando a literatura acadêmica.

Segundo Maturana e Varela (2001, p. 267), “o conhecimento do conhecimento obriga”. O que os autores querem dizer é que ao conhecermos o conhecimento somos obrigados a nos deslocar, a sair de um lugar “estável”, ou seja, a colocar nossas certezas em suspenso. Utilizo-me, assim, das palavras desses autores para justificar a importância de conhecermos o que se produz e o(s) discurso(s) que envolve(m) a formação de professores vinculada à educação especial. Tal movimento nos permite traçar um mapa e compreender o que temos construído hoje, no atual contexto histórico, com relação à temática.

Optou-se pela cartografia, observando que o método elencado

[...] considera mais o percurso da viagem do que os pontos de partida e/ou chegada. Para cada um que explorar certo terreno a paisagem será diferente [...] visto que cada paisagem também produzirá um observador diferente. (OLIVEIRA; MOSSI, 2014, p. 193)

Em sintonia com a perspectiva apresentada, Maturana e Varela (2001) destacam o conceito de *experiência* vinculada à percepção de “um mundo” e não “do mundo”, ou seja:

[...] a experiência está acoplada a um mundo que vivenciamos contendo regularidades que resultam da nossa história biológica e social [...] encontramos a regularidade do Mundo que experienciamos a cada momento, mas sem nenhum ponto de referência independente de nós mesmos, que nos garanta a estabilidade absoluta que gostaríamos de atribuir a nossas descrições. (MATURANA; VARELA, 2001, p. 263)

Anuncio, a partir destes autores, o referencial que envolve o pensamento sistêmico e que sustentará a pesquisa a partir do diálogo com estudiosos como

Gregory Bateson, Humberto Maturana e Francisco Varela. Considera-se ser impossível falar sobre educação e, prioritariamente, sobre formação de professores sem falar sobre os processos de viver/conhecer – sobre o que encontramos apoio no referencial anunciado. Na perspectiva da constituição de um diálogo pautado na complexidade, ousarei unir a ciência e a literatura a partir das produções de Mia Couto, autor moçambicano, que afirma:

[...] uma constrangedora aridez foi-se instalando como nossa condição comum. A culpa não é evidentemente nossa. Mas nós herdamos uma ideia de ciência que vive de costas para a necessidade de trazer leveza e construir beleza. Alguma coisa que se pretenda científica deve-se apresentar de trajes cinzentos, solenes. Para merecer credenciais científicas as nossas ações precisam de ter uma seriedade quase ascética. (COUTO, 2011, p. 49-50)

Compreendemos, assim como Mia Couto, que as duas – ciência e literatura – têm em comum a compreensão da vida como processo dinâmico. Portanto, apostamos na articulação entre as produções que se relacionam ao pensamento sistêmico e aos escritos do autor moçambicano como possibilidade de qualificar a reflexão.

O estudo, de caráter bibliográfico, foi desenvolvido, prioritariamente, a partir de um levantamento de produções que tomou como referência os anos de 2007 a 2017. Tal escolha temporal considerou a importância que os anos 2000 tiveram para a área da educação especial, tendo em vista os movimentos políticos e sociais no sentido de garantia de direito à escolarização dos alunos com deficiência na escola regular. Nesse sentido, optou-se por iniciar a busca em 2007, ano anterior à publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Como espaços de busca, foram elencados o portal de teses e dissertações da CAPES, o portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e os bancos Scielo e Redalyc, os quais agregam periódicos científicos.

Elencou-se, ainda, como espaço de análise, as transcrições produzidas no eixo referente à formação de professores proveniente das quatro edições do “Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas”. Conforme destacado, este evento constituiu-se como uma iniciativa articulada entre três grupos de pesquisa que se dedicam à área da educação especial e caracterizou-

se por ser um espaço de diálogo e pesquisa aberto apenas para pessoas convidadas – no contexto nacional e internacional –, todos pesquisadores envolvidos com a área.

Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) se propõem a analisar a produção envolvendo a formação de professores e a educação especial a partir dos trabalhos publicados no GT 15 da ANPEd, no período compreendido entre 2000 e 2010. Esta investigação convida ao diálogo na medida em que anuncia algumas questões para a discussão, mas também indica pistas sobre a estruturação da pesquisa. As autoras afirmam que a escolha dos espaços de produções da ANPEd se deve à compreensão de que este espaço agrega “conhecimento acadêmico de ponta [...] lócus privilegiado de divulgação da produção inédita” (JESUS; BARRETO; GONÇALVES, 2011, p. 78). Faz-se referência as palavras destas estudiosas para afirmar a importância do espaço elencado, bem como o das teses e dissertações e as revistas vinculadas à área.

Para a compreensão do que se entende por formação, evoca-se o conceito de *autopoiese* (MATURANA; VARELA, 2001), processo a partir do qual seríamos capazes de nos autoproduzir, diante da relação com o meio e com os demais sujeitos. Capra (2006) afirma que a autopoiese pode ser definida como:

[...] um sistema capaz de se sustentar em virtude de uma rede de reações que, continuamente, regeneram os componentes – e isso dentro de uma fronteira de “fabricação própria”. Podemos dizer, em outras palavras, que o produto de um sistema autopoietico é a sua própria auto-organização. (CAPRA, 2006, p. 175)

Compreende-se o processo de formar-se associado ao conceito de *autopoiese*, na medida em que o percurso formativo de si envolve autoprodução, mas em um movimento que não ocorre de forma individual, e sim em relação com o meio em que se está inserido e com os demais sujeitos que o constituem.

De antemão, torna-se importante lançar alguns questionamentos que vêm surgindo desde o início da trajetória de pesquisa e que nos ajudam a construir uma cartografia da formação de professores associada à educação especial: quais formações têm constituído o professor de educação especial? Quais são os discursos que se associam a esses movimentos? Quais os desafios que, de forma prioritária, emergem desta produção? De que maneira a formação do professor de educação especial tem sido vista no contexto brasileiro? Quem é o professor de educação especial que temos formado?

Diante de tais questionamentos, a investigação pautou-se na seguinte questão norteadora: quais têm sido as principais tendências e os principais desafios que se associam à formação do professor de educação especial no contexto brasileiro? Buscou-se cartografar estes aspectos a partir da compreensão de que a incompletude como parte constitutiva dos processos de formação se distancia das discussões presentes nas pesquisas acerca da formação de professores para a educação especial.

A presente tese se dividiu em sete capítulos, os quais: 1) a introdução, que apresenta a trajetória da pesquisadora-professora e os primeiros passos que abrem o caminho da cartografia proposta; 2) a proposição histórica e político-normativa do país, prioritariamente no que concerne à formação de professores para atuar na área da educação especial, representando os caminhos que temos percorrido ao longo dos últimos anos; 3) o referencial teórico, que apresenta os principais conceitos e ideias vinculados ao pensamento sistêmico – lentes que me auxiliaram na análise em questão; 4) a proposta metodológica que orientou o presente estudo e que se baseou, prioritariamente, na cartografia; 5) a análise da produção brasileira, que envolveu o portal de teses e dissertações da CAPES, os artigos de periódicos disponíveis por meio dos portais Scielo e Redalyc e artigos apresentados na ANPEd; 6) a análise dos diálogos tecidos no eixo formação de professores no âmbito das quatro edições do Colóquio Educação Especial e pesquisa, na busca por articulá-los com os trabalhos apresentados no mesmo evento, olhando para aquilo que emerge prioritariamente acerca da temática; as Considerações Finais, a partir das quais se buscou costurar as pistas acerca da produção e dos diálogos tecidos acerca da formação de professores de educação especial a fim de levantarmos quais são as principais tendências e desafios que se associam à temática, bem como buscando compreender qual o lugar da “incompletude” neste panorama; e, por fim, um metadiálogo entre orientador e orientanda, construídos a partir da escrita da tese e tem por objetivo convidar a continuidade das reflexões sobre reflexões sobre reflexões...

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL, HISTÓRIA E POLÍTICAS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB AS LENTES

2.1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Para que se possa compreender como se constituiu a história da formação do professor de educação especial no contexto brasileiro, torna-se fundamental que se retome brevemente o contexto histórico e político da formação docente geral, de forma que haja possibilidade de visualizar e refletir sobre as articulações que se constituem entre ambas. É fundamental que compreendamos a sintonia das políticas educacionais com o contexto histórico e político em que estão inseridas, o qual se delinea necessariamente de avanços e retrocessos.

Cabe destacar que tais avanços e retrocessos constituem-se, ainda, diante de um cenário de lutas historicamente assumidas pelos profissionais da educação. Tais lutas vêm sendo apoiadas por algumas instituições específicas que representam os movimentos sociais assumidos por professores de educação básica, tais como a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Esses movimentos “vêm desenvolvendo ações conjuntas e se organizando sob a forma de rede que elegeu como tarefa fundamental a defesa da formação e da valorização dos profissionais da educação básica” (ARAÚJO; BRZEZINSKI; SÁ, 2020, p. 3).

Historicamente, retomaremos tais pistas considerando o período que compreende o início do século XX, compreendendo a importância do movimento Escola Nova e a influência que este teve, inclusive, sobre a proposição relativa à formação de professores no Brasil. No contexto nacional este movimento, que ganha força a partir da década de 30, propunha “que a educação fosse instigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, se transformasse porque a sociedade estava em mudança” (GADOTTI, 2002, p. 143). É nesse período que o modelo de formação de professores, a partir da escola normal, passa a ser revisto, e que este espaço de formação docente passa a se transformar. Em 1932, a partir do Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, propõe-se transformar as escolas normais em institutos de educação. Nesse sentido,

[...] os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais. (SAVIANI, 2009, p. 146)

Assim, torna-se importante destacarmos que, no Brasil, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é de 1961. A lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 apresenta a formação de professores em nível primário que se realizará:

- a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;
- b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial. (BRASIL, 1961)

Cabe destacar que o curso de formação para professores para o normal poderia ocorrer nos institutos de educação, desde que seguissem as normas pedagógicas estabelecidas pelas faculdades de filosofia, ciências e letras. Já para o ensino médio, a formação dos professores ocorreria em faculdades de filosofia, ciências e letras. De acordo com a Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), no caso dos professores responsáveis por disciplinas específicas de ensino médio técnico, esta formação se daria em cursos especiais de educação técnica.

Na década de 1970, sob o contexto de um governo militar, foi promulgada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabelece diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. A formação do professor passa a ocorrer pelas vias do Magistério. Segundo este dispositivo legal, a formação mínima para o magistério far-se-á:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, 1971)

Existem, ainda, algumas variações com relação às exigências dispostas, como estudos adicionais que permitiriam que os professores das séries iniciais ministrassem aulas para 5ª e 6ª séries ou que os professores das séries finais do fundamental ministrassem aula para o ensino médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 afirma que a formação docente para a educação básica será realizada em nível superior, em cursos de licenciatura. Porém, admite que será aceita “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996).

Cabe destacar que, no ano de 2017, a partir da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), foi inserido um novo inciso na atual LDB, o qual afirma que profissionais com “notório saber” poderão ministrar aulas no ensino médio. Tal inserção foi pauta de muitas discussões, tendo em vista que fez parte de um pacote designado “Novo Ensino Médio” e que propôs algumas mudanças para esta etapa de ensino – como aumento de carga horária e alterações na organização do currículo. Destacamos a questão relacionada ao notório saber, pois esta desconsidera a formação docente, ao afirmar que qualquer pessoa poderia realizar a função que até então cabia ao professor, bastando comprovar

notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado. (BRASIL, 2017)

Tal proposição desconsidera o que deve constituir um professor, tendo em vista que não leva em consideração a didática e o caráter pedagógico da docência. Neste sentido, uma pessoa que saiba muito sobre matemática (um engenheiro, por exemplo) poderia constituir-se professor de uma escola de educação básica, sem nunca ter tido a mínima base sobre a docência, os processos de ensino e aprendizagem ou a didática.

Para além da desvalorização da profissão docente ao afirmar que qualquer pessoa poderia atuar como professor, esta decisão representa um descaso com relação à singularidade dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Fica explícita uma concepção de processo de ensino e aprendizagem pautada na transmissão de conteúdos e, desta forma, no tecnicismo.

Ao olharmos para os dispositivos normativos que definem as diretrizes no período de 1961 a 1996, podemos afirmar que – com relação à formação docente para a educação básica – existe algo em comum – a pressuposição de que existe

uma diferenciação entre o nível que de formação que deveria ser exigido para um professor que irá atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e aquele que irá atuar nas séries finais e ensino médio.

Alguns efeitos do direcionamento dado à formação docente na educação básica nos documentos normativos destacados podem ser observados ainda nos dias atuais. Por exemplo, quando nos dispomos a olhar para o nível de formação dos professores de educação infantil e percebemos a existência de um percentual considerável de docentes sem nem mesmo a formação mínima exigida, ou seja, o curso de magistério (SILVA, 2014). O que este dado nos indica? Poderíamos afirmar que, mesmo superados alguns desafios, existe uma pressuposição enraizada na sociedade que mantém a crença de que na educação infantil o imperativo seria um tipo de assistência voltada para a vigilância, para a dimensão física e desprovida da intencionalidade pedagógica que assume o sujeito em modo mais amplo.

No ano de 2002 foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica por meio da Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro (BRASIL, 2002). As diretrizes enfocam a formação do professor a partir da licenciatura, ou seja, em nível de graduação, e tomam por base, em diversos momentos, o conceito de *competências*. Tal conceito, associado aos de *habilidades* e *preparo*, no âmbito de diretrizes que discutem a formação docente, remete à ideia de um processo pautado no tecnicismo e na instrumentalização. Cabe destacar que este documento se constitui como um dispositivo que representa um momento histórico brasileiro no qual o governo federal era conduzido por Fernando Henrique Cardoso, período em a educação e as políticas públicas associam-se claramente a uma ideologia neoliberal.

Segundo Freitas (2002), além da concepção de formação apresentada responsabilizar os professores sobre o seu processo de formação, os conceitos apresentados no referido documento reduzem o processo formativo ao aprendizado de técnicas/habilidades e desenvolvimento de competências (FREITAS, 2002, p. 155). Intensificada por essas diretrizes, fortalece-se uma tendência que desloca a prioridade do pedagógico para a preocupação com a produtividade como imperativa.

De acordo com Araújo, Brzezinski e Sá (2020), no âmbito do governo de Luís Inácio Lula da Silva, ainda que – em função da governabilidade – tenha se dado continuidade a uma política associada ao modelo neoliberal, houve uma mudança no

que concerne o investimento em educação e em políticas de valorização da docência.

Assim:

No âmbito das políticas públicas para a educação, e mais especificamente, para a formação de professores não houve ruptura radical com o projeto educacional dos governos nitidamente neoliberais, que antecederam as gestões do partido dos trabalhadores [...] Por outro lado, há que se reconhecer o aumento substancial de investimento em educação, que possibilitou a criação de novas universidades e institutos de educação, ciência e tecnologia e impulsionou a interiorização do ensino técnico e superior, bem como a ampliação das matrículas nesse nível e modalidade de ensino no âmbito federal. Há que se evidenciar, ainda, ênfase nas políticas de educação de jovens e adultos, população do campo, indígena e quilombola e de outros detores tradicionalmente excluídos da escola e da sociedade [...]. (ARAÚJO; BRZEZINSKI; SÁ, 2020, p. 8)

Em 2009, o Decreto nº 6.755 institui a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada de professores. Esta política estabeleceu a colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios para organizar os processos de formação inicial e continuada de professores de educação básica.

O documento anunciava que o cumprimento de suas ações se daria a partir “da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação” (BRASIL, 2009a). Além disso, previa o incentivo à docência, para alunos já matriculados em cursos de licenciaturas, por meio programas de iniciação à docência e de bolsas ofertadas pela CAPES.

No ano de 2015, já sob a gestão do governo Dilma Rousseff, foi aprovada a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, a qual define diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. O documento define a formação inicial e continuada do professor da educação básica como um “processo dinâmico e complexo” e afirma o caráter multifacetado da docência afirmando:

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015b)

Além disso, o documento estabelece, entre seus princípios a importância da articulação entre formação inicial e continuada, bem como esta última como elemento fundamental da profissionalização “inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica” (BRASIL, 2015b). No mesmo sentido, apresenta com frequência a importância da articulação entre teoria e prática e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O Decreto nº 6.755 foi revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. O decreto em questão institui a Política Nacional de Profissionais da Educação Básica, os quais são considerados – em sintonia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) – “professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinados” (BRASIL, 2016).

O Decreto nº 8.752 anuncia entre os princípios e objetivos para a formação destes profissionais: “a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função”. Tal articulação se materializa a partir do incentivo a estágios e, inclusive, a residência pedagógica, segundo o documento, como forma de garantir uma formação que contemple o campo da prática. A residência pedagógica envolve a proposição de uma docência assistida durante o processo de formação de futuros professores, incluindo a oferta de uma bolsa mensal para estes.

Cabe destacar que tal proposta foi (e pode-se dizer que ainda é) palco de intensas discussões. Se por um lado o programa de residência pedagógica, assim como o PIBID (Programa de Iniciação a Docência) permite o desenvolvimento de ações pedagógicas assistidas no processo de formação de futuros professores, por outro, pode representar o incentivo ao uso de pessoal sem qualificação plena em condições de trabalho precárias e de custo reduzido. Programas dessa natureza podem ter reconhecida sua importância desde que atentem para os contextos em que estão inseridos, de forma que levem em consideração os aspectos singulares da docência e dos espaços de constituição de práticas pedagógicas a ela associados.

Segundo Silva e Cruz (2018) a residência pedagógica

[...] pode ser positiva se houver uma preocupação de estabelecer uma política de Estado que conceba a formação de professores em sua totalidade, abarcando os elementos da formação e valorização docente, por meio da formação inicial e continuada, condição de trabalho, remuneração e carreira. (p. 243)

Diante de tais apontamentos, pode-se afirmar que, ainda que haja avanços nas políticas de formação docente no Brasil, como a lei do piso salarial e as diretrizes de incentivo à docência, ainda existe a necessidade de se articular as proposições formativas e a valorização da carreira, no sentido de considerar formação e profissionalidade como elementos articulados.

Torna-se possível perceber que a história da formação docente no Brasil, assim como as políticas que se constituíram a partir da mesma, não se estabelece de forma linear, mas se articula em um processo constituído por avanços e retrocessos. Tais movimentos permitiram, em muitos momentos, a coexistência de processos formativos distintos, o que reverbera até os dias atuais, tendo como efeito a existência do curso de magistério, por exemplo. Este curso, atualmente – por uma abertura da atual Lei de Diretrizes e Bases – segue sendo aceito, como formação mínima, nas etapas de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Pode-se perceber que a tendência formativa que se estabelece a partir da preocupação com a produção e o investimento em processos pautados na técnica, associada prioritariamente a uma visão neoliberal de educação, segue presente nas políticas educacionais. Mesmo em momentos em que avançamos neste campo, tal direcionamento permaneceu – delineando processos formativos sobre os quais se coloca a responsabilidade de formar um professor com competências e habilidades específicas⁶ e que deixa de lado a preocupação com orientações mais claras sobre qual deveria ser a base da formação docente, levando em consideração, prioritariamente, o campo didático-pedagógico, bem como com políticas de valorização da profissão docente.

Mais recentemente, no sentido contrário, tais políticas abrem, assim, ainda, a possibilidade de um “*professor não ser mais professor*”, mas sim alguém com notório saber. Parece-nos que as lutas assumidas pelos profissionais da educação e que

⁶ Em sintonia com as limitações observadas nas proposições normativas que envolvem a formação docente no Brasil foi apresentada, de forma mais recente, a Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O documento anuncia uma proposição formativa pautada, de forma prioritária, em competências e habilidades.

envolvem movimentos sociais específicos e a busca por uma base comum relacionada à formação docente estão longe de acabar.

2.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os primeiros cursos que envolveram a formação do docente vinculado à área da educação especial no Brasil remetem à década de 1940. Naquele momento, tais iniciativas ficavam a cargo de instituições governamentais, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e outras instituições, como o Instituto Pestalozzi. Segundo Pagnez, Prieto e Sofiato (2015), “Tais cursos apresentavam grande variação de carga horária e eram de caráter intensivo, por seus participantes serem professores de diferentes estados brasileiros” (p. 35).

Cabe destacar que se trata de um momento histórico no qual o viés de atendimento dos alunos público-alvo da educação especial possuía um caráter completamente assistencialista e ocorria, prioritariamente, de forma institucionalizada, em espaços exclusivos. Assim, a formação dos profissionais que se voltavam para este atendimento também se centrava em uma organização que tendia à institucionalização, em uma perspectiva médico-assistencialista.

Entre 1955 e 1972, de acordo com Oliveira e Mendes (2016) e Mendes (2011), a formação de professores para a área da educação especial era ofertada, de forma prioritária, para os docentes provenientes do curso normal em formato de especialização em nível médio. A década de 1970 teve significativa importância para a área da Educação Especial, pois é neste momento que o atendimento do aluno público-alvo da educação especial passa a ganhar visibilidade, mesmo que por meio de uma perspectiva designada integracionista, que buscava eleger aqueles que estariam “aptos” para o processo de inserção em ambientes comuns.

No que concerne à formação de professores, a partir da década de 70, mais especificamente em 1972, é que o nível superior passa a ser exigido⁷ com a relação à formação deste professor – como habilitação específica do curso de Pedagogia (MICHELS, 2017). Na mesma década, em 1973, é criado, por meio do Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, no âmbito do Ministério de Educação e Cultura, o

⁷ Apesar da indicação do ponto de vista das normativas oficiais, a formação em curso normal, seguida de uma especialização em nível médio, continuou sendo aceita e, de certa forma, estimulada pela configuração das proposições formativas no formato de capacitações.

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial –, órgão que assume grande importância, tendo em vista que seria o primeiro órgão governamental a se ocupar da área:

Art. 2º. O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade. (BRASIL, 1973)

No que tange à formação de professores para a educação especial, os cursos de pedagogia organizaram-se a partir das habilitações. Segundo Michels (2017), havia uma habilitação geral para a área da educação especial ou, ainda, tais habilitações podiam organizar-se a partir de quatro áreas, as quais: deficiência auditiva, física, mental e visual. De acordo com a autora,

Tal subdivisão parece fragmentar a própria habilitação, como por exemplo, quanto ao currículo, que seguia uma parte comum, com disciplinas para todas as habilitações e inclusive para as quatro áreas da educação especial, e outra parte específica para cada habilitação e diversificada para cada área da educação especial. (MICHELS, 2017, p. 33)

Cabe questionarmos, diante dessa divisão por deficiências, qual era o lugar do pedagógico nos cursos de pedagogia habilitação em educação especial, tendo em vista que parte desses ainda se organizava a partir de deficiências específicas, enfatizando uma perspectiva clínica.

A década de 1990 é marcada pela reforma educacional no Brasil. Cabe destacar que a reforma educacional no Brasil surge em um contexto histórico marcado para instauração de uma política neoliberal, o que tem efeitos, inclusive, sobre a constituição de ofertas envolvendo a formação de professores. Segundo Vaz e Michels (2017), a organização da formação do professor de educação especial ao final desta década passa a ser questionada, tendo em vista que as habilitações se centravam em deficiências e não possibilitavam a articulação com aspectos fundamentais ligados à educação e ao processo educacional do aluno público-alvo da educação especial.

Conforme já mencionado, os anos 2000 tiveram significativa importância na área da educação especial, tendo em vista os movimentos políticos e sociais que se

intensificam neste período, na defesa de uma perspectiva da educação inclusiva. Este momento histórico teve influência de movimentos internacionais que ocorreram na década de 90 e que originaram documentos como a Declaração Mundial sobre a educação para todos (BRASIL, 1990) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) (MENDES JR.; TOSTA, 2012). Tais movimentos deram origem a documentos normativos que, em nível nacional, fortalecem a perspectiva em voga e que definem o espaço da escola regular como direito dos alunos público-alvo da educação especial. Segundo Barreto (2009),

No contexto das políticas educacionais, as questões relacionadas à formação de professores têm recebido, a partir da LDB/96 uma grande ênfase em seu aspecto estratégico, pela maneira como essa formação tem sido feita: muito atrelada a um modelo escolar que se quer repensar. (BARRETO, 2009, p. 182)

Em sintonia com as palavras de Barreto (2009), cabe afirmar que na área da educação especial a formação de professores também tem aparecido como uma das pautas prioritárias nos documentos normativos. Compreendemos que esta emergência se associa à necessidade de qualificar as práticas pedagógicas voltadas ao alunado público-alvo da educação especial, bem como à importância de buscarmos transformar as lógicas de ensino que historicamente se têm associado à trajetória destes alunos. Para tanto, faz-se fundamental olharmos para o profissional que temos formado e para os conhecimentos que temos priorizado em sua constituição.

No Brasil, atualmente, se apresentam duas possibilidades de trajetórias formativas que coexistem: aquela que ocorre em nível de licenciatura, a chamada licenciatura plena em educação especial, e aquela que envolve a possibilidade de articulação entre qualquer licenciatura seguida de complementação de estudos por meio de capacitações ou curso de pós-graduação *lato sensu* na área. Nesse sentido, consideramos a importância de mapear a constituição dessas trajetórias, bem como tais documentos normativos, objetivando apresentar e analisar, especificamente, o que eles definem em termos de formação de professores para a área e como se constitui o contexto atual no que concerne à organização da formação de professores vinculada à educação especial.

Segundo Mendes (2011), existiam no Brasil, até o ano 2000, 31 cursos de pedagogia com habilitação em educação especial. No entanto, a partir desse ano,

passa-se a organizar um movimento político que incentiva as iniciativas de formação continuada. A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, apresenta os conceitos de professores capacitados e especializados, afirmando que a escola deve contar com ambos, sendo o professor capacitado aquele responsável pela sala de aula comum no ensino regular e o professor especializado aquele responsável especificamente pela área da educação especial. Desta forma, segundo o documento,

§ 1º São considerados professores **capacitados** para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. § 2º 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, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001, grifos nossos)

Sobre a formação do professor responsável pela área da educação especial, ou seja, o professor especializado, o documento estabelece que deve ser comprovada a formação em nível de licenciatura em educação especial

[...] ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental [ou] complementação de estudos ou pós-graduação [na área da educação especial após a licenciatura] nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (BRASIL, 2001)

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, afirma, ainda, que aos professores que já estão exercendo a docência deverão ser ofertadas oportunidades de formação continuada. Esta possibilidade foi incentivada por alguns programas federais, como o programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” e o programa “Formação Continuada de Professores na Educação Especial”. Tais

iniciativas contemplaram docentes que já estavam em exercício e que apresentam necessidade de qualificação do trabalho com relação à política de inclusão escolar ou aqueles que tinham interesse em atuar na área da educação especial.

O programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” (BRASIL, 2003) teve como principal objetivo fomentar a formação de gestores e docentes com vistas a tornar os sistemas de ensino inclusivos. A partir desta iniciativa, cada estado do Brasil possuía municípios-polo que atuavam como multiplicadores das formações para os municípios de abrangência. É possível afirmar que este programa teve, durante um ciclo de aproximadamente dez anos, grande importância na organização dos sistemas de ensino, tomando como pauta uma perspectiva inclusiva, prioritariamente no que concerne à formação de professores, tendo sido alvo de inúmeras pesquisas (BRIZOLLA, 2007; LEODORO, 2008; MATOS, 2011; OLIVEIRA, 2012).

O programa “Formação Continuada de Professores na Educação Especial” teve como principal objetivo, segundo portal do MEC, “Apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior”, os IPES. Os cursos foram ofertados em nível de aperfeiçoamento ou especialização à distância por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB.

No que concerne à formação inicial, no ano de 2006 houve uma grande alteração envolvendo os cursos de Pedagogia. A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, tem influência direta na organização das formações para a área da educação especial. Este documento extingue as habilitações do curso de pedagogia, afirmando:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006)

Desta forma, o curso de pedagogia passa a ofertar uma formação generalista, e deixa de existir a pedagogia com ênfase específica em educação especial. Tal momento histórico faz com que a formação docente vinculada à educação especial no Brasil divida-se, como já mencionado, em duas possíveis trajetórias formativas: a

que envolve a licenciatura plena em educação especial e aquela que envolve a formação em licenciatura seguida de um curso de capacitação ou uma especialização na área. A partir deste documento é tendência que existam cada vez mais políticas de incentivo à formação continuada (BRIDI, 2011), o que pode ser observado a partir das inúmeras iniciativas e ofertas que passam a se multiplicar em nível nacional.

No ano de 2008, após um período de debates fomentados pelo trabalho de uma Comissão envolvendo técnicos da SEESP e pesquisadores da área, houve a aprovação da atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Este documento tem grande relevância para as questões relativas à organização dos serviços e dos espaços formativos, tendo em vista que altera o direcionamento político para a área. A Política estabelece que o atendimento educacional especializado deve complementar ou suplementar a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial na sala de aula comum; ou seja, este não é um atendimento substitutivo, indicando que essa ação complementar passa a ser considerada a ação do professor especializado. Além disso, estabelece que o público-alvo da educação especial compreende os sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008) afirma que, para a atuação na educação especial, o professor deve ter em sua formação inicial e continuada conhecimentos para a docência e conhecimentos na área. Tal indicação apresenta uma amplitude ao considerarmos que as licenciaturas devem cumprir o requisito de preparar para o exercício da docência e que existem inúmeras formações continuadas existentes na área. A política apresenta, ainda, como um de seus objetivos a garantia de “Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008). Vale destacar que, a partir do ano de 2008, como um dos efeitos do referido documento, podemos observar um aumento considerável no número de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular. Este aumento intensifica a urgência de refletirmos acerca da formação do docente para a atuação na área, tendo em vista que há desafios presentes no trabalho docente que não são os mesmos de algumas décadas atrás. Há mudanças contextuais que somam a escolarização das pessoas com deficiência a outros desafios enfrentados pela escola, tornando ainda mais emergente qualificar a prática pedagógica e os serviços ofertados a esse alunado.

A história recente relativa à ação do professor especializado em educação especial faz com que sua prática esteja fortemente associada à sala de recursos e ao atendimento complementar ou suplementar à escolarização em classes comuns. A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Acerca da formação de professores, o artigo 12 do referido documento indica que, para atuar no AEE, o professor deve ter como base uma formação inicial que o habilite para a docência, seguida de uma formação na área da educação especial; ou seja, a Resolução apresenta a possibilidade de o professor com uma licenciatura qualquer (não especificada) acrescida de uma formação continuada na área constitua-se como professor do atendimento educacional especializado. A não delimitação da licenciatura e nem da formação que envolve a área da educação especial, assim como na política de 2008, apresenta uma ampla gama de possibilidades formativas. Segundo Baptista (2011),

[...] pode-se supor que essa formação específica será bastante diversificada, considerando as potencialidades de formação e os quadros existentes nos diferentes estados brasileiros. (p. 64)

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, traz outras contribuições importantes, como as funções deste professor:

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, 2009b)

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), que define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica em sua seção II,

dedicada à educação especial, afirma, entre as orientações prioritárias aos sistemas de ensino, a formação de professores “para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas”. O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, na mesma linha, afirma que

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. (BRASIL, 2011)

Este apoio, de acordo com o decreto, contemplará, entre outras ações, iniciativas de formação continuada para a efetivação da proposta de educação na perspectiva inclusiva. Na mesma linha, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu capítulo IV, sobre o direito à educação, afirma que é dever do poder público “criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar”:

[...] X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; [...]. (BRASIL, 2015a)

Torna-se possível observar que os documentos normativos têm enfatizado em seus objetivos e proposições a oferta de formação para os docentes que já estão em serviço, de maneira a se formar contingente para o trabalho com a educação especial. Essa preocupação é indicativa de pistas acerca da importância dos processos formativos nessa área, mas a permanência de lacunas nos mostra o quanto tais processos ainda precisam carecer de maiores definições no âmbito desse trabalho docente. Cabe destacar que as pesquisas que envolvem a temática também têm apontado a importância de continuarmos analisando a formação de professores vinculada à área da educação especial, tendo em vista os desafios que ainda se associam ao campo.

No âmbito das lacunas que envolvem a formação docente e a área da educação especial, compreendemos que a ausência de obrigatoriedade de disciplinas que se associam a esta área nas licenciaturas também tem um efeito sobre as exigências que se vinculam ao percurso formativo do professor de educação especial. No que concerne à formação nas licenciaturas, a única obrigatoriedade de disciplinas que se associam à área envolve a Libras (Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005), o que justifica que se afirme que essa organização não dá conta da diversidade que compreende a educação especial e a inclusão escolar, corroborando o discurso dos professores de “não estou preparado” para o trabalho junto a este alunado. Segundo Dorziat (2011),

As tensões existentes entre a prática pedagógica e as determinações legais que consubstanciam a política de inclusão têm precarizado as práticas inclusivas, limitando em muito o desenvolvimento escolar das pessoas ditas com deficiência e gerando resistências no interior da escola, mascaradas pela criação de uma cultura de tolerância às diferenças. (DORZIAT, 2011, p. 152)

Desta forma, compreendemos que tal lacuna tem sua origem no âmbito normativo, na medida em que as orientações sobre o trabalho envolvendo a formação inicial de professores capacitados para a atuação junto aos alunos público alvo da educação especial são genéricas e amplas, possibilitando que, em vez de disciplinas específicas no âmbito do currículo das licenciaturas, a temática seja tratada de forma isolada, como parte de componentes curriculares específicos. Nesse sentido, tem ficado a critério das instituições de ensino a inserção de disciplinas obrigatórias acerca da temática nos currículos das licenciaturas. No âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por exemplo, existe a oferta da disciplina de Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais de forma obrigatória para a grande maioria dos cursos de licenciatura (BRABO, 2013).

Ao traçarmos um breve panorama histórico e político acerca da educação especial sobre a formação de professores, podemos observar que não existe apenas uma trajetória formativa possível e que a permanência de uma polarização da formação como percurso de graduação ou como complementação de estudos via capacitação ou especialização tende a produzir efeitos na análise de práticas ora mais direcionadas ao ensino especializado em modo exclusivo ou mais integrada aos processos de ensino nas classes comuns.

Podemos questionar: a partir dessa possibilidade, quais os seus efeitos no campo de formação de professores para a educação especial? Quem é o professor de educação especial, atualmente, no Brasil? O que uma cartografia acerca da formação de professores vinculada à educação especial indica acerca das tendências e desafios que se associam à área?

3. A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA SISTÊMICA: DIÁLOGOS ENTRE CIÊNCIA E LITERATURA

Na realidade, as coisas não nos rodeiam, nós formamos com elas um mesmo mundo, somos coisas e gente habitando um indivisível corpo. Essa diversidade de pensamento sugere que talvez seja necessário assaltar um último reduto de racismo que é a arrogância de um único saber e a incapacidade de estar disponível para filosofias que chegam das nações empobrecidas. (COUTO, 2011, p. 21)

Por que me impões
O que sabes
Se eu quero aprender
O desconhecido
E ser fonte
Em minha própria descoberta?...
Não quero a verdade
Dá-me o desconhecido
Como estar no novo
Sem abandonar o presente?
Não me instruas
Deixe-me viver
Vivendo junto a mim.
Deixa que o novo
Seja o novo
E que o trânsito
Seja a negação do presente;
Deixa que o conhecido
Seja minha libertação
Não minha escravidão
Revela-te para que,
A partir de ti, eu possa
Ser e fazer o diferente;
Eu tomarei de ti
O supérfluo, não a verdade
Que mata e congela;
Eu tomarei tua ignorância
Para construir minha inocência
(MATURANA⁸)

Iniciamos este capítulo de uma forma que pode causar estranhamento ao leitor. Apresentamos duas epígrafes: uma de Mia Couto e uma de Humberto Maturana. Suscitamos, inicialmente, as palavras que são de Mia Couto, escritor moçambicano, biólogo de formação e que transita de forma leve pelos caminhos que ligam as ciências e a literatura – as quais, nas palavras dele, não são antagônicas. Desta forma, introduzimos este capítulo explicando a escolha de buscar em Mia Couto uma

⁸ Retirado da dissertação de mestrado intitulada “O emocionar e o linguajar no dicionário de uma professora iniciante”, de Adriana Guimarães Antunes (2013).

parceria na investigação proposta. Couto (2011) afirma que não entende como poderia ser escritor se não fosse biólogo. Destaca, ainda:

Biologia para mim é uma disciplina científica, um modo de estar mais próximo das perguntas do que das respostas. Acredito na ciência, sim, mas apenas como um dos caminhos do saber. Existem outros caminhos e quero estar disponível para os percorrer. (COUTO, 2011, p. 51)

Em sintonia com a concepção apresentada pelo escritor, trazemos uma escrita que podemos chamar de um texto poético intitulado “Oração do Estudante”, escrito por Humberto Maturana, outro biólogo e pesquisador, chileno. Não poderíamos considerar, diante desta perspectiva, que Maturana também se arriscou pela literatura, e por que não chamarmos o estudioso de escritor?

Compreendemos a potência da proposição do diálogo entre as duas áreas, buscando na literatura apoio para compreender o que temos produzido cientificamente com relação à formação de professores para a área da educação especial. Enfim, afirmamos que as palavras que introduzem o capítulo poderiam facilmente ser associadas às ideias de Gregory Bateson, que também foi biólogo e se dedicou a investigar os processos de conhecimento associados à dinâmica da vida na condição de um teórico instituidor do pensamento sistêmico.

O pensamento sistêmico busca romper com uma visão mecanicista de construção do conhecimento a partir do paradigma da complexidade. Quando nos dispomos a olhar para a origem etimológica da palavra *complexidade*⁹, deparamo-nos com a seguinte definição:

[...] do complexo, do latim *complexus*, complexo, que pode ser dobrado, cercado ou envolto muitas vezes, de vários modos, acrescido do sufixo –dade e a vogal de ligação “i”. Da mesma raiz, *amplexo* significa abraço. E completo, com o mesmo radical, supõe a ideia de muitas coisas reunidas numa só. (SILVA, 2014, p. 115)

Ao realizar o mesmo movimento em busca da raiz da palavra, Vasconcellos (2012, p. 110) encontra no latim a origem da palavra *complexidade*, associada à ideia de tessitura. Segundo a autora, a complexidade envolve “o que está tecido em conjunto, como numa tapeçaria”. Já a palavra *complexo*¹⁰ deriva “do latim *complexu*,

⁹ De onde vêm as palavras – origem e curiosidades da língua portuguesa – Deonísio da Silva – Editora Lexikon.

¹⁰ Consultar nota anterior.

constituído de muitos elementos ou partes”, ou, de acordo com o dicionário etimológico¹¹, “grupo ou conjunto de coisas, fatos ou circunstâncias que têm qualquer ligação ou nexos entre si”. Nesta perspectiva, podemos afirmar a complexidade a partir de uma compreensão que envolve, necessariamente, a interação entre uma pluralidade de elementos constitutivos.

Além disso, ao tomarmos como base o conceito de *complexidade*, pensando naquilo que pode ser “dobrado, cercado ou envolto muitas vezes”, e em sua raiz associada à ideia de abraço, torna-se impossível não nos remetermos à ideia de relação. Segundo Vasconcellos (2012),

[...] faz pouco tempo que a complexidade deixou de ser uma invocação de dificuldade de compreensão ou de realização, ou uma justificativa da falta de teoria ou da insuficiência das explicações, para se tornar uma questão a abordar, um objeto de estudo e de pesquisa sistemática. (VASCONCELLOS, 2012, p. 105)

Evocamos, assim, o paradigma da complexidade – associado ao pensamento sistêmico – como uma das lentes que me ajudarão a delinear e olhar para a pesquisa. Segundo a personagem criada por Mia Couto no conto “Os olhos dos mortos”, “a vida é tão cheia de luz, que olhar é demasiado e ver é pouco” (2009, p. 72). Desta forma, tomamos emprestadas as lentes que se associam ao pensamento sistêmico para que, além de ver, possam auxiliar com o excesso de luz que por vezes nos atrapalha a visão, ou que faz com que tudo pareça demasiado estável. No caso da pesquisa que envolve a formação de professores de educação especial, utilizaremos tais lentes como apoio na busca por ver além das relações duais que se colocam entre “formação inicial ou formação especializada”, “teoria e prática”, “professor de AEE ou professor de educação especial”, “preparo e despreparo”, entre outras.

Segundo Vasconcellos (2012, p. 116), “pensar complexamente é pensar e aceitar a contradição, confrontá-la e superá-la, sem negá-la e sem querer reduzi-la”, ou seja, a presente investigação não tem por objetivo a busca de qualquer hierarquia entre perspectivas formativas, mas sim analisar e discutir as perspectivas que constituem a formação do professor de educação especial no contexto brasileiro. O paradigma da complexidade evoca, ainda, a impossibilidade de olharmos para o todo conhecendo apenas suas partes de forma isolada. Desta maneira, compreendemos

¹¹ Dicionário etimológico da língua portuguesa – Antônio Geraldo da Cunha – Editora Lexikon.

que para desenvolver uma análise sobre a formação de professores relacionada à educação especial torna-se necessária a construção de um grande “mapa” associado ao contexto brasileiro – proposição anunciada de forma prioritária como objetivo deste estudo.

Mia Couto (2011) destaca a riqueza do contexto brasileiro, afirmando a impossibilidade de inseri-lo em uma única identidade nacional. Assim, compreendemos que este “contexto de contextos” se delinea, ele mesmo, de forma complexa, tendo em vista que, dividido em cinco diferentes regiões, é composto por diferentes realidades – o que também tem efeitos sobre a temática que propomos discutir. Por isso, apostamos nas lentes anunciadas como possibilidade de pensar a pesquisa com atenção especial aos conceitos de *instabilidade* e *intersubjetividade* que, juntos ao de *complexidade*, indicam novas maneiras de pensar o processo de construção do conhecimento (VASCONCELLOS, 2012). Além disso, assumir tais conceitos como princípios nos auxilia a olhar para o mundo de uma nova e diferente forma: um olhar que busca, prioritariamente, desconstruir, ou mesmo alargar as fronteiras imaginárias que construímos em torno de determinados contextos.

O pressuposto de instabilidade contrapõe-se à ideia de um mundo estável e envolve a compreensão de transformação contínua. Segundo Vasconcellos (2012), o mundo estaria em um “constante processo de tornar-se”, ou seja, nós não “somos”, mas, sim, “estamos”. Compreendemos que a formação docente deveria considerar a priori a dinamicidade da vida e, logo, compreender a instabilidade como um dos fios condutores dos processos formativos. A formação docente precisa considerar muitos aspectos que estarão presentes ao longo da vida e que não necessariamente se articulam aos saberes ditos acadêmicos ou a processos formativos “formais”.

Mia Couto não nos fala diretamente sobre o conceito de *instabilidade*, mas em seus contos e em suas falas constantemente suscita a ideia da vida ligada a processos dinâmicos e inacabados. Segundo o autor, “tanto a Terra, como a vida são produções contínuas, são redes de interações feitas de inacabados processos, de irresolúveis desequilíbrios” (COUTO, 2011, p. 58). Consideramos que o desequilíbrio e a incerteza são aspectos fundamentais nos processos de produção de conhecimento e, logo, da formação docente. Apoiamo-nos nas ideias discutidas por Gregory Bateson, apresentadas no documentário “Uma ecologia da mente” (BATESON, 2011), para afirmar que o desequilíbrio nos acompanha continuamente, mesmo quando pensamos estar em completo equilíbrio. Ao caminhar, por exemplo,

estamos em constante “equilíbrio-desequilíbrio-equilíbrio-desequilíbrio”, e se não fosse essa “constante inconstância”, o ato de caminhar não seria possível. Podemos afirmar, assim, que os sistemas vivos necessitam da instabilidade do sistema para viverem.

Ao evocarmos a ideia de viver associada ao conhecer, conforme Maturana e Varela (2001), como uma relação não passível de ser lida de forma descolada, afirmamos que nós – os sistemas vivos – necessitamos da instabilidade, da incerteza e do desequilíbrio para que haja o processo de construção do conhecimento. Pautamo-nos, desta forma, nessa concepção para compreendermos os processos de “conhecer” que se associam à formação de professores de educação especial.

No conto “A infinita fiadeira”, de Mia Couto (2009), uma aranha vive a construir teias e “sempre inacabava suas obras”, não utiliza as teias que costura; elas apenas ficam dispostas a enfeitar o mundo, incompletas. A partir do conceito de *instabilidade* e provocados pela infinita fiadeira de Mia Couto, questionamos: por que precisamos formar um professor “completo” ou “completamente preparado”? Por que não conseguimos lidar com a incompletude e com o constante processo de tornar-se?

O pressuposto de intersubjetividade evoca a ideia da impossibilidade de uma percepção objetiva do mundo, ou seja, refere-se à ideia de que não existe uma verdade absoluta. Essa concepção articula-se com a de que tudo que é observado envolve quem observa. O observador sempre estará implicado naquilo que observa, e aquilo que ele descreve sempre se refere à sua percepção. Lembramos ainda das palavras de Alfred Korzybski, evocadas por Bateson (1986, p. 36): “o mapa não é o território”; ou seja, a forma como nomeamos algo nunca será o que estamos designando. Tal princípio torna possível reafirmamos nossa intenção de constituir uma espécie de “mapeamento”, sem, no entanto, pressupormos a existência de bordas extremamente definidas. A compreensão de um desenho mutável de configurações possíveis se associa à cartografia (KASTRUP; PASSOS, 2013).

A partir dessas premissas, consideramos fundamental que apresentemos sobre qual perspectiva de formação docente estamos trabalhando ao longo desta investigação. Ao buscar pelo significado da palavra formação no dicionário¹², diz-se: “ato, efeito ou modo de formar; constituição; caráter; maneira por que se constituiu uma mentalidade; um caráter, ou um conhecimento profissional [...]”. Quando olhamos

¹² Dicionário Aurélio.

para este sentido a partir do ato de “formar”, podemos nos remeter à ideia de dar forma, (en)formar. O que significa isso quando pensamos nos processos que envolvem a formação docente? Podemos afirmar que o conceito de *formação* envolve “dar forma” ao professor? Neste caso, é possível afirmar que uma entidade externa pode definir “o que” e “como” o professor irá aprender?

Em um dos diálogos escritos por Gregory Bateson, em uma conversa entre pai e filha, surge o seguinte questionamento: por que as coisas têm contornos? Quem pergunta é a filha, e diante disso constitui-se o seguinte diálogo, a partir da devolutiva de Bateson:

Pai: Têm? Não sei. A que tipo de coisas te referes?

Filha: Quero dizer, quando desenho coisas, porque é que elas têm linhas que as delimitam?

Pai: Bem, e se fossem outras coisas – um rebanho ou uma conversa... Essas coisas também têm contornos?

Filha: Não seja assim, pai. Não posso desenhar uma conversa. Quero dizer *coisas*.

[...]

Filha: O que é que o pai queria dizer com uma conversa ter um contorno? Esta conversa teve um contorno?

Pai: Oh, sim, de certeza. Mas ainda não o podemos ver, porque ainda não acabamos de conversar. Nunca se pode ver o contorno enquanto se está no meio da conversa. Porque, se pudéssemos vê-lo, seria previsível – e não só cada um de nós, mas ambos juntos, seríamos previsíveis.

Filha: Mas... não compreendo. O pai diz que é importante ser claro a respeito das coisas. E fica zangado com as pessoas que confundem os contornos. Pensamos também que é melhor ser imprevisível, e não ser como uma máquina. E o pai diz que não podemos ver os contornos da nossa conversa até que ela acabe. Então tanto faz que seja claro como não. Porque então já não podemos fazer nada a esse respeito.

Pai: Sim, eu sei. Talvez. Mas, de qualquer maneira, quem é que quer fazer alguma coisa a esse respeito? (BATESON, 1996, p. 47/55)

O diálogo entre Bateson e sua filha torna possível a compreensão de que existem aspectos ou dimensões que serão imprevisíveis e, portanto, impossíveis de controlar. Podemos organizar/delinear/contornar todo um currículo de formação para professores – seja ele proposto a partir de uma licenciatura ou em um curso de especialização –, inserindo tudo o que consideramos fundamental e desejamos que eles aprendam. A questão é: como o docente constitui-se a partir desta formação, e quais os sentidos desta, para ele? Tal aspecto é impossível de traçarmos/contornarmos previamente.

Para que seja possível pensarmos sobre o processo constitutivo de um sistema e as mudanças que marcam seu ciclo vital, Maturana (1999) nos apresenta os

conceitos de *organização* e *estrutura*. A organização de algo é o que torna possível inseri-lo em determinada classe, as relações que caracterizam uma coisa por ser o que é. Desta forma, segundo o autor, “se a organização muda, a coisa muda” e deixa de ser tal coisa. A estrutura, ao contrário, está em constante modificação – sem que deixe de ser o que insere tal componente em determinada classe. Segundo o autor,

Na verdade, em sistemas dinâmicos, como os sistemas vivos, a estrutura está variando continuamente. Vocês estão variando de estrutura agora. Quando eu me movo, eu mudo minha estrutura, porque a estrutura é tanto seus componentes quanto as relações entre eles. Felizmente, eu posso mudar de estrutura sem perder minha organização. Enquanto eu puder fazer isso, ou enquanto isso acontecer comigo, estou vivo. (MATURANA, 1999, p. 58-59)

O que se torna importante que percebamos, a partir de tais conceitos, é que a informação que chega a um sujeito não depende de algo externo a ele, mas sim de sua estrutura naquele momento. Assim, a compreensão ou validação daquilo que eu digo para alguém não depende de mim, mas sim do outro que me escuta. Nesse sentido, retornando ao exemplo suscitado anteriormente: podemos organizar currículos de formação para professores, podemos planejar aulas com objetivos sistematizados indicando tudo o que desejo que meu aluno aprenda; entretanto, o que ocorre com aquele que vive o percurso formativo depende de seu próprio sistema a partir de sua estrutura.

Nesse sentido, evocamos o conceito de *autopoiese*, apresentado por Maturana e Varela (2001) como o movimento que caracteriza a organização dos seres-vivos. A compreensão de um movimento autopoietico envolve a produção contínua de si mesmo (autoprodução). Ressalta-se, no entanto, que tal produção, apesar de ocorrer a partir da estrutura do sistema, não ocorre de forma independente de influências externas. O que queremos dizer com isso é que as influências do meio não serão determinantes sobre o que ocorre com o sistema; tendo em vista o movimento autopoietico, essas influências podem ser elementos perturbadores. Assim, o sistema em relação com o meio e com suas perturbações é afetado, de tal forma que se transforma continuamente a partir de sua estrutura.

A partir da concepção teórica que envolve o pensamento sistêmico, o viver e o conhecer não podem ser pensados de forma isolada. Segundo Pellanda (2009), sobre as ideias discutidas por Maturana e Varela,

[...] para eles, o viver não se separa do conhecer, como já referido, o que nos obrigada a refletir profundamente sobre os métodos pedagógicos tradicionais em termos de ver neles processos mecânico-formais, estranhos ao viver [...]. (PELLANDA, 2009, p. 17)

O presente estudo, nesse sentido, busca romper com um conceito de formação que se apoia em processos ditos formais e em uma concepção linear de construção do conhecimento e busca ressignificar o movimento de formação. O conceito de formação proposto no âmbito da presente investigação pauta-se, prioritariamente, na dinamicidade da vida e na compreensão de que a possibilidade de transformação está associada fundamentalmente ao movimento e à instabilidade.

Segundo Bateson (1986), tendemos a pensar a partir de padrões como “estáveis”, pois

[...] é mais fácil e cômodo pensar assim, mas naturalmente absurdo. Na verdade, o caminho certo para começar a pensar sobre o padrão que liga é pensar nele como primordialmente (seja lá o que isso significa) uma dança de partes que interagem e só secundariamente restringida por vários tipos de limites físicos e por aqueles limites que os organismos caracteristicamente impõem. (BATESON, 1986, p. 21)

A proposta do presente estudo, nesse sentido, é de pensar em padrões que se pautam na instabilidade como potencial produtora de conhecer. Assim, em sintonia com o referencial teórico apresentado, a presente investigação anuncia uma perspectiva de formação que considera o processo como constante e dinâmico e o sujeito que se forma como principal ator deste percurso. Evocamos o conceito de *formar-se*, na medida em que, de acordo com Tardif (2013), não podemos compreender o professor como mero aplicador de conhecimentos produzidos por outras pessoas no âmbito do seu espaço de trabalho. Nessa medida, a subjetividade dos professores está sempre implicada na sua prática, tornando-o sujeito ativo do processo de produção do conhecimento e de sua própria formação. Segundo Tardif (2013), o professor é

[...] um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta. (TARDIF, 2013, p. 230)

Afirmamos, dessa forma, que não há possibilidade de desvincular o processo de construção do conhecimento ou, no caso do presente estudo, o movimento de

formar-se das experiências pessoais do sujeito envolvido em tal processo. Segundo Pellanda (2009), “não pode haver um conhecimento formal que possa ser pensado independentemente do fenômeno vivido do conhecer/viver” (PELLANDA, 2009, p. 39). Cabe destacar que, ao considerarmos uma perspectiva formativa que coloca o docente como sujeito ativo no processo de formar-se, estamos considerando este sujeito como um todo, com suas bagagens e história de vida – aspectos que invariavelmente influenciarão neste movimento. Segundo Mia Couto, o que nos faz sermos pessoas não cabe na carteira de identidade (COUTO, 2011, p. 84), ou seja, para além daquilo que temos “em comum”, existem muitas coisas que nos tornam únicos e que fazem das nossas experiências também singulares.

Consideramos, ainda, que ao pensar a formação de um professor – seja ele um professor de história ou um professor de educação especial – devemos levar em consideração, antes de qualquer coisa, a função pedagógica deste ofício. Assim, corroboramos a compreensão apresentada por Meirieu (2006), quando afirma:

Assim, o ofício de professor é sempre o mesmo, quer se exerça em uma escola de educação infantil ou no final do ensino médio, quer se trate de transmitir as bases da classificação decimal ou a técnica da derivada, quer isso se realize com alunos comuns ou com alunos “com necessidades especiais”, como se diz atualmente. É sempre o mesmo ofício: um ofício que associa, em um único gesto profissional: *o saber e o acompanhamento*. Um saber exigente, sem concessão quanto ao conteúdo. E um acompanhamento que permita cada um introduzir-se nesse saber utilizando os recursos que são colocados à sua disposição. (MEIRIEU, 2006, p. 21)

Torna-se indispensável compreendermos que quando nos dispomos a pesquisar acerca da formação de professores de educação especial, estamos investigando, antes de tudo, a formação docente. No mesmo sentido, segundo Imbernón (2011), a especificidade da formação docente encontra-se no conhecimento pedagógico, ou seja, a base da formação de professores, aquilo que conecta a docência em todas as suas especializações envolve o caráter pedagógico. Imbernón (2011), sobre o conhecimento pedagógico, afirma:

[...] entendo esse conhecimento como o utilizado pelos profissionais da educação, que se construiu e se reconstruiu constantemente durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática. Mas esse conhecimento não é absoluto, estrutura-se em uma gradação que vai desde o conhecimento comum (tópicos, sentido comum, tradições, etc., semelhante ao que se denomina “conhecimento espontâneo”) ao conhecimento especializado. (IMBERNÓN, 2011, p. 31)

O que o autor quer dizer quando fala em conhecimento comum e especializado na constituição do conhecimento pedagógico? Em sintonia com a compreensão de Tardif (2013) acerca da pluralidade que constitui o conhecimento docente, Imbernón (2011) refere-se ao conhecimento pedagógico que se constituiu por saberes que são da ordem do cultural, que se integram em um grupo e nas concepções dos professores. O conhecimento especializado envolve, entre outros aspectos, o saber das disciplinas, a didática etc.

Na mesma linha, Nóvoa (2002, p. 27) destaca a dificuldade de definir o conhecimento profissional, tendo em vista que este “tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência” (NÓVOA, 2002, p. 27). Corroborando as ideias apresentadas pelo autor, compreendemos que a formação docente envolve todas estas dimensões, e quando falamos em prática, não estamos falando em instrumentalização, mas na capacidade de desenvolver ações pedagógicas que se articulam a partir daquilo que compreendo como emergente em uma sala de aula. Essa concepção não envolve aprender diferentes metodologias – o que não quer dizer negá-las –, mas envolve, acima de tudo, a capacidade de ler o outro, apostando naquilo que Mia Couto vai chamar de “uma geração capaz de questionar a técnica” para além de ser “tecnicamente capaz” (2011, p. 44).

Dessa forma, tomamos como base os estudos desenvolvidos por Tardif (2013), Imbernón (2011) e Nóvoa (2002) acerca da formação docente para investir em uma reflexão que parte do paradigma da complexidade. Afirmamos a compreensão de que a formação do professor não se constitui apenas por um tipo de saber, mas que é a partir do diálogo e da relação entre saberes de diferentes ordens que se constitui o docente.

Por fim, concluímos o presente capítulo afirmando a importância do referencial teórico anunciado para nos auxiliar a formular os questionamentos que nortearão a presente investigação. Segundo Bateson (1986, p. 32) “aqueles que não têm a menor ideia de que seja possível estarem errados não podem aprender nada, exceto conhecimento técnico”. Apostamos, assim, no referencial teórico assumido como possibilidade de apoio na construção do “mapa” proposto e objetivando refletir acerca da formação do professor de educação especial no contexto brasileiro.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS OU “O MAPA NÃO É TERRITÓRIO”

A presente investigação se insere em uma abordagem qualitativa. Nesse sentido, se assumiu a cartografia como perspectiva metodológica associada à abordagem supracitada por compreender a sintonia do método cartográfico com a proposição de investigação apresentada. Além disso, compreende-se a proximidade com o referencial teórico anunciado, bem como com a perspectiva formativa discutida. Este estudo pautou-se na seguinte questão norteadora: quais têm sido as principais tendências e os principais desafios que se associam à formação do professor de educação especial no contexto brasileiro?

Torna-se fundamental destacar que a pesquisa aqui evocada se constitui no âmbito da articulação entre diferentes grupos de pesquisa que envolvem a área da educação especial. De forma direta, além do diálogo que se estabeleceu no Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE, houve a possibilidade de cursar uma disciplina no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, podendo assim, dialogar com o grupo “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar” coordenado pela Professora Denise Meyrelles de Jesus. Compreendemos que a construção coletiva da pesquisa tem sintonia com a perspectiva metodológica elencada, tendo em vista que

O acompanhamento dos processos exige também a produção coletiva do conhecimento. Há um coletivo se fazendo com a pesquisa, há uma pesquisa se fazendo com o coletivo. A produção de dados é processual e a processualidade se prolonga no momento da análise do material, que se faz também no tempo, com o tempo, em sintonia com o coletivo. Da mesma maneira, o texto que traz e faz circular os resultados da pesquisa é igualmente processual e coletivo, resultado de muitos encontros. (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 73-74)

Pode-se afirmar que a investigação acerca da formação docente, a priori, leva em consideração a troca, o diálogo e o encontro com o outro – tendo em vista que o aprender pressupõe relação. Neste sentido, o presente estudo buscou valorizar a construção coletiva do conhecimento, compreendendo a sintonia existente nos encontros aqui evocados: a cartografia e o pensamento sistêmico, os grupos de pesquisa que se articulam, a formação docente e a educação especial, a literatura científica e a literatura.

De acordo com Kastrup e Passos (2013), a pesquisa que se desenha a partir da perspectiva cartográfica não objetiva comprovar algo pré-estabelecido. A cartografia, em sintonia com as ideias associadas ao pensamento sistêmico, constitui-se a partir do pressuposto de que “o ato de conhecer é criador da realidade” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 264). Desta forma, propôs-se, no âmbito da presente investigação, um movimento cartográfico a partir da compreensão de que não há como desvincular o observador daquilo que ele observa, ou seja, que o pesquisador atuará diretamente na construção da investigação. Ao apresentar-se uma proposta que envolve a constituição um mapeamento acerca do contexto brasileiro no que concerne à formação de professores associada à educação especial, toma-se como um dos princípios orientadores do percurso a compreensão de que um “mapa” se institui como uma das configurações possíveis – constituída a partir de um olhar e de um contexto específico.

Além disso, ao reconhecermos a partir de Maturana e Varela (2001) a impossibilidade de desvincularmos os processos de conhecer e fazer, compreendemos a necessidade de articulação da experiência do observador/pesquisador na produção do conhecimento. Diante disso, o pesquisador atua sobre o objeto investigado produzindo-o, assim como está em constante mutação a partir da pesquisa – autoproduzindo-se a partir dela. Segundo Passos (2019),

Conhecer torna-se acompanhar processos, o que não se dá sem a participação no plano coletivo de produção do fenômeno estudado. Pesquisa-se com os processos do mundo, em meio à diversidade do mundo. Pesquisa-se nos processos e não sobre eles. (PASSOS, 2019, p. 133)

Desta forma, cartografar envolve atentar para a construção de uma pesquisa que se constitui no trajeto, ou seja, que valoriza o processo em detrimento do produto, ou seja:

A Cartografia como estratégia metodológica insurge justamente da necessidade de métodos que não apresentem somente os resultados finais da pesquisa desconsiderando os processos pelos quais a mesma passou até chegar à sua instância final, mas que acompanhem seu percurso construtivo sempre em movimento e o percebam como algo incompleto, transitório e que multiplica as possibilidades ao invés de restringi-las. A pesquisa, por assim dizer, é sempre um mapa que possibilita múltiplas entradas e onde é possível transitar livremente, agrimensando um terreno em permanente mutação. (OLIVEIRA; MOSSI, 2014, p. 191)

Em sintonia com as ideias apresentadas por Oliveira e Mossi (2014), retomase a afirmação de Alfred Korzybski, que intitula parte do presente capítulo, na qual afirma que “o mapa não é território”, reafirmando a percepção anunciada no começo deste texto, a partir da qual se apresenta a impossibilidade da existência de uma realidade absoluta. A proposta baseada na perspectiva cartográfica de construção da pesquisa se propõe, nesse sentido, à abertura e à constante transformação.

Nesse sentido, Deleuze e Guatari (1995) propõem o conceito de *rizoma* como *algo inacabado*, “em processo de”. Segundo os autores,

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser [...] Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE; GUATARI, 1995, p. 36)

Assim, a presente investigação se constituiu com base nessa compreensão – pautada em uma perspectiva cartográfica e construída a partir de um movimento de rizoma, ou rede, considerando a pesquisa bibliográfica de forma complexa. Elencouse a revisão de literatura como instrumento metodológico prioritário para um conhecimento associado ao modo como tem sido pesquisada e discutida a formação de professores no contexto brasileiro, de forma a evocar as principais tendências e principais desafios que se associam a estas produções.

Optou-se, neste sentido, por realizar um levantamento no espaço que envolve as teses e dissertações¹³ produzidas no contexto brasileiro entre os anos de 2007 e 2017. Além deste material, buscou-se apoio dos artigos científicos que vem sido produzidos acerca da temática, considerando o mesmo período e descritores a partir de plataformas que agregam estes trabalhos. Foram selecionados como espaços de investigação escolhidos: o portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)¹⁴ e as plataformas Scielo e Redalyc¹⁵.

¹³ Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

¹⁴ No âmbito do portal da ANPEd a pesquisa envolveu, prioritariamente, o GT 15, grupo de trabalho que compreende a área da educação especial.

¹⁵ Scielo – Scientific Electronic Library Online – e Redalyc – Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal; espaços de publicação de periódicos científicos, com acesso aberto e disponíveis online.

Assim, tais trabalhos foram selecionados, primeiramente, pela leitura de títulos e resumos e posteriormente analisados a partir da sua leitura na íntegra. Na busca por compreender os pontos considerados emergentes no âmbito das discussões propostas, realizaram-se sucessivas leituras dos materiais selecionados, organizando-os em uma tabela, na qual era possível retomar de forma mais dinâmica as temáticas e pontos considerados prioritários nas discussões. Posteriormente, buscou-se elencar eixos de discussão como forma de agrupar as pesquisas, organizar o trabalho e potencializar o diálogo proposto. Tais eixos foram anunciados ao longo das análises como subtítulos das discussões.

Realizou-se, ainda, a análise das transcrições provenientes do grupo de discussão que constituiu o eixo “formação de professores” no âmbito das quatro edições do colóquio “Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas”. O colóquio, conforme mencionado, constituiu-se como um espaço de diálogo destinado a pesquisadores da área convidados. Desta forma, diante do aceite para participar do evento, os convidados sabiam de antemão que as discussões ali tecidas seriam utilizadas para pesquisas.

O colóquio dividia-se em três eixos, entre eles o de formação de professores. Assim, eram propostos grupos de discussão, os quais se reuniam em determinado momento da programação do evento. Cada eixo era coordenado por um pesquisador de cada um dos três grupos de pesquisa envolvidos na organização, o que se constituiu com base na alternância ao longo dos quatro eventos, garantindo a circularidade dos grupos. O coordenador era responsável por suscitar pontos emergentes para a discussão – levantados a partir da leitura dos artigos inseridos no eixo em questão –, provocando, assim, os participantes ao diálogo – momento que era gravado e posteriormente transcrito por integrantes dos grupos de pesquisa.

Considera-se a importância da retomada deste material, tendo em vista que se constituiu na discussão entre pesquisadores¹⁶ vinculados à área da educação especial provenientes de diversos estados, provenientes de diferentes instituições de ensino e implicados na temática da formação de professores, o que enriquece a possibilidade de diálogo. Realizou-se desta forma, como segundo movimento

¹⁶ Torna-se importante destacar que não temos a intenção de nomear ou suscitar a vinculação institucional dos participantes do eixo que forem evocados a partir das transcrições. Nosso objetivo, com a análise proposta, envolve mapear pistas a partir da emergência dos diálogos que se constituíram acerca da formação de professores para a educação especial.

metodológico, a leitura e análise destas transcrições, buscando por pontos que se constituíram como emergentes nas discussões, procurando dialogar com aquilo que for suscitado das produções analisadas.

Cabe destacar que, em sintonia com a metodologia elencada, ao longo das análises envolvendo as transcrições, percebeu-se a importância de dialogar, ainda, com os trabalhos publicados no eixo em questão. Desta forma, compreendendo a importância de um caminho que se constitui ao longo do processo, foi realizada a busca pelos trabalhos, os quais eram disponibilizados para os participantes em cada um dos eventos. Os trabalhos foram selecionados a partir da leitura de títulos e, posteriormente, do trabalho na íntegra.

Assim como foram realizadas leituras sucessivas dos textos elencados a partir da revisão de literatura, o mesmo foi feito com relação às transcrições e com os textos provenientes do eixo analisado. Cabe destacar que, diferentemente de textos científicos, os quais costumam ter uma organização objetiva e minimamente passível de antecipar, as conversas transcritas pautam-se no movimento do diálogo, o que tem como efeito a possibilidade de avanços e retornos com relação ao que está sendo discutido. Como destaca Bateson (1996, p. 55), os contornos de uma conversa só são visíveis após o fim da conversa, ou seja, a análise das transcrições dos diálogos evocou a necessidade de mais leituras e retomadas do material.

Como instrumento de registro, optou-se pelas anotações manuscritas e marcações, as quais foram realizadas tanto nos documentos das transcrições impressas, quanto em um caderno de campo. Além disso, foram mantidas anotações e marcações por meio da ferramenta “comentário” no documento digital. Esta possibilidade permitiu que se constituísse uma (auto)conversa sobre a conversa, de forma que os comentários realizados ao longo do documento suscitavam sempre ideias e reflexões da pesquisadora consigo mesma.

Assim como com relação as produções científicas, as análises foram organizadas e evocadas a partir de eixos específicos. Tais eixos representam aquilo que foi lido como emergente, tendo em vista que se repetia, era retomado e intensamente questionado. No entanto, cabe destacar que tal leitura, olhada a partir das lentes da complexidade, leva em consideração o conceito de observador (MATURANA; VARELA, 2001).

Assim, em sintonia com as ideias que norteiam uma perspectiva cartográfica de metodologia, evocamos o conceito de *observador*, apresentado por Maturana e

Varela (2001). Segundo os autores, não existe a possibilidade de uma “realidade” ser observada e compreendida como absoluta, tendo em vista que tal compreensão sempre envolverá a priori o observador, ou seja, não há sentido em separar aquilo que é observado do observador, tendo em vista a interação entre estes. Bateson e Bateson (1994) afirmam que tudo aquilo que é observado é percebido com relação ao observador. Desta forma, tudo aquilo que é descrito se constitui a partir de um sujeito específico, a partir de suas experiências e dentro de um contexto singular.

Kastrup e Passos reiteram tal questão ao afirmar que a pesquisa cartográfica é sempre intervenção. Tal afirmação se articula com a ideia de observador discutida no âmbito do pensamento sistêmico, pois afirma que não há possibilidade de o pesquisador não estar implicado na pesquisa, na medida em que ele participa dos processos de produção de dados. Segundo os autores:

Na pesquisa cartográfica, seu caráter de intervenção sobre a realidade faz com que tenhamos que redefinir o sentido habitualmente atribuído ao procedimento metodológico de coleta de dados. Preferimos, então, o termo “colheita de dados” para afirmar o caráter mais de produção do que de representação do mundo conhecido. A pesquisa colhe dados porque não só descreve, mas sobretudo acompanha, processos de produção da realidade investigada. (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 395)

O pesquisador, desta forma, conduz o processo de pesquisa ao “colher dados”, tendo em vista que as lentes utilizadas em suas análises não podem ser consideradas neutras – tendo em vista que nelas estão contidas sua história de vida, bagagens e experiências. Ao compreendermos que nossa atuação sobre o objeto de conhecimento, produz uma realidade, nos despimos da ideia de possível neutralidade ou objetividade. Kastrup e Passos (2013, p. 396) afirmam, ao discutirem a “biologia do conhecimento de Maturana e Varela”, que

Nesse ato, os polos da relação cognoscente coemergem como um duplo efeito da experiência do conhecimento que, por isso mesmo, não tem fundamento nem na “objetividade” da realidade investigada nem na “subjetividade” do pesquisador. Colhe-se dados porque se cultiva a realidade no ato de conhecê-la. (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 396)

Considera-se, portanto, que a discussão e a análise aqui propostas envolvem uma das múltiplas leituras possíveis. Compreende-se a proposição deste estudo como possibilidade de dialogar sobre as principais tendências que envolvem a temática, bem como os desafios prioritários que a ela se associam, buscando qualificar as

discussões da área e propor iniciativas formativas futuras. Porém, cabe destacar que não tivemos como objetivo a possibilidade de constituir respostas fechadas ou apontar “esta” ou “aquela” trajetória formativa como “a correta” ou “a melhor”, o que afirmaria uma perspectiva dualista, contrariando os princípios que apontamos como norteadores desta investigação.

O objetivo da presente pesquisa de tese envolveu a constituição de um mapeamento que possa ser produtor de “novos mapas”; e, para que isso ocorra, nos propusemos a olhar para além das dicotomias existentes e já anunciadas. Objetivou-se lançar um outro olhar para a formação do professor de educação especial no Brasil – com o apoio de lentes não tão usuais, que articulam ciência e literatura; buscou-se olhar para a formação do professor de educação especial em seu movimento, na possibilidade de (trans)formação, na busca por um outro lugar, talvez um entre-lugares. Evocam-se aqui as palavras de Mia Couto (2011), que afirma:

Acreditamos que todos sabemos o que é um rio. No entanto essa definição é quase sempre redutora e falsa. Nenhum rio é apenas um curso de água, esgotável sob o prisma da hidrologia. Um rio é uma entidade vasta e múltipla. Compreende as margens, as áreas de inundação, as zonas de captação, a flora, a fauna, as relações ecológicas [...] É uma rede de entidades vivas, um assunto mais da biologia do que da engenharia. Habitados a olhar as coisas como engenhos, esquecemos que estamos perante um organismo que nasce, respira e vive de trocas com a vizinhança. (COUTO, 2011, p. 53)

A partir das palavras de Mia Couto e torna-se possível comparar o olhar que lançamos ao rio com aquele que lançamos sobre a formação de professores de educação especial: acreditamos, pesquisadores da área, que todos sabemos qual percurso formativo melhor orientaria a docência na área da educação especial, qual o perfil docente necessário para dar conta da demanda, quais estratégias e metodologias fundamentais, quais práticas, quais teorias etc. No entanto, tão submersos nessas certezas, esquecemo-nos de fazer uma pausa necessária e olhar para o que temos produzido acerca de tudo isso – olhar e buscar enxergar o que vem sustentando essa rede, como ela se produz, que características a constituem: quem mesmo é o professor de educação especial no contexto brasileiro?

Ao longo da constituição da pesquisa, compreendendo a importância da pergunta, emergiram inúmeras interrogações. Assim, apostando na potência do questionamento, optou-se por retomar algumas das perguntas, não na expectativa da resposta, mas na perspectiva do diálogo: quais formações têm constituído o professor

de educação especial? Quais são os discursos e desafios que se associam a esses movimentos? Como vem se constituindo o professor de educação especial que estamos formando? Existe um momento específico em que o professor de educação especial estaria preparado para atuar? O que uma cartografia acerca da formação de professores vinculada à educação especial indica, acerca das principais tendências e principais desafios que se associam à área?

Meirelles (2016) questiona sobre a proposição de uma pesquisa pautada na cartografia: “para onde dirigir o olhar”? Ao que responde “São todas ações pensadas na relação com o objeto de pesquisa, como também, serão continuamente “calibradas” durante o processo de constituição do estudo” (2016, p. 36). Diante de tantos questionamentos possíveis, retomo as palavras da autora para afirmar a intenção de uma pesquisa que se constitui a partir do percurso e que se guiará a partir da “calibragem” diante das pistas surgidas durante o processo.

5. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A ÓTICA DA PRODUÇÃO BRASILEIRA

Conhecer o conhecer acerca da formação docente em educação especial no Brasil, como o próprio título indica, diz de uma investigação que pretende, a priori, refletir sobre o que tem se produzido no que concerne a formação docente e a educação especial em contexto nacional. Nesse sentido, além de fazer referência a palavras de Humberto Maturana e Francisco Varela no livro “A árvore da vida”, o título carrega, em suas palavras, o que a tese pretende – a construção de uma cartografia acerca da temática, no qual estejam presentes as principais tendências e principais desafios que se colocam quando a discutimos. Para tanto, elegemos a revisão de literatura como um dos nossos instrumentos metodológicos.

Para além do compromisso com a revisão como recurso metodológico, compreendemos a importância de uma revisão de literatura para qualquer trabalho de investigação, tendo em vista que para que seja possível discutir a temática é necessário ter acesso ao que se vem discutindo sobre ela. Desta forma, olhou-se, em um primeiro momento, para um meio de divulgação e sistematização das pesquisas acadêmicas: o Portal de Teses e Dissertações da CAPES¹⁷, procurando por estudos do período compreendido entre os anos de 2007 a 2017. O período selecionado envolveu o ano anterior à publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008, tendo em vista a percepção da importância deste marco político e histórico e as discussões que mobilizaram sua constituição.

A escolha deste espaço de busca específico deve-se à compreensão da importância das pesquisas produzidas em nível de pós-graduação no país. Parte-se da compreensão que estes estudos nos oferecem pistas sobre como a formação docente tem sido discutida na área da educação especial e que esses trabalhos se vinculam a grupos de pesquisa e estudiosos, que vêm, reconhecidamente, produzindo acerca da temática no contexto brasileiro, o que nos possibilita cartografar e buscar construir um panorama nacional. Cabe destacar que a busca envolveu a combinação

¹⁷ Parte do capítulo envolvendo as teses e dissertações apresenta recortes do artigo “A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE A SERVIÇO DE FORMAR-SE PARA OS PROCESSOS ESCOLARES INCLUSIVOS” publicado pela autora com coautoria de Clarissa Haas (2019) na Revista Práxis Educacional.

dos descritores: *formação de professores* e *educação especial*, tendo em vista que a presente pesquisa tem como objetivo olhar, de forma específica, para a formação do professor de educação especial – o docente responsável pelo trabalho que envolve esta área na escola de educação básica.

A busca no Portal de Teses e Dissertações da CAPES permitiu identificar 132 pesquisas; destas, 38 teses e 94 dissertações. Após a análise dos trabalhos encontrados em busca de investigações que se relacionassem mais intimamente com a temática discutida, a partir da leitura sucessiva dos títulos e resumos e, quando necessário, as introduções dos trabalhos, chegamos a um total de 40 produções, das quais: 11 teses e 29 dissertações. Na busca por traçar um panorama acerca dessas produções, distribuímos as mesmas anualmente conforme o disposto (Quadro 1). Além disso, as distribuímos por instituição de origem, como forma de identificar as tendências por região no campo da temática pesquisada (Quadro 2).

QUADRO 1 – Distribuição de Teses e Dissertações por ano (2007-2017)

2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
0	4	3	2	2	3	6	9	3	3	5

Fonte: a autora.

QUADRO 2 – Número de Teses e Dissertações por Instituição de Ensino Superior (IES) e Regiões

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES)	Nº	Região
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	2	S
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	2	
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS	1	
Univ. Reg. do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ	1	
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste	1	
Universidade Estadual de Londrina – UEL	1	
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI	1	
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	1	
TOTAL		10
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	5	S E
Universidade de São Paulo – USP	4	
Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – UNESP	4	
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	2	
Universidade Federal Fluminense – UFF	1	
Universidade Estácio de Sá	1	
Universidade Federal do Rio de Janeiro	1	
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ	1	
Universidade Federal de Uberlândia – UFU	1	
TOTAL		20

Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT	1	C O
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS	1	
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD	1	
Universidade Católica de Brasília – UCB	1	
Universidade Federal de Goiás – UFG	1	
TOTAL	5	
Universidade Federal do Maranhão – UFMA	1	N E
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC	1	
TOTAL	2	
Universidade Federal do Amazonas – UFAM	1	N
Universidade Federal de Rondônia – UNIR	1	
Universidade do Estado do Pará – UEPA	1	
TOTAL	3	
TOTAL GERAL	40	

Fonte: a autora.

A busca foi realizada – utilizando os mesmos descritores – nos portais de periódicos Scielo e Redalyc e no portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A escolha destes espaços se justifica pela importância dos mesmos para a pesquisa científica, tendo em vista a presença de importantes periódicos disponíveis nos portais selecionados – Scielo e Redalyc e a circulação de diversos pesquisadores, de diferentes estados, no âmbito da ANPEd. Além disso, a ANPEd divide-se por grupos de trabalhos, dentre os quais, optamos pelos que se dedicam à formação docente e à educação especial, GTs 08 e 15, respectivamente. Por fim, a mesma investigação foi realizada nos anais das quatro edições do Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas.

No âmbito dos portais Redalyc e Scielo, foram encontrados um total de 38 trabalhos dos quais selecionaram-se 10 que tinham maior aproximação com a temática. No âmbito do portal da ANPEd, cabe destacar que, apesar de termos feito a busca considerando os grupos de trabalhos 08 (formação de professores) e 15 (educação especial), a partir dos quais, chegamos a 23 artigos, após uma segunda aproximação com as escritas, permaneceram apenas aqueles apresentados no GT 15, pois tinham maior relação com a formação vinculada à educação especial. Deste evento, foram mantidas 6 produções. Assim como fizemos com as teses e dissertações, todos os artigos foram distribuídos anualmente (Quadro 3) e por instituição de origem (Quadro 4).

QUADRO 3 – Distribuição de artigos por ano (2007-2017)

2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
1	0	2	0	2	0	3	3	3	1	1

Fonte: a autora.

QUADRO 4 – Número de Artigos por Instituição de Ensino Superior (IES) e Regiões

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES)	Nº	Região
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	3	S
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	1	
Universidade Estadual de Londrina – UEL	1	
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	1	
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI	1	
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	1	
TOTAL	8	
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	2	S E
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	2	
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP	1	
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ	1	
TOTAL	6	
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS	1	C O
TOTAL	1	
Universidade Federal de Roraima – UFRR	1	N
TOTAL	1	
TOTAL GERAL	16	

Fonte: a autora.

Encontraram-se inúmeros trabalhos que envolvem a temática formação e educação especial. No entanto, explorou-se de forma mais aprofundada aqueles que se dedicam de forma mais íntima com a formação do professor de educação especial. De toda a forma, se fará referência às demais investigações¹⁸, inserindo-as em grupos temáticos específicos. Tais grupos surgem a partir da percepção da existência de eixos norteadores que conduzem tais pesquisas, alguns dos quais foram já anunciados ao fim do projeto de tese.

Duas das investigações encontradas propuseram-se a desenvolver, justamente, uma análise da produção acadêmica acerca da formação de professores articulada à área da educação especial. Torna-se importante explorar outros trabalhos

¹⁸ Foram explorados de forma mais aprofundada aqueles trabalhos que se relacionam de forma mais próxima com a temática investigada no âmbito da tese. No entanto, os demais trabalhos encontrados e que também compõem o universo de pesquisas que constituem a revisão de literatura, também serão citados em nota de rodapé no início de cada eixo.

que se propuseram a fazer algo próximo daquilo que se coloca como nosso objetivo, tendo em vista que o conhecimento decorre das relações tecidas. Portanto, antes de conhecer aquilo que vem se produzindo, faz-se a necessidade de (re)conhecer as produções sobre a temática. Parte-se da ideia de “reconhecer” aqui descrita como a ideia de explorar um terreno, reconhecer o território, para então, poder cartografá-lo.

Possa e Naujorks (2009) têm como objetivo, a partir da revisão sistemática, apresentar a produção envolvendo a formação de professores e educação especial. O estudo foi construído a partir de trabalhos veiculados no ano de 2008 no III Congresso Brasileiro de Educação Especial e teve como foco prioritário o de compreender qual seria a formação de um professor de educação especial. Segundo as autoras, compreende-se como

[...] necessário identificar, como nos textos científicos o termo ‘perspectiva inclusiva’, ‘educação inclusiva’ vem capturado a educação especial, como vem produzindo discursos/formas de nomear a formação e como num conjunto de enunciados vem produzindo verdades que estão determinando a formação deste professor. (POSSA; NAUJORKS, 2009, p. 13)

Nesse sentido, afirmam que a perspectiva da educação inclusiva estaria produzindo a formação de um professor e que este movimento estaria colocando a educação especial em um lugar que pode não ser o de área do conhecimento. As autoras concluem este texto com algumas questões, dentre as quais nos chamaram a atenção as seguintes: “Para a educação dos diferentes não seriam necessárias ‘diferentes educações’? Temos que pensar sobre uma educação para todos ou em múltiplas educações para atingir a todos?” (POSSA; NAUJORKS, 2009, p. 12). Além disso, questionam se, com o objetivo de alcançar os processos de aprendizagens de alunos diversos, diferentes professores não deveriam ter diferentes conhecimentos.

Ambos os questionamentos podem evocar, à priori, que alunos público-alvo da educação especial precisam de uma educação que talvez não seja aquela ofertada na escola regular. Nesse sentido, podem se construir outras questões que auxiliem a refletir acerca dos processos de ensino e aprendizagem voltados aos alunos com deficiência na escola regular, dentre as quais: como construir um processo que considere as especificidades e os diferentes tempos dos sujeitos que constituem uma sala de aula? Para além disso, pode-se questionar, ainda, se tal pergunta caberia apenas quando se faz referência aos alunos público alvo da educação especial ou se

poderia se estender aos processos de ensino e aprendizagem dos alunos como um todo, dada a heterogeneidade que constitui o ambiente escolar.

A investigação de Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) objetivou analisar a produção envolvendo a formação de professores e a educação especial a partir dos trabalhos publicados no GT15 da ANPEd¹⁹, no período compreendido entre 2000 e 2010. As autoras oferecem destaque, dentre outros pontos, para a questão que perpassa pela aprendizagem docente, indicando que o foco dos trabalhos que envolveram a temática pendeu para a análise estrutural de cursos de licenciatura específicos, prioritariamente, a pedagogia – como se o professor de educação especial só fosse formado a partir dessa licenciatura. Segundo as autoras,

Parece-nos que mesmo considerando as contribuições dos estudos para o campo, ainda, podemos dizer de silenciamentos tanto em termos de temas específicos quanto em abordagens [...]a discussão do nível, locus de formação, ênfases e natureza do professor que a área demanda, no contexto da formação de professores. Tal temática tão presente em reuniões de pesquisadores, salas de aula da pós-graduação, na graduação e em eventos de profissionais não se presentificou nos trabalhos apresentados. Pensamos ter superado tal discussão? (JESUS; BARRETO; GONÇALVES, 2011, p. 90)

Tomamos tais silenciamentos como produtores de algo, o que também nos mobiliza no sentido de construir a presente investigação, tendo em vista que tal destaque nos parece ainda muito atual e cabe, a partir dos questionamentos apresentados pelas autoras, a seguinte pergunta: por que, dadas as discussões emergentes que se colocam nas reuniões de pesquisadores, em eventos e nas salas de aulas, acerca da formação do professor de educação especial, ainda se identifica nesta temática uma das fragilidades da área? Por que esta temática continua em voga como algo longe de ser superado?

5.1. POLÍTICAS E PROGRAMAS RELACIONADOS À FORMAÇÃO DOCENTE

As políticas e programas de formação docente²⁰ foram o foco das pesquisas de Leodoro (2008), Matos (2011), Oliveira (2012), Hummel (2012), Possa e Naujorks (2014), Sá (2014), Silva (2013), Jordão, Silveira e Hostins (2013) e Michels (2011). No

¹⁹ Grupo de trabalho responsável pela área da educação especial no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)

²⁰ Ainda neste eixo inserem-se os trabalhos: Silva (2014). Valadão (2013), Nunes (2013), Greguol, Gobbi e Carraro (2013).

âmbito desta temática, podemos citar como materialização das políticas de formação, a iniciativa que envolveu o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Este programa pautou a análise de algumas produções e compreende-se que tal tendência se associa à importância que tal iniciativa ministerial teve entre na primeira década dos anos 2000, desde 2003 – quando foi lançado. O principal objetivo do programa envolveu a oferta de formação na área da educação especial para professores e gestores de municípios considerados polo no contexto brasileiro. Tal iniciativa foi pauta das pesquisas desenvolvidas por Leodoro (2008), Matos (2011) e Oliveira (2012).

Um dos pontos sobre o qual se pautou a investigação de Leodoro (2008) acerca do programa foi, justamente, a formação continuada. A autora afirma que a um dos efeitos deste é o crescimento das matrículas de alunos público-alvo da educação especial na escola regular. Torna-se importante destacar que este avanço, por sua vez, torna emergente o oferecimento de formações na área, conforme indicam Caiado, Jesus e Baptista (2011, p. 8). Tal movimento oferece pistas acerca da impossibilidade de tratar os processos que envolvem a formação docente em uma cadeia de causa e efeito. Um exemplo disso se encontra no aumento das matrículas dos alunos com deficiência na escola regular. Tal dado pode ser elencado como justificativa para o investimento em processos formativos. Entretanto, não se pode afirmar que o aumento de matrículas gera a necessidade formativa ou se o investimento em formação é que faz com que as matrículas passem a crescer. Existem outros elementos que constituem este processo, que influenciam e que têm efeito, tanto sobre a formação, quanto sobre o aumento do número de alunos com deficiência matriculados na escola regular.

Matos (2011), pautada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, analisou especificamente o processo de formação de professores para a educação especial a partir do programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, tomando como referência o município de Cascavel – Paraná. Segundo a autora, a partir do momento em que se passa a pensar em uma escola para todos, ou seja, em uma educação pautada na perspectiva inclusiva, “a constatação de que o professor não está preparado para ensinar vai sendo verificada” (MATOS, 2011, p. 14) e este movimento gera a necessidade de uma formação específica. Ainda de acordo com a pesquisa desenvolvida por Matos (2011), as iniciativas formativas seguem o modelo da sociedade em voga. Oliveira (2012), no mesmo sentido, ao analisar as formações

ofertadas pelo programa, objetiva investigar a visão que os profissionais vinculados à educação especial e à inclusão escolar possuem acerca de tais iniciativas formativas e se acreditam que tais cursos influenciam em suas práxis. A autora afirma que os professores indicam que

[...] o curso pode ser um início, porém grande parte do conhecimento que o professor adquire é de sua própria iniciativa, ressaltamos esse fato após professores deixarem claro que a formação específica ou mais proveitosa para sua profissão é a leitura; constante procura por informações, sobretudo o conhecimento ao qual os profissionais tem acesso através da própria procura ou compartilhamento entre os mesmos, mas de maneira isolada. (OLIVEIRA, 2012, p. 93)

Nas pesquisas de Matos (2011) e Oliveira (2012), torna-se possível perceber a crítica a uma formação que se estrutura, segundo as autoras, sobre uma concepção que valorizaria, prioritariamente, a instrumentalização do professor. Em contrapartida, Leodoro (2008) destaca a evolução que representa a proposta de formação atrelada ao Programa, pois possibilitou um movimento de responsabilização do estado com relação aos processos formativos docentes, bem como contribuiu para o aumento das matrículas de alunos público-alvo da educação especial em escolas regulares.

O programa Educação Inclusiva: direito à diversidade tornou possível, a partir do seu principal objetivo, a multiplicação da formação direcionada a professores de sala de aula regular e de educação especial, bem como de gestores, em todo o território nacional, apresentando como um dos efeitos o aumento do número de matrículas nestes espaços. Entretanto, em contrapartida, esta política alavancou inúmeros tipos de formação, as quais se organizaram a partir de diferentes perspectivas (temáticas, concepções, carga horária etc.) e ofertá-las não define, necessariamente, o sucesso dos percursos de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial.

A investigação construída por Hummel (2012) pautou-se na formação de professores de salas de recursos multifuncionais para a utilização das tecnologias assistivas objetivando, para tanto, o planejamento, a implementação e avaliação de um curso envolvendo a temática e voltado para professoras das salas de recursos. A proposição do curso surge a partir da Secretaria Municipal de Educação de Londrina, no Paraná, a partir da concepção da necessidade formativa dos professores de salas de recursos multifuncionais. A pesquisa evidencia que, no âmbito das escolas envolvidas, muitas subutilizavam os recursos existentes, bem como que a maioria das

professoras não dominava a utilização dos mesmos. Como uma das considerações traçadas por Hummel (2012), destacamos:

Pensar em uma formação de professores eficaz deve considerar os anseios dos professores, suas dificuldades; além do mais, a continuidade da formação é imprescindível, pois a transposição dos conhecimentos teóricos para as ações práticas no local de trabalho é um desafio aos professores. É neste sentido que a formação deve estar presente no ambiente das SRMs, **visando ao envolvimento de parcerias com as diversas áreas, especificamente da saúde, pois, em alguns aspectos, somente estes profissionais podem contribuir para a orientação dos professores.** Ficou evidente nas visitas que, a partir do trabalho com a terapeuta ocupacional, novas práticas podem ser desenvolvidas. (HUMMEL, 2012, p.165, **grifo nosso**)

A partir do excerto destacado poderiam ser elencadas inúmeras questões, dentre as quais, destaca-se: o que significa afirmar que um profissional da área da saúde poderia orientar os professores no que se refere a práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito das salas de recursos? Não se objetiva, neste sentido, tirar a importância da área da saúde. Entretanto, quando se afirma que um professor necessita da orientação de outro profissional desta área para desenvolver suas funções, se desqualifica a formação e a função docente. Para além disso, coloca-se em xeque a função do espaço da sala de recursos, o qual é colocado em um lugar que não é aquele anunciado na política, mas que é evocado cada vez que se faz a relação entre as práticas lá desenvolvidas com a área da saúde: o de clínica.

Compreende-se a importância do conhecimento acerca de determinados recursos de tecnologia assistiva, bem como o quanto estes podem ser importantes para o processo de escolarização de alguns alunos, mas nem todos os professores precisam dominar a utilização destes, visto que são inúmeros os instrumentos e recursos aos quais podemos ter acesso e que nem sempre iremos utilizar. Além disso, no que tange à operacionalidade, considera-se que, quando se fizer necessária a utilização de um recurso específico, os professores têm capacidade de buscar maiores informações e aprender sobre o seu funcionamento.

Possa e Naujorks (2014) propuseram-se a olhar para as políticas de formação docente vinculadas à educação especial buscando desmistificar aquilo que está naturalizado no campo da formação do professor da educação especial. O texto se estrutura a partir de três temas específicos relacionados à área, dentre os quais, merece destaque aquele que envolve a perspectiva polivalente e totalizante que estaria, segundo as autoras, ditando as políticas de formação. De acordo com o texto,

estaria se constituindo uma perspectiva formativa a partir da qual o professor de educação especial deveria dar conta de todas as especificidades que envolvem as deficiências, ou seja, segundo as autoras:

Esta formação que aligeirada se propõe a formar um professor que daria conta do trabalho educativo de todas as 'classificações' deficientes, ou seja, cegos e deficientes visuais, surdos e deficientes auditivos, deficientes mentais e intelectuais, sujeitos com altas habilidades e transtorno global do desenvolvimento, aquelas previstas na Política de Educação Especial. (POSSA; NAUJORKS, 2014, p 453)

Sá (2014) e Silva (2013) desenvolveram suas investigações tomando como foco as políticas de formação docente. Ambas as autoras se pautaram na teoria crítica prioritariamente a partir de Theodore Adorno para analisar a implementação de políticas de formação docente em municípios específicos do Rio de Janeiro. O trabalho desenvolvido por Sá (2014) teve como um dos seus objetivos problematizar as políticas de formação dos professores de salas de recursos multifuncionais, tomando como referência a rede municipal de ensino de Nova Iguaçu. Segundo esta autora, as professoras de salas de recursos entrevistadas afirmam que seu ingresso como docentes na área da educação especial se deu por "acaso", tendo sido associado ao perfil ou a boa vontade.

Tanto no trabalho de Sá (2014) quanto no trabalho de Silva (2013), as professoras participantes da pesquisa indicam que não tiveram, no âmbito de suas formações iniciais, base alguma para o trabalho com alunos público-alvo da educação especial e nem tiveram uma formação específica para este trabalho. Segundo Silva (2013),

Os professores não se sentem contemplados pela formação inicial que lhes é possibilitada na Universidade e, embora percebam a necessidade de aprimoramento profissional, por intermédio de leituras e atualização de saberes, não se mostraram autônomos para assumir esse movimento, o que se faz latente em narrativas de que "O que se aprende na Faculdade não dá conta." e ainda "Não fomos preparadas." (SILVA, 2013, p. 141)

Existiria um momento, ao longo do percurso formativo do professor de educação especial, em que ele estaria preparado para atuar junto a alunos público-alvo da educação especial? O que significa estar preparado? Tal questão aparece em grande parte dos trabalhos analisados, e torna-se um dos argumentos que aparecem fortemente associados ao eixo de análise que segue.

Jordão, Silveira e Hostins (2013) também buscaram discutir as políticas de formação docente a partir de uma pesquisa vinculada ao Observatório Nacional de Educação Especial. As autoras objetivaram investigar o olhar dos professores de educação especial acerca da implementação da política e das salas de recursos na rede municipal de ensino de Balneário Camboriú, Santa Catarina, bem como analisar a formação inicial e continuada destes docentes. Um dos eixos evocados pelas pesquisadoras diz respeito ao “autoconceito do professor” e que buscou avaliar se os participantes da pesquisa se sentiam preparados para atuar junto a todos os alunos considerados sujeitos público-alvo da educação especial. Os professores, em sua maioria, afirmaram não se sentirem preparados ou “aptos” e que a insegurança maior reside no trabalho com alunos do ensino médio ou superior, bem como aqueles identificados com altas habilidades/superdotação. Segundo as autoras,

Este receio das professoras é justificável, afinal, quando ficamos diante do novo e do desconhecido nos sentimos inseguros, angustiados, entretanto, estes sentimentos podem ser ocasionados pelo sentimento de despreparo do profissional para atuar com as diferentes especialidades e com os diferentes níveis de ensino. No caso dos professores responsáveis pelo AEE, os conceitos, competências e o domínio de conhecimentos requeridos não são suficientes para atuar com todos os tipos de deficiências no Ensino Médio e Ensino Superior. (JORDÃO; SILVEIRA; HOSTINS, 2013, p. 11)

O receio do ser-humano diante do novo é compreensível e justificável e tal movimento é parte da instabilidade que constitui o processo de viver e, por conseguinte, de conhecer. Nesse sentido, torna-se fundamental nos questionarmos acerca do movimento de relação entre o sentimento de insegurança e a produção do despreparo docente.

A partir da percepção de um mundo complexo, torna-se impossível estabelecer tal relação, a qual desconsidera outros fatores fundamentais de um sujeito, dentre os quais podemos citar a história de vida do professor. A partir desta concepção, a incerteza torna-se constituinte do sujeito, o que se relaciona a compreensão da intersubjetividade: diante desta, não teríamos como construir conhecimento se não colocarmos em voga tudo aquilo que acreditamos saber – ou seja, conforme Maturana e Varela (2001), devemos frequentemente questionar nossas certezas. Mía Couto (2011) afirma que, para além de pessoas que saibam dar respostas, faz-se a necessidade de formar pessoas que saibam questionar, com capacidade de perguntar. Diante disso torna-se fundamental, ainda, que se considere a potência da

aposta em pessoas que saibam questionar(se) colocando-se como constituinte da incerteza, dentro de um contexto que se constitui a partir da própria ausência de certeza.

Michels (2011) aborda as políticas de formação docente inicial e continuada para a educação especial a partir de duas pesquisas também desenvolvidas em municípios catarinenses. Segundo a autora, a formação continuada têm sido a estratégia formativa mais recorrente e entre as temáticas predominantemente tratadas, estão as técnicas e recursos. Além disso, as proposições têm sido pautadas, prioritariamente, na vertente médico-psicológica. Tal questão, de acordo com a pesquisa, “pode sinalizar que a proposta de inclusão em curso no país não pressupõe a apropriação do conhecimento escolar por parte dos alunos com deficiência” (MICHELS, 2011, p. 229).

Diante da questão que se coloca, torna-se fundamental retomarmos a proposta política que se construiu em nosso país a partir da década de 2000 em diante. Ao elencar seus objetivos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) anuncia o compromisso com o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência no ensino regular. Para além deste documento, iniciativas normativas que se somaram a este, tais como a Resolução CNE/CEB nº 04 de 2009, enfatizam – a partir do apoio que constitui o atendimento educacional especializado – o direito à aprendizagem destes alunos. Ao considerarmos que a política de inclusão se pauta justamente na defesa do direito à aprendizagem destes alunos junto aos seus pares, na escola regular – não compreendemos que a política em nosso país não pressupõe que estes alunos se apropriem do conhecimento escolar. Considera-se, ainda, que em um contexto tão heterogêneo como o Brasil, não se pode pensar uma política “fechada”, mas sim que esta precisa ser permeável buscando dar conta da diversidade que compõe o país e suas diferentes regiões. Além disso, há de se considerar que a operacionalidade da política se dá a partir de atores que constituem os microcontextos. Nesse sentido, tomando como referência tais elementos, o que podemos questionar é: de que forma o processo de construção deste conhecimento, por parte dos estudantes considerados sujeitos público-alvo da educação especial, tem sido compreendido pelas instituições escolares?

Para além desta pergunta, questionamos ainda: o que tem sido valorizado em termos de conhecimento escolar? Segundo Mia Couto (2011), ao viajar por seu país

encontra muitas pessoas que não sabem ler livros, mas que sabem ler o mundo. Segundo o autor “neste universo de outros saberes, sou eu o analfabeto” (COUTO, 2011, p. 14). Quando pensamos nos conhecimentos que a instituição escolar tem valorizado, torna-se impossível deixar de questionar o lugar que ocupa o saber construído pelo aluno público-alvo da educação especial. Que tempos lhe tem sido ofertado? Quais processos avaliativos têm sido pensados? Quais conhecimentos têm sido priorizados?

5.2. A FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM RELAÇÃO

As **relações entre a formação docente vinculada à área da educação especial e as práticas pedagógicas**²¹ estão representadas nas pesquisas de Souza (2008), Regiani (2009), Alves (2013), Camizão e Victor (2015), Siems (2009), Lacerda (2017) e Simão (2017). A investigação de Souza (2008), fundamentada na psicologia histórico-cultural de Vygotsky, analisa uma proposta de formação ofertada para professores que atuavam na área da educação especial a partir da iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo – São Paulo. A análise acerca da formação destes profissionais pautou-se prioritariamente nos aspectos e efeitos que se relacionaram às suas práticas pedagógicas. Segundo a autora, os aspectos que se relacionam às dinâmicas cotidianas vividas no âmbito da escola são indicados como uma possibilidade de reflexão contínua, o que se torna um indício de uma concepção de formação pautada na complexidade e na valorização da dinamicidade cotidiana como espaço de produção de saber.

No mesmo sentido, Regiani (2009) investigou a possível relação ente formação, percepções e as práticas pedagógicas de professoras especialistas em Educação Especial atuantes nas classes comuns das séries iniciais com alunos com deficiência. A investigação tomou como lócus a Rede Municipal de Educação de Londrina. Os profissionais tiveram sua formação em Curso de Especialização em Educação Especial na perspectiva generalista e apontam como necessidade de mudança na grade curricular do curso o aprofundamento de conteúdo acerca do autismo, bem como o acréscimo de estágios. Destaca-se, ainda, que “as participantes compreenderam a importância da relação teoria e prática e consideraram positivas as

²¹ Ainda neste eixo inserem-se os trabalhos: Guasselli (2014); Locatelli (2017).

práticas demonstradas em todas as áreas de deficiência abrangidas no curso” (REGIANI, 2009, p. 123). A autora destaca, ainda, a partir das práticas pedagógicas observadas, a percepção de que se faz necessário olhar as atividades planejadas para os alunos com deficiência, pois percebeu-se que “faltou um planejamento que possibilitasse compatibilizar as atividades desenvolvidas para atender às necessidades dos alunos com deficiência e os demais alunos em classe” (REGIANI, 2009, p. 124-125). Além disso, afirma:

Apesar de as três participantes terem demonstrado, em seus relatos, de modo geral, que conheciam as especificidades das NEE de seus alunos, bem como os procedimentos pedagógicos necessários para favorecer a participação e a aprendizagem destes em classe comum do ensino regular, as práticas pedagógicas desenvolvidas por elas, durante as sessões de observação que realizamos, indicaram a necessidade de aprimoramento no planejamento das atividades, bem como nas adaptações e na flexibilização curricular. (REGIANI, 2009, p. 121)

Alves (2013) focou na formação continuada voltada aos professores de salas de recursos do estado do Pará a partir da seguinte questão norteadora: “Quais as implicações da Formação Continuada de professores de Salas de Recursos Multifuncionais para a prática pedagógica inclusiva?”. A pesquisa aponta para duas questões importantes para pensarmos a temática: primeiramente a autora indica que os cursos de formação continuada ofertados pela secretaria de educação do estado não estão dando conta das características das especificidades dos sujeitos público-alvo da educação especial e que isso deveria ser repensado. Em contrapartida, afirma que as formações deveriam levar em consideração conteúdos fundamentais à prática docente, como:

[...] o respeito à autonomia e aos conhecimentos dos educandos, a fim de estabelecer uma relação com os saberes curriculares; a importância da pesquisa para uma intervenção eficaz junto ao aluno; a esperança no alcance dos objetivos com o aluno e a convicção de que embora os avanços sejam lentos, a mudança é possível; que tenha o comprometimento com o que faz para a tomada consciente de decisões quanto aos direcionamentos do atendimento ao aluno. (ALVES, 2013, p. 133)

A compreensão de que para ser professor de educação especial o docente precisa, prioritariamente, conhecer as especificidades que envolvem as deficiências específicas pauta-se em uma concepção que ainda está enraizada na história da formação vinculada a educação especial no Brasil, a qual envolve o modelo médico

psicológico. Tal concepção é discutida por Camizão e Victor (2015) em uma investigação vinculada ao Observatório Nacional de Educação Especial. As pesquisadoras, ao analisarem a formação e as narrativas de professoras de educação especial acerca da temática avaliação, compreenderam a influência que o modelo médico ainda tem sobre as percepções acerca de diagnósticos e processos de identificação de sujeitos público-alvo da educação especial e, inclusive, sobre as iniciativas formativas ofertadas pelo município de Vila Velha/ES.

Siems (2009), a partir da perspectiva histórico-cultural, propõe-se a analisar a questão que se refere à profissionalidade docente em professores de educação especial com foco na busca por compreender se existem questões específicas que constituem sua atuação. A pesquisa se desenvolveu junto a professoras da rede estadual de ensino de Roraima. A autora afirma que se torna possível perceber que as questões elencadas pelas docentes como entraves ao trabalho cotidiano são comuns a todos os docentes, ou seja, não são específicas as questões que impactam o trabalho do professor de educação especial. Nesse sentido, afirma que:

[...] é ponto de encontro nos discursos de todas a necessidade de que se faça a ruptura das fronteiras que separam um especial na educação como um todo, saneando essa perspectiva conceitual que coloca sobre um outro a diferença, dificultando que se enfrente o fato de que é necessária uma atuação conjunta por uma efetiva profissionalização da docência que favoreça a compreensão da multiplicidade como elemento que constitui e fundamenta o humano em nos. (SIEMS, 2009, p. 15)

Acerca deste trecho, consideramos fundamental discutir a separação que se faz acerca do “especial” da educação de forma geral, também quando tratamos da formação docente vinculada à área da educação especial. O que a formação de um professor tem que carregar de diferente da formação de um professor que se vincula à área da educação especial? Não são ambos responsáveis por um mesmo processo educativo? A compreensão de uma formação “completa” para o professor especialista não estaria distanciando-o da possibilidade de uma atuação pautada na colaboração e na inclusão?

A pesquisa proposta por Lacerda (2017) apresentou a seguinte questão norteadora:

De que forma a participação dos professores e gestores em exercício na rede de ensino estadual paulista, no curso de especialização em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, contribuiu para o

enfrentamento das dificuldades vivenciadas com a inclusão escolar? (LACERDA, 2017, p. 29).

Segundo a autora, buscou-se trabalhar a partir das necessidades dos participantes do curso, e algumas dessas foram supridas ao longo do curso a partir de diferentes elementos, mas algumas permaneceram, dentre as quais a que envolveu o despreparo docente. Torna-se importante destacar que os professores participantes do curso indicaram que a formação envolvendo a temática educação especial na perspectiva inclusiva não traz benefícios apenas aos alunos público-alvo da educação especial, mas, sim, tem efeitos nas suas práticas – o que beneficia a todos os alunos. Nesse sentido, apresenta-se como um dos indícios dos efeitos do curso a qualificação das práticas pedagógicas dos professores.

Por fim, a tese defendida por Simão (2017) buscou articular a experiência e processo formativo de professores de atendimento educacional especializado, com o objetivo prioritário de compreender estas experiências em relação com a produção do conhecimento e a reflexão sobre a prática docente. Segundo a autora, a partir da pesquisa, percebeu-se que a política de 2008 tem contribuído para a construção de uma concepção de formação que delineia um professor de educação especial que deveria saber sobre todas as deficiências, de forma desvinculada das práticas pedagógicas, o que tem efeitos sobre as formações que tem sido ofertadas pelos programas do governo.

A pesquisa de Simão (2017), diferente da maioria dos trabalhos que encontramos no âmbito desta investigação, afirma, em suas considerações finais, a importância de pensarmos em processos formativos que levem em consideração processos de ensino e aprendizagem e não deficiências:

Contudo, no decorrer do processo investigatório, o diálogo com a empiria foi mostrando novos dados que, problematizados com os sujeitos foi redimensionando a pesquisa, pois constatei que as experiências formativas dos professores do atendimento educacional especializado, fundadas na deficiência, na individualidade e no modelo desarticulado do ensino e aprendizagem, pouco têm contribuído para a efetivação de sua prática docente. (SIMÃO, 2017, p. 229)

Oferece-se destaque a esta afirmação da autora, a partir da compreensão de que uma formação de professores tenha que levar em consideração, prioritariamente, processos pedagógicos. Nesse sentido, não adiantaria formarmos pessoas especialistas em determinadas deficiências, mas que não sabem o que fazer quando

encontram um sujeito – e falamos em sujeito considerando toda a sua complexidade –, pois, se ao iniciarmos o investimento em um processo de ensino-aprendizagem de um sujeito e levarmos em consideração, a priori, as limitações que se relacionam com deficiências específicas, já começaremos falhando. O foco em tais limitações não só nos impedirá de construir um processo de ensino e aprendizagem, como impedirá que construamos uma relação com este sujeito e não concebemos a possibilidade de construção do conhecimento se não existe relação.

Além disso, destaca-se a importância de discutir a formação docente de forma a associá-la à prática deste profissional, a qual se constitui a partir das relações. Com base em Tardif (2013), é possível compreender a impossibilidade de separar a constituição dos saberes docentes das práticas pedagógicas desenvolvidas por este, tendo em vista que é na ação docente que o professor dá sentido a estes saberes e os constrói. No entanto, torna-se fundamental que se volte para aquilo que está sendo compreendido como “prática pedagógica”, haja vista a grande diferenciação que existe entre este conceito e o de “técnica”, o qual parece, muitas vezes, ser evocado em modo associado à compreensão daquele tipo de prática.

5.3. CONHECIMENTOS OU CARACTERÍSTICAS RELACIONADOS À FORMAÇÃO DOCENTE

As pesquisas de Kassir (2014), Silva (2008), Lehmkuhl (2011, 2015), Harlos (2015), Silva (2009), Pasian, Mendes e Cia (2017), Leitão (2008), Camargo (2014), Possa (2013), Thesing e Costas (2017), Silva (2014), Silva (2014), Rossetto (2015), Rabelo (2016), Oliveira e Mendes (2016) e Caramori, Mendes e Picharillo (2018) têm como foco analisar ***quais seriam os conhecimentos ou as características necessários para formar o professor de educação especial***²². Neste sentido, Kassir (2014), ao lançar seu olhar, especificamente, para dados quantitativos relacionados à formação do docente de sala de aula regular e de educação especial, conclui seu texto afirmando que não existe consenso na área de educação especial sobre qual seria a formação ideal – nem para o professor “capacitado” e nem para o professor “especializado” questionando, ainda: “O modelo proposto de especializado e capacitado é viável e suficiente? Se sim, quais devem ser as características dessas

²² Ainda neste eixo inserem-se os trabalhos: Oliveira e Costa (2007), Caetano (2009) e Vasques e Benincasa (2013).

formações?” (KASSAR, 2014, p. 222). A partir das perguntas expostas pela pesquisadora e buscando explorar o presente eixo, elencou-se a seguinte questão: quais são os conhecimentos ou características que deveriam constituir a formação do professor de educação especial?

Neste sentido, Silva (2008), pautado na literatura que envolve aprendizagem profissional da docência investigou quais as influências das formações continuadas ofertadas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso sobre a aprendizagem profissional da docência de professores de educação especial que atuam em sala de recursos. Segundo o autor, as professoras que atuam nas salas de recursos multifuncionais que participaram da pesquisa, em grande parte, não tiveram uma formação inicial na área da educação especial, mas que a professora que teve acesso a esta formação foi a única que afirmou sentir-se preparada para atuar junto à sala de recursos. As demais professoras de educação especial

[...] responderam a essa questão, dizendo que não se consideram preparadas, ou acham, não estarem preparadas para realizar este trabalho, mesmo tendo respondido que participam dos cursos oferecidos pela SEDUC-MT. (SILVA, 2008, p. 133)

Lehmkuhl (2011, 2015), pautando-se no materialismo histórico dialético, analisa as formações continuadas na área de educação especial ofertadas para professores pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). A autora investigou as proposições formativas que envolveram os anos de 2005 a 2009, buscando examiná-las em paralelo com as políticas nacional e estadual e buscando explorar quais as vertentes teóricas mais recorrentes em tais proposições formativas. A investigação de Lehmkuhl (2011) indica que a maioria das propostas de formação tinha caráter pedagógico, porém:

Mesmo tendo um caráter pedagógico, as 99 propostas de curso para as Instituições Especializadas e as 52 para a rede regular de ensino tiveram como foco as deficiências e não as questões educacionais, nos remetendo ao modelo médico-pedagógico, onde as questões biológicas definem as questões pedagógicas. Isso se verificou na significativa concentração de propostas que tiveram como principal objetivo discutir a deficiência mental, o autismo, a deficiência auditiva e as necessidades educacionais especiais, mesmo referindo-se, nos objetivos e nas justificativas, à prática pedagógica e ao encaminhamento na perspectiva de educação inclusiva. (LEHMKUHL, 2011, p. 207)

O foco das formações, segundo a autora, foram ainda as práticas pedagógicas, porém em uma concepção descolada do cunho reflexivo, o que remete ao “fazer” instrumental. Torna-se fundamental olharmos para a tendência que se anuncia na pesquisa em questão. A Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), uma instituição pública, que tem assumido um papel paralelo e mais orgânico com relação à gestão da educação especial no estado de Santa Catarina, fundada no ano de 1968, constitui-se como:

Instituição de caráter beneficente, instrutivo e científico, dotada de personalidade jurídica de direito público, sem fins lucrativos, a FCEE tem a **missão de definir e coordenar a política de educação especial do Estado de Santa Catarina**, fomentando, produzindo e disseminando o conhecimento científico e tecnológico desta área. (Portal FCEE²³, 2018, grifos nossos)

Ao olharmos para a “missão” desta instituição, destacada no trecho anterior, podemos compreender a abrangência e o lugar que ela ocupa no estado de Santa Catarina, tendo em vista a responsabilidade com relação à política de educação especial. A FCEE tem papel central com relação à formação de recursos humanos na área, o que corrobora seu compromisso com a produção e disseminação de conhecimento. Segundo o inciso VII, do artigo 97 da Lei Complementar nº 381, de 7 de maio de 2007, que dispõe sobre o modelo de gestão e a estrutura organizacional da administração pública estadual, compete à fundação, entre outras coisas:

[...] planejar e executar em articulação com as Secretarias de Estado, as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional e Secretarias Municipais, a capacitação de recursos humanos com vistas ao aperfeiçoamento dos profissionais que atuam com a pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. (SANTA CATARINA, 2007)

Retomando de forma mais aprofundada este contexto, alguns questionamentos podem ser evocados, como: o que significa centralizar o papel de coordenação da política de educação especial de um estado inteiro a uma instituição? Por que cursos voltados a formação de professores têm, em sua maioria, o enfoque voltado para alguma deficiência específica?

Para além das questões que se colocam, Lehmkuhl (2011) também destaca o fato de a Fundação em questão ofertar um grande número de cursos de formação docente voltado para professores das instituições especializadas. A tendência em

²³ Trecho extraído do Portal da Fundação Catarinense de Educação Especial

questão, associada ao fato de tais cursos serem predominantemente focados em deficiências específicas, pode ser compreendida como efeito da vertente médico-pedagógica (JANUZZI, 2012).

O mesmo efeito pode ser observado nas análises tecidas na pesquisa de Harlos (2015). O autor analisou os cursos de pedagogia e de pós-graduação *lato sensu* ofertados no estado do Paraná, objetivando compreender se estes estavam em sintonia com a atual política de educação especial (de 2008) e qual o perfil docente nela exposto; ou seja, delineou como objetivo principal:

[...] analisar a consonância entre alguns dos cursos (Pedagogia e pós-graduações *lato sensu*) adotados no Paraná para a formação de professores para atuação com os alunos PAEE e a atual estrutura organizacional e conceitual da Educação Especial brasileira, no que tange ao perfil docente que esta estrutura demanda. (HARLOS, 2015, p. 18)

Harlos (2015) destacou, como uma das fragilidades, que tanto os cursos de pedagogia analisados quanto aqueles de pós-graduação *lato sensu* não têm oferecido a possibilidade de práticas pedagógicas ou estágios na área. Além disso, faz uma crítica à organização dessa estrutura formativa, afirmando que não possibilita o aprofundamento de “técnicas e metodologias inerentes ao exercício profissional do professor de Educação Especial da atualidade” (HARLOS, 2015, p. 150). Acerca das análises envolvendo a estrutura curricular dos cursos de formação do professor especialista em educação especial (formado a partir da pós-graduação *lato sensu*), o autor afirma uma tendência a se formar professores com conhecimentos superficiais e sem experiência prática junto aos sujeitos público-alvo da educação especial. Neste sentido, nas palavras do autor,

Se os cursos de pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial são um locus para a formação de um especialista, estes devem evitar a formação do tipo generalista/multifocal, com várias disciplinas com carga horária reduzida abordando múltiplos assuntos sem oportunizar o domínio crítico dos conhecimentos técnicos não relacionados com nenhum dos segmentos de alunos PAEE. Ou seja, se a função destes cursos é especializar e beira a habilitação para Educação Especial, em decorrência da carga horária em que geralmente são organizados, estes cursos deveriam focar em apenas um dos segmentos de alunos PAEE para que se possa verdadeiramente instrumentalizar o futuro profissional para a atuação com este segmento. (HARLOS, 2015, p. 139)

Silva (2009) apresenta como objetivo mostrar o que se perde com relação à formação docente a partir da extinção da Habilitação em Educação Especial oferecida

pela UNESP. Para tanto, a autora analisa o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ensino do Curso de Pedagogia da referida instituição. Compreende-se, segundo a autora, que os cursos de formação *lato sensu*, ou seja, por meio de especializações, seriam “reducionistas”, na medida em que incentivam professores de outras áreas a atuarem e ocuparem-se do atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência. Parte-se do argumento de que as disciplinas oferecidas no Projeto Político pedagógico do curso de Pedagogia “[não] sejam suficientes para preparar o profissional a atuar com estes alunos” (SILVA, 2009, p. 104). Segundo a autora, a política de formação inicial e continuada é frágil, tendo em vista que cursos à distância, de pós-graduação em serviço – cursos de especialização *lato sensu* – não atendem às necessidades de lecionar especificamente cada tipologia de deficiência, e que a alternativa mais coerente para a formação deste profissional seria o curso exclusivo de Habilitação em Educação Especial.

Tanto a pesquisa de Harlos (2015) como a de Silva (2009) enfatizam que os cursos de especialização na área da educação especial não aprofundariam questões específicas referentes às técnicas ou tipologias de deficiência. Tais apontamentos podem ser associados aos efeitos da perspectiva clínica na área da educação especial, a partir da qual se pressupõe a necessidade iminente de um saber associado às tipologias de deficiência em detrimento de um saber pedagógico. Nessa perspectiva, Pasian, Mendes e Cia (2017) afirmam que se há um conjunto de especificidades das quais o professor precisaria dar conta, torna-se necessário que a formação seja específica “para que o professor seja capaz de potencializar o aprendizado de seus alunos, provendo o melhor ensino possível para eles” (PASIAN; MENDES; CIA, 2017, p. 973).

Diante disso, questionamos se uma formação específica seria capaz de dar conta dos aspectos pedagógicos, prioritários na constituição da formação docente. Nesse sentido, talvez o primeiro questionamento que deveríamos fazer é: o que significa, prioritariamente, ser professor? Sabemos, apoiados em Januzzi (2012), que tal concepção, discutida em muitos dos trabalhos que relacionam a formação docente e a educação especial, tem influência da vertente médico-pedagógica. Representantes da área médica deram origem aos primeiros passos no que concerne a reflexão acerca da educação do sujeito com deficiência e tal movimento tem como um dos efeitos a relação que se estabelece, ainda hoje, entre os campos. Desta forma, pensar em uma formação que considere, prioritariamente, os aspectos ligados às

especificidades da deficiência em detrimento de questões pedagógicas, nos parece se associar a esta relação que se constitui nos primórdios da área.

A análise acerca da constituição do professor que atua na área de educação especial a partir da habilitação por meio da licenciatura também foi pauta da pesquisa desenvolvida por Leitão (2008). A autora buscou analisar a história de vida e aspectos da trajetória formativa de egressos do curso de Pedagogia com habilitação em educação especial da Universidade Federal do Espírito Santo no período compreendido entre 1998 e 2005. No âmbito desta investigação é apresentada uma concepção de formação percebida como um processo contínuo, que se desvela para além dos processos formais e que se constitui também no âmbito do cotidiano escolar. Segundo Leitão (2008):

Na universidade, a formação inicial, o conhecimento teórico adquirido vai sendo materializado, não só na forma de se relacionar com os outros como também no modo de visualizar o mundo num contexto social e político atrelado à contínua reflexão. A formação inicial oficializa e alimenta um processo que se revela contínuo, dependente das relações sociais, do contexto socioeconômico, do cotidiano da escola, da formação continuada, da presença do aluno, da vida vivida. (LEITÃO, 2008, p. 139).

Neste sentido, Leitão (2008) indica que a constituição do professor de educação especial se configura a partir de elementos que não se restringem aos saberes tecidos na formação inicial, a partir de uma organização curricular específica, mas também decorre do cotidiano escolar, das reflexões “costuradas” a partir do contexto de atuação, da relação familiar, da história de vida docente, entre outras questões. Tal concepção pauta-se em uma visão complexa da formação docente, a qual não se presta a dizer qual formação é a ideal ou a melhor no sentido de constituir um professor de educação especial, permitindo olhar para os processos formativos ditos “formais” como um dos espaços de construção docente, mas não o único.

Assim, a formação docente se constitui a partir de diferentes elementos, dentre os quais a própria prática cotidiana do professor. Cabe destacar, porém, que a concepção de prática não pode ser compreendida apenas como técnica. As ideias defendidas por Maurice Tardif permitem afirmar que a prática docente jamais está descolada de um saber, ou seja, todo saber gera um saber-fazer. Esta concepção associa-se a uma visão complexa da formação docente, a qual considera as relações existentes entre o professor e o meio que está inserido, bem como à sua bagagem.

Associamo-nos a compreensão de Silva (2015), que afirma, a partir da teoria da complexidade:

[...] ninguém pode aprender a ser professor, limitando-se a ler um livro. Considero a importância da teoria, mas aliada a prática, tendo em vista que uma perpassa a outra, uma não existe e nem resiste sem a outra, ou seja, ambas constituem-se mutuamente, bem como a importância de compreendermos que a vivência de cada pessoa é diferente, ou seja, suas experiências do vivido são diversas. (SILVA, 2015, p. 18)

Camargo (2014) pesquisou a formação e a atuação de professores atuantes nas salas de recursos multifuncionais, tomando como referência os processos formativos continuados ofertados no âmbito da rede municipal no contexto específico de Sorocaba, São Paulo. Dentre os achados da pesquisa, a autora aponta para a dificuldade existente, de acordo com as professoras envolvidas na pesquisa, diante de uma gama de características e deficiências específicas das quais não têm completo domínio. No entanto, apesar das fragilidades apontadas, a autora afirma (CAMARGO, 2014, p. 151) que os professores conseguem estabelecer trocas entre si e ressignificar aspectos de suas práticas pedagógicas.

Possa (2013) e Thesing e Costas (2017) tomaram o curso de Licenciatura plena em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria como espaço de investigação. A partir da análise dos relatórios de estágios supervisionados realizados por graduandas do curso – 1990 a 2010 – Possa (2013) parte da tese busca indícios que caracterizem a história dessa modalidade de formação, baseada nos conceitos de *noções de sujeito, discurso e subjetivação* de Michel Foucault. A autora parte da tese de que o curso de educação especial da Universidade Federal de Santa Maria

aciona uma matriz ordenada de discursos clínicos psicológicos e pedagógicos, para compor o campo científico e técnico da educação especial, bem como, estratégias acadêmico-pedagógicas que operam a experiência de si para que os sujeitos se subjetivem na posição de professores de educação especial. (POSSA, 2013, p. 30)

Constituíram-se como questionamentos centrais: “Como saberes e estratégias operam na ordenação da formação?” e “Como esta ordenação vem atravessando os sujeitos em formação e produzindo, como efeito, processos de subjetivação de um modo de ser professor/a de educação especial?”. A autora faz uma análise, ainda, de dois projetos do curso de educação especial da UFSM. Segundo Possa (2013),

A partir da construção de outro modo de pensar o sujeito, foi possível entender a profissionalização e, no caso específico, a profissão do professor de educação especial como constituição de uma posição-sujeito, como parte daquilo que constitui o sujeito, ou seja, um sujeito que se ocupa da sua produtividade; de um modo de ação produtiva em relação à sociedade; que se ocupa em constituir a si mesmo dentro de uma rede discursiva que é uma profissão. (POSSA, 2013, p. 204)

Entendendo que a profissão de ser educador da educação especial constitui-se no processo de subjetivação, a partir do qual, através de uma prática discursiva, o professor se demonstra como sujeito, definiram-se quatro tipos de condutas acerca de como se produz o professor de educação especial no curso analisado: 1) aquilo que pode dizer por que se entende como verdadeiro na sua atuação; 2) dizer e produzir necessidades educacionais nos alunos “porque conhecendo e avaliando, se torna possível identificar neles aquilo que precisam” (POSSA, 2013, p. 214); 3) dizer como se constituem em um modelo de conduta profissional para conduzir o outro; 4) dizem-se sujeitos morais que confessam incertezas. A autora conclui o texto afirmando, a partir dos elementos que, segundo sua pesquisa, produzem a formação do professor de educação especial, tal proposição formativa não se mostrou em nada “fixa e estável”.

Thesing e Costas (2017) analisam as transformações no curso diurno de Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. A pesquisa documental envolveu as ementas curriculares do curso em questão tomando como referência os anos de 1984, 1987, 2004 e 2008. Entre os achados da investigação, percebe-se uma diminuição das disciplinas com temáticas envolvendo a área da saúde e o aumento de disciplinas metodológicas, o que, segundo as autoras (2017, p. 211), indica “tentativa de aproximar o professor de educação especial dos processos pedagógicos na escola”. Em contrapartida, nota-se, de forma preocupante, a diminuição de disciplinas que envolvem questões teórico-políticas. Segundo Thesing e Costas (2017), tal tendência corrobora o contexto que se desenha em nossa sociedade e as diretrizes do próprio Ministério da Educação, as quais estariam incentivando uma formação em moldes cada vez mais aligeirados e operacionais.

A investigação proposta por Silva (2014), pautada na perspectiva da pesquisa colaborativa, enfocou os processos formativos voltados aos professores de atendimento educacional especializado tomando como referência o estado de Goiás, no período de 1999 a 2012. A autora afirma que o estado possui uma legislação específica e que o professor, para atuar nas salas de recursos multifuncionais, deveria

apresentar a formação inicial em pedagogia a priori. No entanto, ao traçar o perfil deste professor, a partir da pesquisa, percebe-se que a legislação nem sempre é levada em consideração. Além disso, no mesmo sentido, boa parte dos professores que atuam na área da educação especial, não possuem formação específica para tal. Torna-se importante olharmos para tal questão, tendo em vista que, dada a heterogeneidade que constitui o contexto brasileiro, não temos garantias que as exigências discutidas e anunciadas em normativas serão cumpridas. Tal elemento pode ser destacado como uma especificidade da área, tendo em vista que a formação exigida em uma metrópole, pode não ser a mesma a ser solicitada em uma cidade do interior. Nesse sentido, outro desafio que se coloca como emergente quando refletimos acerca da formação docente relacionada à área envolve a seguinte questão: como dar conta de toda a diversidade que compõe o contexto brasileiro ao pensarmos diretrizes comuns para a formação docente vinculada à educação especial?

De acordo com a autora, foi uma tendência de o estado constituir suas propostas de formação continuada a partir dos princípios estabelecidos pelo Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI), o que teve como efeito a proposição de formações que enfatizavam a prática esvaziada de reflexão. A partir dos encontros que envolveram a pesquisa colaborativa, apresenta-se a mudança na concepção dos professores participantes, os quais passaram a perceber que “para além de uma formação pragmática, cumulativa e fragmentada, é possível pensar uma formação continuada em que a reflexão sobre a própria prática pedagógica se torna o eixo condutor do processo educativo” (SILVA, 2014, p. 178).

A partir de autores como Edgar Morin, Maurice Tardif e Paulo Freire, Silva (2014c) aborda, com base na literatura, a complexidade e os saberes docentes vinculados ao ensino regular e à educação especial. A autora parte da seguinte questão norteadora: A formação inicial oportuniza a habilitação e competência para atuar na educação especial? Cabe destacar que uma das questões que mobiliza a pesquisa em questão envolve o discurso de despreparo docente, conforme afirmação da autora,

Os docentes alegam sentirem-se bastante despreparados e isso é bem atual, como exemplo, cito as palavras de um Professor [...] —mesmo com mais de 20 anos de experiência docente, sinto-me inseguro diante do desafio de receber um aluno com deficiência na minha disciplina, acho que isso atinge a maioria de nós [...] Isso demonstra que há muito a ser feito, a importância

e a necessidade do professor estar preparado, tanto na formação básica, quanto na continuada. (SILVA, 2014, p.12).

Silva (2014) compreende, a partir de sua leitura, que as formações iniciais ainda não conseguem dar conta do movimento formativo necessário, tendo em vista que não consegue articular teoria e prática. Nas palavras da autora, as formações iniciais deveriam ofertar a possibilidade de estágios envolvendo alunos público-alvo da educação especial. A autora conclui questionando por que as disciplinas que envolvem a educação especial no âmbito dos cursos de formação inicial não são retomadas ao longo do curso, como se não tivessem possibilidade de continuidade, como as demais disciplinas do currículo que são constantemente revistas e desdobradas. Torna-se importante reiterar que no que concerne as normativas que dizem respeito ao contexto brasileiro não existe, no âmbito das formações iniciais, a obrigatoriedade de uma disciplina vinculada à área da educação especial. Este fato corrobora a descontinuidade existente e destacada por Silva (2014) em sua investigação.

A partir de um estudo de cunho documental e bibliográfico e pautada na Teoria histórico-cultural, Rossetto (2015) também buscou analisar a formação e as atribuições do professor de atendimento educacional especializado. Segundo a autora, torna-se possível perceber que há uma tendência de formações aligeiradas e realizadas à distância. Nesse sentido, percebe-se a tendência de investimento em um processo que se constitui a partir do imediatismo, ou, nas palavras de Rossetto (2015), o que “revela a formação de um sujeito com capacidades técnicas e competências de aplicabilidade imediata, condizente com as necessidades atuais do processo produtivo” (p. 114). Nesse sentido, de acordo com a pesquisa, prioriza-se uma formação que se pauta, prioritariamente, nos aspectos técnicos, desconsiderando o saber teórico e que tem como foco o trabalho nas salas de recursos multifuncionais.

Segundo Baptista (2011), ao refletir acerca do conceito “multifuncional” delegado ao espaço das salas de recursos:

Multifuncional porque pode favorecer ou instituir uma pluralidade de ações que variam desde o atendimento direto ao aluno, ou a grupos de alunos, até uma ação em rede. [...] fazermos essa leitura da dimensão multifuncional, devemos deslocar nosso olhar da sala de recursos como um espaço físico e vislumbrá-lo como um espaço institucional necessariamente respaldado em um profissional que o representa: o educador especializado. (BAPTISTA, 2011, P. 71)

Parte-se, desta forma, da compreensão de um atendimento educacional especializado que ganha contornos de acordo com o contexto em que se insere e que não se organiza, conforme Baptista (2011) dentro de um modelo único. Destaca-se a importância da configuração do trabalho e das funções do professor de educação especial, tendo em vista que é a partir da ação docente deste profissional que se delineará o trabalho realizado no âmbito do atendimento educacional especializado, garantindo, assim que este serviço seja pautado na multiplicidade e não fechando-o a uma única possibilidade organizativa.

O estudo desenvolvido por Rabelo (2016) teve como objetivo principal

[...] analisar as contribuições e os limites que as análises e elaboração de casos de ensino propiciam a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras do AEE, em um processo de formação continuada realizado em ambiente virtual de aprendizagem. (RABELO, 2016, p. 29)

Centrando-se especificamente em compreender as contribuições da metodologia da análise e elaboração de casos, a autora entende que houve a possibilidade de que as professoras pudessem sentir-se protagonistas em discussões e proposições a respeito das questões do AEE (RABELO, 2016, p. 243). No mesmo sentido, o espaço do curso ofereceu a oportunidade de as professoras refletirem acerca de suas práticas pedagógicas. Em suas análises, Rabelo (2016) destaca três aspectos os quais considera fundamentais, que envolvem: 1) a revisão dos serviços relacionados ao atendimento educacional especializado da forma como estão descritos na política – segundo a autora, as professoras criticam o AEE nas salas de recursos multifuncionais, como está descrito na política, afirmando a importância de um AEE “plural”; 2) a necessidade de revisão da política de formação de professores de educação especial tomando por base o discurso do despreparo do professor responsável pelo atendimento educacional especializado, tendo em vista que:

[...] as participantes do estudo, tinham em sua maioria formação em Pedagogia, acumulavam várias especializações na área de educação especial e no mínimo 10 anos de experiência na educação, a sensação do despreparo recorrente em seu discurso nos leva a questionar sobre como então estariam preparadas as professoras do AEE? (RABELO, 2016, p. 248)

Nesse sentido a autora destaca que parecem ser insuficientes, do ponto de vista formativo, as alternativas de complementação de estudos que têm sido oferecidas por meio de capacitações ou especialização e se questiona sobre o

desenvolvimento de habilidades requeridas para atuação do professor de educação especial, apresentando e defendendo, como estratégia a ampliação dos cursos que envolvem a licenciatura plena em Educação Especial. 3) A revisão das funções do professor responsável pelo atendimento educacional especializado que se apresenta de forma ampla e multifacetada.

No tocante a esta discussão, Oliveira e Mendes (2016), ao analisarem as grades curriculares dos cursos de licenciatura em educação especial existentes no Brasil, reafirmam a compreensão destaca por Rabelo (2016) sobre a perspectiva de formação de professores de educação especial ser incerta no que concerne à legislação. Além disso, afirmam que existe a valorização da formação continuada em detrimento da inicial, o que deveria ser revisto. Como um dos efeitos disto, atualmente existem poucos cursos de licenciatura na área, sendo a maioria ofertada a partir da iniciativa privada e no formato à distância – a maior parte concentrada na região sul do Brasil. Segundo Oliveira e Mendes (2016), torna-se necessário rever esse panorama e pensar na criação de novos cursos de graduação nesta perspectiva, o que poderia “reduzir a lacuna existente no que concerne a formação inicial de professores especializados nas diversas regiões do Brasil” (OLIVEIRA; MENDES, 2016, p. 15-16).

As pesquisadoras afirmam ainda que não existem evidências sobre qual seria a formação “ideal” quando se trata da trajetória dos professores de educação especial, tendo em vista que existem poucas investigações que envolvem esta temática. Nesse sentido, compreende-se que existe a necessidade iminente de reflexão a respeito do tema e questionamento acerca da possibilidade de quantificar o que poderia ser considerada a formação “ideal”.

Conforme mencionado anteriormente, não existe – no contexto brasileiro – uma normativa que torne obrigatória a inclusão de disciplinas vinculadas à educação especial nas licenciaturas, além daquela que envolve a disciplina de Libras. Assim, formar um professor com uma base mínima na área, torna-se um desafio, o que alavanca a seguinte questão: Por que não fortalecemos aquilo que já temos como possibilidade formativa docente, no sentido de qualificar a formação inicial de nossos professores? Diante do panorama que se desenha, faz-se a necessidade de refletirmos acerca de uma formação em educação especial que se dissocia da formação docente como um todo e sobre os efeitos deste movimento na ação docente.

Caramori, Mendes e Picharillo (2018), ao ouvirem professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado acerca de como deveria se configurar a formação inicial do professor de educação especial, encontraram indicativos que destacam, prioritariamente, uma formação que os preparasse para desenvolver um trabalho pedagógico com qualquer aluno. Segundo as autoras, houve uma tendência de as professoras participantes da pesquisa valorizarem a sua própria formação – em pedagogia –, o que teria influenciado na defesa uma formação inicial pedagógica acrescida de uma formação continuada.

Para além do questionamento que envolve uma formação “ideal” ou um professor “completo”, deveríamos deslocar o questionamento para “quem é o professor que queremos formar?”. Torna-se importante, nesse sentido, olharmos para a citação de Rabelo (2016) transcrita anteriormente, de forma que possamos refletir acerca do que se compreende por “estar preparado”. As pesquisas que envolvem a formação de professores vinculada à área da educação especial com frequência apresentam o discurso do sentimento de “despreparo” associado ao atendimento de alunos com público-alvo da educação especial.

Diante disso podemos nos questionar: existiria um momento específico, durante sua trajetória profissional, em que o professor estaria completamente preparado para os processos de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular? Existe a possibilidade de “estarmos completamente preparados” para algo? Se nos dispusermos a refletir sobre essas questões a partir das lentes que envolvem o pensamento sistêmico, a resposta seria não. Para além das questões apresentadas, torna-se emergente reflexão acerca da ação docente que envolve o professor de educação especial. Em que medida o trabalho a ser desenvolvido junto a um aluno público-alvo da educação especial é tão diferente daquele que será direcionado aos demais alunos? Quando, no âmbito da docência, elencam-se princípios pedagógicos que embasam o trabalho a ser desenvolvido com um grupo de alunos, deveriam existir “poréns” com relação aos alunos com deficiência? Ou os princípios seriam os mesmos? Nesse sentido, uma formação, prioritariamente, pedagógica não daria conta de ofertar elementos consistentes para a constituição da ação docente do professor de educação especial?

5.4. FORMAÇÕES A PARTIR DE DEFICIÊNCIAS ESPECÍFICAS

A análise de formações voltadas para alguma deficiência específica²⁴ foi pautada nas pesquisas de Ferreira (2015), Marostega (2015), Queiroz Junior (2010), Otalara (2014), Paixão (2016). Ferreira (2015) analisou quais os caminhos que conduzem os professores ao trabalho na educação especial, na área da deficiência visual, e a relação com as experiências formativas propostas pelo Instituto Benjamin Constant (IBC). Ao analisar a relação das trajetórias dos processos e o plano político, critica o fato de ter havido um aumento expressivo de matrículas de alunos com deficiência visual e de ter-se mantido a baixa oferta de formação continuada. Dentre as características das formações promovidas pelo IBC, as educadoras destacam como fundamental a possibilidade de observação das práticas pedagógicas dentro da escola especializada (somente com alunos com deficiência) do próprio instituto, assim como se verifica o reconhecimento da grande oferta de apoio ao serviço dessa instituição.

O curso de formação de professores de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (RS) é objeto de investigação de Marostega (2015). A autora apresenta a seguinte questão norteadora: quais discursos e como esses constituíram os currículos de formação de professores de educação especial para alunos surdos na UFSM? A investigação pautou-se especificamente em sete currículos do curso de formação de professores desenvolvidos entre 1962 e 2009. A autora afirma que os eixos centrais verificados nos discursos presentes nos currículos constituem-se entre a saúde, a pedagogia e a educação especial.

No início de 1962, estes currículos se encontraram baseados na área da saúde com disciplinas, em sua maioria, voltadas para este campo e sem disciplinas pedagógicas; a partir de 1973 passam a ser da Pedagogia, tendo em vista que se constituíam a partir da habilitação em pedagogia; e apenas no início de 1984 possuem uma maior vinculação com a Educação Especial, quando se constitui o curso de licenciatura na área, conforme existe hoje no contexto da universidade analisada. A mudança desses currículos é resultado de uma rede de adaptações, conhecimentos, discursos e relações de poder (MAROSTEGA, 2015). Pode-se perceber que, nos currículos reformulados em 2004 e 2008, esmaeceram-se os discursos a respeito de

²⁴ Ainda neste eixo inserem-se os trabalhos: Corrêa (2013), Martins (2010), Gálvis (2014), Oliveira (2011).

cada uma das deficiências. A autora apresenta como crítica o fato de que houve um esvaziamento discursivo da área médica, na mesma medida em que os estudos da “pedagogia” não deram conta de medir/demonstrar/apontar como o aluno surdo aprende, por exemplo. Além disso, a partir das palavras da autora, considerando que existiria uma “cultura surda” e a diminuição do investimento da Educação Especial com relação a tal “diferença”, os discursos retratados nos currículos de formação indicam que o aluno surdo está mantido no contexto da Educação Especial e da deficiência – no qual os conhecimentos oferecidos voltados a esse público estão centrados na Libras, contemplando a diversidade e desconsiderando a diferença da subjetividade surda. Percebe-se, nesse sentido, que a tese está centrada em questionar se o campo da Educação Especial deve continuar sendo o lócus da formação de professores para alunos surdos.

A pesquisa proposta por Queiroz Junior (2010) objetivou analisar as necessidades formativas de professores especializados em deficiência intelectual e as propostas de formação desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo para os professores que atuam junto a alunos com deficiência intelectual nas salas de recursos. Uma das questões apontadas pelos professores como uma necessidade formativa, diz respeito a formações que dessem conta de outras especificidades de alunos público-alvo da educação especial, tendo em vista que, no momento da pesquisa, para ingressar na rede municipal os professores da área deveriam comprovar a formação inicial em pedagogia com habilitação em deficiência intelectual ou uma especialização na área da educação especial. Além disso, os professores indicaram a necessidade de uma aproximação entre teoria e prática no âmbito das iniciativas formativas ofertadas pela rede, tendo em vista que, ao longo do período pesquisado, não demonstraram um direcionamento claro, o que contribuiu para a dificuldade da organização e compreensão do lugar do serviço e da função docente que envolve o atendimento educacional especializado nas escolas.

Poderíamos nos questionar sobre o que seriam formações que relacionam teoria e prática. Quando tomamos por base as ideias discutidas por Tardif (2013) acerca da constituição dos saberes docentes, torna-se possível afirmar a heterogeneidade destes. Nesse sentido, ao evocarmos a necessidade de formações que “relacionem teoria e prática” – como se estivessem em polos opostos – não estaríamos esvaziando os sentidos daquilo que tentamos relacionar?

A partir da formação de professores – inicial e continuada – voltada para o ensino de pessoas com deficiência visual, bem como dos possíveis materiais didáticos desenvolvidos para estas, Otalara (2014) desenvolve sua investigação centrando-se na experiência de um curso de extensão sobre o desenvolvimento de materiais didáticos para pessoas com essa deficiência. Das narrativas das profissionais participantes do curso compreendeu-se o deslocamento entre teoria e prática; relata-se que os cursos de formação inicial e continuada desconsideram suas experiências como ponto de partida, o que acontece de maneira contrária quando se tem na formação a premissa da colaboração. As participantes do curso destacam a importância da formação continuada no sentido de qualificar as práticas docentes em contextos de inclusão escolar. Destacam, ainda, a importância do investimento na interdisciplinaridade como possibilidade no âmbito da formação inicial de professores.

O município de São Bernardo do Campo também foi pauta da pesquisa realizada por Paixão (2016). Este contexto atende alunos surdos na perspectiva da educação inclusiva, e, nesse sentido, a autora se questiona sobre qual a formação dos professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado voltado a estes alunos. Para responder o questionamento, a autora realizou uma pesquisa com estes professores, com a Equipe de Orientação Técnica e com Equipes Gestoras da Secretaria da Educação, por meio da qual se identificam as características das formações continuadas existentes no município. No município, há indícios do fechamento da escola exclusiva para surdos existente desde 1957. Escolas polos para surdos foram implantadas em 2012, e alguns professores participaram de formações específicas durante 2010 e 2011 para que migrassem para a escola polo; estes apontam a necessidade de uma formação continuada que sustente uma nova perspectiva – ultrapassando as vertentes médico-pedagógica, higienistas, de racionalidade técnica, características da formação de professores da Educação Especial (PAIXÃO, 2016). Segundo a autora,

Vale considerar também que, apesar de os professores solicitarem formações específicas, a educação inclusiva traz em seu bojo, a necessidade de discussão coletiva, a fim de que a responsabilidade pela educação de surdos seja realmente da escola e não só do professor da Educação Especial. Isso não quer dizer que formações com temas específicos não possam ser propostas, mas sim que seja ofertado para todos os profissionais que entenderem como necessidade formativa, favorecendo então a relação entre a Educação Especial a educação comum. (PAIXÃO, 2016, p. 233)

Segundo Miranda (2011), a formação do professor de educação especial não pode ser vista de forma descolada da formação docente de forma geral. Desta forma, quando falamos em formação de professores, nos remetemos diretamente a uma trajetória que valoriza prioritariamente o pedagógico. O mesmo não deveria ser pensado quando fazemos referência à formação de professores vinculada à educação especial? Antes de uma deficiência, não deveríamos buscar enxergar um sujeito em toda a sua complexidade? Desta forma, um percurso formativo que se pauta, prioritariamente, em tipologias não estaria se arriscando a reduzir um sujeito a estas?

Constituir um percurso formativo pautado em uma ou mais tipologias de deficiência garantiria o “preparo” docente para atuar no atendimento educacional especializado? Segundo Baptista (2011), não podemos garantir que um docente formado sob a perspectiva de um saber pautado em uma deficiência específica “possua o conhecimento pedagógico que é exigido atualmente no trabalho que deve saber articular as singularidades do sujeito e os desafios da ação pedagógica no ensino comum” (BAPTISTA, 2011, p. 71). A partir desse prisma, torna-se fundamental refletirmos acerca daquilo que temos valorizado como saber prioritário nos percursos formativos ofertados aos futuros professores de educação especial, pois a constituição de tal trajetória tem efeitos diretos sobre a ação pedagógica deste profissional e, logo, sobre o atendimento que é ofertado ao alunado público-alvo da educação especial.

5.5. FORMAÇÃO DOCENTE E COLABORAÇÃO

As ***estratégias de ensino colaborativo associadas à formação docente***²⁵ constituíram-se como o foco das investigações de Vilaronga (2014), Rabelo (2012), Peixinho (2016) e Schneider (2017). Vilaronga (2014) apresenta o conceito de *coensino* como sinônimo de ensino colaborativo, afirmando que

O ensino colaborativo ou coensino é uma das propostas de apoio na qual um professor do ensino comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. (VILARONGA, 2014, p. 20)

²⁵ Ainda neste eixo inserem-se os trabalhos: Vilaronga e Mendes (2014), Nascimento (2017).

Partindo do argumento de que o coensino contribui diretamente e pode vir a ser uma formação para as práticas pedagógicas voltadas ao ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência, delinea-se a pesquisa apresentada pela autora. As experiências do ensino colaborativo na rede municipal de ensino de São Carlos foram objeto de análise e de extração de elementos para a proposta de uma formação para os professores de educação especial. Vilaronga (2014) preocupa-se em colocar a universidade na responsabilidade de refletir a respeito de seu papel na formação inicial e continuada dos professores, pensando em maneiras diversificadas para que possam lidar com a mudança dos contextos escolares, apostando na tríade – ensino/pesquisa/extensão. Mais do que isso, a característica do contexto em questão permitiu que a proposta de *coensino* assumisse um cunho de política pública, sendo inserido no Plano Municipal de Educação do município em questão e de maneira a influenciar a continuidade da formação dos profissionais envolvidos com a prática, constatando a relevância do “caráter formativo das trocas cotidianas” (VILARONGA, 2014, p. 179). Cabe destacar que a autora afirma, ainda, a importância de não vermos a discussão acerca da formação do professor responsável pelo atendimento dos alunos com deficiência descolada do contexto geral no que concerne à educação.

O ensino colaborativo foi tema da dissertação de mestrado de Rabelo (2012), que compreende tal como o compartilhamento de responsabilidades sobre a escolarização de “alunos com necessidades educativas especiais” entre professores da área de Educação Especial e do ensino comum. Demonstra-se, segundo a autora, que potencialidades e limites podem ser identificados no ensino colaborativo para a formação continuada de professores e a inclusão escolar. O grupo de atores tido como foco de análise foram duas professoras do ensino comum e cinco responsáveis pelo atendimento educacional especializado, além de uma estagiária e três alunos com autismo oriundos de escolas públicas municipais do Pará.

As considerações finais de Rabelo (2012) apontam para três elementos centrais decorrentes da observação das relações entre esse grupo de atores: 1) a ausência de um “expert” na educação de alunos com autismo não impediu o compartilhamento de experiências e qualificação da prática pedagógica sobre o planejamento de rotinas, ensino de habilidades e comunicação alternativa entre os profissionais participantes; 2) existe a necessidade do estabelecimento de funções

para professores de classe comum e do ensino especial e paraprofissionais²⁶, bem como a identificação dos limites e possibilidades de coexistência dos dois serviços de apoio – trabalho na SRMs e ensino colaborativo –, desde que uma forma não substitua a outra; e, por fim, 3) a articulação coerente de formação de professores no contexto educacional brasileiro seria aquela que compreende o ensino colaborativo como a possibilidade de compartilhamento de práticas e demandas correlacionadas às rotinas e à vida dos participantes, e deveria estar em coexistência com aquela na qual exista como objetivo a constituição de discussões filosóficas e políticas a respeito da educação, objetivando uma sustentação teórica para o trabalho em consonância com a “mobilização de seus conhecimentos que podem se aprimorar e se consolidar nas experiências de colaboração e formação” (RABELO, 2012, p. 155).

Com um grupo focal misto – professores de sala de aula comum do ensino regular e docentes responsáveis pelo atendimento educacional especializado –, Peixinho (2016) dedicou-se a investigar, na rede municipal de ensino de Itabuna/BA, as contribuições um curso de formação continuada na perspectiva colaborativa para o atendimento de alunos público-alvo da educação especial. A autora afirma a importância de se considerar a realidade do contexto escolar, baixa adesão das demais professoras num trabalho colaborativo, superlotação nas salas de aula, bem como a necessidade de assegurar o PEI – Plano Educacional Individual – como uma ferramenta de trabalho, e a reformulação do Projeto Político Pedagógico. Por fim, a autora destaca alguns aspectos que potencializariam o trabalho com os processos inclusivos dos alunos atendidos na rede municipal em questão, dos quais: a necessidade de revisão dos Planos Políticos Pedagógicos, a fim de inserir a possibilidade de adaptações curriculares; a parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, a fim de assegurar que os alunos com deficiência mental/intelectual tenham seus diagnósticos; a recomendação para que a Secretaria Municipal de Educação venha a propor cursos de formação continuada para todos os professores de salas comuns e salas de recursos, bem como para outros profissionais que atuam no contexto escolar, como coordenadores pedagógicos.

Schneider (2017) objetivou analisar quais os efeitos da articulação pedagógica para o processo de formação de alunos que já haviam concluído o curso de

²⁶ Segundo a autora, os paraprofissionais atuavam como apoio junto às professoras da sala de aula comum do ensino regular que tinham algum aluno com deficiência. Estes profissionais eram estudantes de licenciatura em pedagogia e tinham vínculo de estagiários.

licenciatura plena em educação especial que participaram do PIBID em educação especial. A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Santa Maria. Segundo a autora, a partir do referencial teórico que envolve o pensamento sistêmico, não há como mensurar quais conhecimentos cada participante da pesquisa conseguiu constituir, tendo em vista que tal processo ocorre em cada estrutura de uma forma diferente, mas a experiência colaborativa foi percebida como formativa. As professoras perceberam, desta forma, a educação especial para além do trabalho desenvolvido em sala de recursos, tendo em vista que o trabalho realizado proporcionou a possibilidade de planejar de forma articulada com as professoras do ensino regular. Outra questão importante, abordada pela autora, envolveu a grade curricular dos outros cursos de formação inicial na área, as quais têm apontado para o pouco investimento em disciplinas que envolvam o ensino colaborativo e as articulações entre o professor da educação especial e o do ensino regular.

Ao tomarmos como referência a concepção de que nos constituímos a partir das relações, podemos afirmar que os processos formativos docentes jamais poderiam deixar de levar em consideração o contexto escolar e os sujeitos que os constituem. Deste modo, os processos colaborativos deveriam ser pensados a priori como fundamentais na formação contínua do professor – tanto o de classe comum, quanto o de educação especial. A partir do paradigma da complexidade, afirmamos que o processo de construção do conhecimento sempre decorre das relações e considerando um contexto específico, do qual o sujeito não pode ser visto de forma descolada.

Em um sistema vivo como aquele que constitui a instituição escolar, composto por diferentes sujeitos, dentre eles a gestão, a equipe técnica, os professores, as famílias e os alunos – não podemos conceber uma proposição formativa que desconsidere as relações. Nesse sentido, em nossa concepção, a instituição escolar precisa começar a ser vista e valorizada em seu potencial formativo decorrente não apenas do seu compromisso com uma educação formal, mas também das relações que são tecidas em seu interior.

5.6 DAS PARTES PARA O TODO: ALINHAVANDO AS PISTAS

A partir da revisão de literatura aqui exposta, tornou-se possível perceber alguns indícios, que nos oferecem pistas para construirmos um panorama que

relaciona a formação de professores e a educação especial no Brasil. Nesse sentido, fecha-se este capítulo buscando costurar tais elementos na busca por esboçar um possível mapa sobre a temática e questionando tais pistas acerca das tendências e desafios que se anunciam. Para tanto, considera-se fundamental a retomada dos eixos evocados a partir das múltiplas leituras dos trabalhos, os quais: 1) as políticas e programas de formação docente; 2) a formação docente e as práticas pedagógicas em relação; 3) conhecimentos ou características relacionados à formação docente; 4) formações a partir de deficiências específicas; e 5) formação docente e colaboração.

Como o título do fechamento evoca, objetiva-se alinhar tais elementos que apareceram ao longo dos trabalhos, de forma a compreendermos o que tantas vozes querem nos dizer – articuladas – acerca da formação do professor de educação especial, bem como sobre os desafios e tendências que se associam às discussões. Pensar complexamente, paradigma apresentado como norteador das discussões aqui propostas, envolve compreender que um sistema é mais do que a soma dos seus componentes, pois “sua organização faz surgir qualidades que não existiriam fora dela: emergências constatáveis empiricamente, mas não dedutíveis logicamente” (VASCONCELLOS, 2012, p. 116).

Diante das análises, torna-se possível afirmar uma tendência que aparece ao longo dos eixos e que envolve a temática do despreparo docente como argumento para diferentes defesas diferentes acerca da formação docente relacionada à educação especial: a da necessidade do trabalho com as temáticas que envolvem o conhecimento específico acerca das deficiências; a da escolha de uma trajetória formativa – formação inicial ou continuada – em detrimento de outra, como se uma pudesse ser considerada melhor ou pior; a da necessidade do investimento em práticas no âmbito dos cursos de formação de professores de educação especial.

Precisamos atentar para os elementos que constituem o argumento que envolve o “não se sentir preparado” para algo. O que leva um professor afirmar não estar preparado para a docência? Este é um movimento que ocorre quando um professor de educação especial afirma não se sentir pronto ou preparado para lidar com esta ou aquela deficiência ou com este ou aquele público específico. Ao tomarmos como referência um espaço tão diverso como o da escola, constituído por um grupo heterogêneo de alunos, compondo situações dinâmicas e complexas cotidianamente, seria possível pensar em uma formação docente que dê conta de tudo? De acordo com Leite (2016), com apoio em outros autores, os conhecimentos

que constituem a formação docente são mobilizados, entre outras questões, a partir de situações concretas, as quais:

[...] têm características muito distintas umas das outras e que exigem sempre processos de análise do real, de planeamento da ação, de monitorização dessa ação, de questionamento dos resultados... Processos esses que, por sua vez, enriquecem e expandem o conhecimento profissional, porque a experiência é também uma forma de desenvolvimento profissional. (LEITE, 2016, p. 2)

A partir das ideias de Leite (2016) torna-se possível afirmar a impossibilidade de “estar pronto” ou “completamente preparado” para qualquer situação da vida. Tal compreensão constitui-se a partir da concepção da complexidade como constituinte de todo e qualquer processo vivo, dentre eles, os processos formativos – sejam eles formais ou não. Cabe reiterar que se pautou, ao longo da presente investigação, em um conceito de formação derivado da complexidade. Nesse sentido, formar-se envolve muito mais que a participação em um curso, seminário ou evento científico – envolve a experiência, as relações e a compreensão de que o conhecimento se constitui a partir destas. Evocamos Couto (2005), quando afirma:

Os avanços do conhecimento fazem-se através de caminhos paradoxais. A nossa ciência, sendo da vida, fez-se também por estradas da morte: a biologia sacrificou a planta para herborizar, matou o bicho para o dissecar [...] mas há outros modos de matar. Não matar o objeto do conhecimento, mas o próprio conhecimento. Um desses modos de aniquilar é aprisionar em conceitos estreitos essa infinita complexidade a que damos o nome de vida. (COUTO, 2005, p. 122)

As discussões aqui alinhavadas pautam-se em uma concepção epistemológica a partir da qual não se faz possível a construção de um processo formativo que tenha como objetivo formar sujeitos “completos”, pois não consideramos a possibilidade de formar qualquer ser vivo de forma completa. A palavra “completo” pode ser vista como antagônica da palavra “complexo”, pois apesar das proximidades na escrita e de serem diversas nesta apenas por uma letra diferente e mesmo estando uma embaixo da outra no dicionário, estas palavras afastam-se quando olhamos para seus significados. Completo²⁷, derivada do latim *completus*, envolve a noção de “perfeito,

²⁷ Antônio Geraldo da Cunha – Dicionário Etimológico da língua portuguesa, 2010, p. 166.

acabado, inteiro”. Já complexo²⁸, do latim *complexus*, significa um conjunto de elementos que têm relação entre si.

Nesse sentido, compreende-se a impossibilidade de levar em consideração a completude ao refletirmos acerca da formação docente vinculada à educação especial pois, assim como a distancia que se coloca entre os significados dos conceitos no dicionário, também se observa uma distância operacional justamente por considerarmos a complexidade como condutora de processos formativos.

Associado ao argumento do despreparo docente, aparece a defesa de uma formação que se paute ou que, pelo menos, considere de forma mais sistemática os conhecimentos que se relacionam as especificidades das deficiências. Apesar de termos elencado um eixo específico para falar sobre os trabalhos que envolviam tal tema, ele ressurgiu em grande parte dos trabalhos apresentados, seja como uma análise de formações envolvendo deficiências específicas, seja como uma conclusão que afirma que as iniciativas formativas não estariam dando conta das especificidades que se relacionam às tipologias de deficiência. Questionamos, em alguns momentos, o que significa afirmar a importância dos conhecimentos que se relacionam a essas especificidades. Estaríamos, como área, defendendo a formação de um professor especializado em uma tipologia ou em deficiências específicas?

Diante de tal movimento, remetemo-nos às pesquisas desenvolvidas por Januzzi (2012) e a discussão que envolve a influência da vertente médico pedagógica na área da educação especial. Segundo Januzzi (2012),

O despertar dos médicos nesse campo educacional pode ser interpretado como procura de respostas ao desafio apresentado pelos casos mais graves, resistentes ao tratamento exclusivamente terapêutico, quer no atendimento clínico particular, quer no, muitas vezes, encontro doloroso de crianças misturadas às diversas anomalias nos locais que abrigavam todo tipo de doente, inclusive os loucos. (JANUZZI, 2012, p. 27).

Vemos no Menino Selvagem, ou melhor, em Victor de l’Aveyron, um dos casos mais famosos e que se relaciona à perspectiva que envolve um médico, Jean Itard, que descontente com a desistência relacionada ao caso do menino, resolve dedicar-se à educação dessa criança. De acordo com Januzzi (2012), para além da origem da educação especial estar atrelada à medicina, esta vem influenciando as propostas

²⁸ Antônio Geraldo da Cunha – Dicionário Etimológico da língua portuguesa, 2010, p. 166.

educacionais para sujeitos com deficiência também por ser uma das áreas de ensino superior – formando profissionais – mais antigas do país.

Reitera-se, desta forma, a compreensão acerca de um modelo de formação docente que leve em consideração, prioritariamente, o viés pedagógico. Ao longo das reflexões construídas no âmbito da presente investigação, tornou-se possível afirmar a impossibilidade de apostar em um processo de ensino-aprendizagem a partir das especificidades que se relacionam a uma deficiência. Tomar uma deficiência como ponto de partida para a construção do trabalho docente pode tornar este processo frágil, pois, inevitavelmente, serão consideradas as limitações do sujeito e não suas potencialidades. É nesse sentido que a complexidade deve ser pensada, pois a partir dela não estamos abrindo mão da deficiência, mas compreendendo que um sujeito é construído por muito mais elementos e que estes podem ser fundamentalmente considerados em seu processo de ensino e aprendizagem.

Para além destas questões, apostar em uma concepção que considera, prioritariamente, uma deficiência ou mais e suas características na formação docente, não parece nos levar para longe daquilo que compreendemos por processos inclusivos? Segmentar deficiências, comportamentos, especificidades e estereótipos não seria uma forma de afirmar que a educação dos alunos com deficiência precisa ser diferente daqueles considerados “normais”? Torna-se fundamental que atentemos para tais construções, as quais podem carregar armadilhas que colocam em xeque nossas próprios posicionamentos e defesas.

A outra defesa que se articula ao argumento do despreparo docente envolve a que considera “melhor” ou mais “completa” uma trajetória formativa ou outra – formação inicial ou continuada – para constituir o professor de educação especial. Tais trajetórias, as quais coexistem no cenário brasileiro, demonstram se constituir a partir de um palco de disputas no âmbito da produção acadêmica na área. Muitas das produções que se propuseram a definir quais seriam os conhecimentos necessários na formação deste docente, afirmaram a defesa de uma das trajetórias, construindo uma crítica ao modelo diverso.

Tais disputas constituem-se a partir da extinção das habilitações (2006) no âmbito dos cursos de pedagogia, excluindo, assim, essa trajetória formativa das possibilidades. No âmbito da formação inicial, neste sentido, restava apenas o curso de licenciatura plena em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Tal movimento tem como um de seus efeitos a abertura do curso na

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Reconhecidamente, em âmbito nacional, estas são as possibilidades formativas. Recentemente, Oliveira e Mendes (2016) realizaram um estudo, no qual encontraram o curso ativo em, além das duas universidades públicas supracitadas, outras sete²⁹ universidades particulares ou comunitárias/confessionais.

Torna-se importante observarmos que todos os cursos mencionados se localizam no estado de Santa Catarina, o mesmo conhecido pela existência de uma fundação responsável por centralizar as políticas e, desta forma, também as iniciativas formativas, relacionadas à educação especial no estado – A Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). Lehmkuhl (2011, 2015) nos mostrou que as formações ofertadas pela Fundação Catarinense de Educação Especial, para além de terem sido, em sua maioria, voltadas aos professores de instituições especializadas, também envolveram em sua maioria, temáticas que contribuíram para reiterar a influência da vertente médico-pedagógica na formação docente vinculada à área. Tais dados nos levam a questionar: o que leva o estado de Santa Catarina a centralizar tantas iniciativas formativas vinculadas à área da educação especial? Quais as relações existentes entre a predominância dos cursos de formação inicial em educação especial privados no estado de Santa Catarina e a FCEE?

Com relação ao argumento que apresenta as práticas como uma das possibilidades de qualificação dos percursos formativos que envolvem os professores de educação especial, nos parece que a maioria dos trabalhos acaba apresentando este conceito como um sinônimo de técnicas. Percebe-se a importância da aproximação do futuro professor de educação especial com espaços de estágios, nos quais possam experimentar os saberes construídos no âmbito dos cursos. No entanto, torna-se possível afirmar que o discurso da emergência da prática quando é assentado em uma possibilidade de aprender técnicas específicas, esvazia-se. De acordo com o dicionário³⁰, a palavra prática relaciona-se à experiência e exercício. Compreende-se, no âmbito da presente pesquisa, o conceito de prática pedagógica relacionada à experiência, tendo em vista que os saberes docentes se constituem a partir de diversos elementos, entre eles, os saberes experienciais, segundo Tardif (2013). A prática pedagógica, neste sentido, é vista por nós como algo que não pode

²⁹ Unodavi, Unochapecó, UnC, Unoesc, Uniplac e Furb, conforme Oliveira e Mendes (2016).

³⁰ Antônio Geraldo da Cunha – Dicionário Etimológico da língua portuguesa, 2010, p. 515.

ser visto de forma separada dos saberes teóricos (TARDIF, 2013), ou seja, todo o saber teórico pressupõe uma prática e vice-versa.

Assim, o docente também se constitui a partir da prática ou da experiência, o que nos leva à compreensão de que todo o fazer gera um saber-fazer ou, a partir de Maturana e Varela (2001) que a construção do conhecimento decorre de forma diretamente relacionada com o fazer. No caso do professor, é na atuação docente, no viver a sua ação docente que o mesmo se constitui, em relação com seus alunos e com o meio em que se inserem. De acordo com as palavras de Couto (2005), acerca do conhecimento,

[...] eu preferia ver no conhecimento científico um meio para alcançarmos não domínios, mas harmonias. Criarmos linguagens de partilha com os outros [...] conhecermos não para sermos donos. Mas para sermos mais companheiros das criaturas vivas e não vivas com quem partilhamos este universo. Para escutarmos histórias que nos são, em todo momento, contadas por essas criaturas. (COUTO, 2005, p. 49)

Contar histórias, segundo Gregory Bateson, associa-se à construção do conhecimento, pois conhecemos em termos de histórias. Contar histórias envolve um domínio, prioritariamente, relacionado aos seres vivos e nesse sentido costuramos as ideias de Gregory Bateson e Mia Couto, afirmando que a construção de conhecimentos necessários à docência do professor de educação especial dependerá de suas bagagens prévias, do contexto em que se insere, das pessoas com quem se relaciona e, principalmente, de sua estrutura naquele momento. Desta forma, apesar de termos um eixo, o mais longo – diga-se de passagem – dedicado aos conhecimentos ditos necessários para a formação do professor de educação especial, afirmamos que a instabilidade, e, desta forma, a imprevisibilidade, serão fundamentais em grande parte desta construção. De acordo com Mia Couto,

Os genes não são um catálogo ou um manual de instruções para decifrar o destino das criaturas. Há mais do que isso, há processos que desconhecemos e que não serão legíveis mesmo quando soubermos todo abecedário oculto dos nossos cromossomos. E a razão é simples: nós não somos mecanismos, somos organismos que se produzem e produzem as condições da sua própria reprodução. (COUTO, 2005, 118)

Mas, o que têm os genes e a formação de professores de educação especial em comum? Assim como Mia Couto, percebe-se a impossibilidade da previsibilidade contínua quando nos remetemos a processos vivos, tendo em vista que não somos

máquinas, mas sim organismos que se constituem a partir de processos. Quando pensamos em um curso de formação docente, por exemplo, pode-se prever todo um currículo, no qual estarão anunciadas temáticas que compreendo que são fundamentais para formar um “bom” professor. No entanto, como/de que forma este currículo e essas temáticas chegarão a cada sujeito cursista é impossível prever, pois diz respeito à especificidade de cada um, a cada estrutura naquele momento. Assim, Bateson, no livro dos Metadiálogos, quando questionado pela filha, Mary Catherine Bateson, sobre se as coisas tinham contornos, responde que as coisas, como as conversas, têm contornos, mas não podemos vê-los, pois aí seriam previsíveis. O contorno da conversa só será percebido após terminarmos a conversa.

Outra questão que se apresenta como emergente e que não está inserida no âmbito dos eixos – apenas em uma nota de rodapé no começo do capítulo – o que não tira sua importância, envolve a não definição de um nome para o professor de educação especial. Ao longo das produções, nas quais decidimos evocá-lo a partir dos conceitos utilizados pelos autores dos trabalhos, tornou-se possível perceber que esta figura se apresenta de muitas formas: professor **de** educação especial, professor **da** educação especial, professor responsável pelo/do atendimento educacional especializado, professor da sala de recursos multifuncional, professor de AEE, professor especialista, professor especializado. O que isso significa?

Conforme discutimos ao longo do texto, acreditamos que os conceitos são vivos e, desta forma, há um ato comunicativo ao escolher este ou aquele para nos remetermos a alguém ou alguma coisa. O que significa afirmar relacionar o professor apenas a um espaço específico como a sala de recursos, como se as funções dele estivessem restritas apenas àquele espaço, sem a possibilidade de construir para além disso? Ao colocar o professor no lugar de “o especialista” não estamos contribuindo para reafirmar a sua responsabilidade sobre o aluno público-alvo da educação especial e todo o processo de ensino aprendizagem que se relaciona a este, isentando assim, o professor da sala de aula regular?

Pode-se reconhecer como fundamental refletirmos acerca da posição que este profissional assume diante dos nomes escolhidos para evocá-lo e, prioritariamente, sobre o fato de termos um profissional chamado de tantos nomes no âmbito de uma área como a da educação especial. Isto porque percebemos que, dentre os desafios que envolve a temática da formação de docente vinculada à educação especial, está justamente a ausência de concordância e de definições claras acerca desta formação.

Não deveria ser possível olhar para as duas questões de forma descolada, mas, sim, é necessário costurá-las no sentido de pensar o quanto a iminente “confusão” acerca da temática tem influência sobre a forma de nomear o profissional que se ocupa desta função ou vice-versa.

O conceito de intersubjetividade, a partir do pensamento sistêmico, nos ajuda a conduzir a compreensão de que não existe um mundo à parte, descolado de nossa existência e, logo, não podemos refletir acerca de fenômenos vivos de forma descolada dos sujeitos e dos meios que os constituem. Assim, não se pode deixar de considerar que a temática da formação docente e constituição identitária do profissional relacionado à área da educação especial, constituem-se em um movimento de retroalimentação, a partir do qual não podemos dizer quem ingressou primeiro no sistema ou quem começou influenciando quem, mas torna-se possível afirmar que tais desafios existem a partir da relação. Desta forma, conforme destaca Vasconcellos,

Pensar o objeto em contexto significa pensar em sistemas complexos, cujas múltiplas interações e retroações não se inscrevem numa causalidade linear – tal causa produz tal efeito – e exigem que se pense em relações causais recursivas. (2012, p. 114)

Ao recuperar as tendências anunciadas ao longo das discussões: o discurso de despreparo docente ou “incompletude” como falta; a defesa de uma trajetória formativa ou outra como sendo a “ideal”; a indicação de que os conhecimentos acerca das especificidades das deficiências sejam fundamentais no percurso formativo relacionado à educação especial; o conceito de prática pedagógica associado à “técnica” – podemos perceber que a complexidade não tem sido considerada no âmbito das produções analisadas, o que nos leva a um panorama acerca da formação de professores que parece desconsiderar a possibilidade de a incompletude ser constituinte de processos formativos. Segundo Ardoino (2007)

Passamos assim de um universo de “buracos” no interior do qual representamos para nós mesmos sempre mais ou menos espacialmente as lacunas, as insuficiências, em relação a nossos ideais, aos valores que buscamos, a nossas ambições, à nossa cobiça... como coisas que poderiam ser preenchidas, pelo menos teoricamente, no futuro, numa outra vida (“amanhãs promissores”), com o tempo, graças ao esforço, à ajuda de meios mais apropriados... **rumo à descoberta e à aceitação de um vazio mais fundamental que ele jamais será preenchido**, mas que nem por isso deixa de constituir, uma vez reconhecido, mentalmente “realizado”, além da

negação inicial, **um dos mais poderosos estimulantes da experiência humana e do conhecimento.** (ARDOINO, **grifos nossos**, 2007, p. 554)

Da maneira como a formação tem sido apresentada nas produções, parece que estamos sempre em busca de respostas para a constituição de formações completas ou ideais. As produções acerca da formação de professores vinculada à educação especial, em sua maioria esmagadora, se preocuparam em responder quais seriam as proposições formativas ideais ou os conhecimentos necessários ao docente da área. Assim, não tem sobrado espaço para uma lacuna que não precisaria, necessariamente, ser preenchida, uma lacuna que ofereceria a possibilidade de devir, de vir a ser, de tornar-se, quase como se tais possibilidades fossem contrárias a ideia de formar docentes. Segundo Morin,

[...] a vida, diferentemente das palavras cruzadas, compreende espaços sem definição, espaços com falsas definições e, sobretudo, a ausência de um quadro geral fechado [...] uma vez mais repetimos: o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas. (MORIN, 2005, p. 86)

A partir de Morin (2005), torna-se possível afirmar que as produções acerca da temática parecem tentar encaixar as habilidades e conhecimentos necessários ao professor de educação especial em um jogo de palavras cruzadas, as quais desconsideram a possibilidade da instabilidade. Assim, compreendemos que o caminho escolhido, ou seja, o de encerrar tais elementos em um quadro pode nos levar a uma construção frágil acerca do que significa ser professor de educação especial.

Por fim, faz-se fundamental termos em vista que não existe a possibilidade de pensarmos em um conhecimento ideal ou melhor, haja vista que o processo de conhecer não se constitui a partir de uma visão objetiva do mundo. Conforme discutido anteriormente, este processo envolve a compreensão de que tudo o que um sujeito constrói é uma interpretação dele a partir da informação recebida. Nesse sentido, tendo em vista que todo o processo de conhecer envolve um observador – ou um sujeito que constrói conhecimento – torna-se impossível traçar uma trajetória formativa pautada naquele que seria o “ideal” ou mais “completo”.

Conforme apresentado no capítulo que envolve o referencial teórico que sustenta a presente tese, aposta-se na construção de conhecimento pautada no paradigma da complexidade e que se constitui a partir do movimento. Nesse sentido,

conclui-se o presente capítulo, questionando: como partir de uma perspectiva formativa que se constrói a partir de uma visão fixa para uma que se pautar, prioritariamente, no movimento? Talvez seja este um dos grandes desafios que se associa a discussão que envolve a formação de professores e a educação especial: a possibilidade de encontrar um caminho formativo que considere a dinâmica da vida como norteadora da proposição curricular.

6. DIÁLOGOS ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: *QUAIS OS CONTORNOS?*

Conforme destacamos anteriormente, Mary Catherine Bateson questiona seu pai, Gregory Bateson, em um diálogo narrado por ele em uma de suas produções: “por que as coisas têm contornos?”, sendo assim respondida:

Pai: – Têm? Não sei. A que tipo de coisas te referes?
Filha – Quero dizer, quando desenho coisas, por que é que elas têm linhas que as delimitam?
Pai: – Bem, se fossem outras coisas – um rebanho ou uma conversa ... Essas coisas também têm contornos?
Filha: – Não sejas assim, pai. Não posso desenhar uma conversa. Quero dizer *coisas*. [...]
Filha- O que é que o pai queria dizer com uma conversa ter um contorno? Essa conversa teve um contorno?
Pai – Oh, sim, de certeza. Mas ainda não o podemos, porque ainda não acanamos de conversar. Nunca se pode ver o contorno enquanto se está no meio da conversa. Porque, se pudéssemos vê-lo, seria previsível – E não só cada um de nós, mas ambos juntos, seríamos previsíveis. (BATESON, 1996, p. 47-55)

Ou seja, tais contornos não são passíveis de uma previsão antes que se tenha uma percepção do conjunto no qual se inserem. A partir dessa concepção este capítulo foi intitulado, compreendendo que uma das raízes de nosso conhecimento reside na imprevisibilidade e na possibilidade de troca, na potência do diálogo e na necessária contextualização.

O Colóquio “Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas” foi um ciclo de encontros que nasceu da valorização do investimento no diálogo e nas trocas como propulsores do conhecimento acadêmico. Neste sentido, a iniciativa envolveu três grupos de pesquisa articulados com base em temáticas relativas à educação especial, em diferentes instituições brasileiras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de São Carlos e Universidade Federal do Espírito Santo.

Os grupos envolvidos – Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE/UFRGS), Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação – Educação Especial (NEPEDEEs/UFSCar) e Grupo Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar (EEFPP/UFES) – têm mantido, há alguns anos, a relação que se materializa por meio desses eventos e de outras trocas acadêmicas. Os integrantes dos três grupos de pesquisa, em sua

maioria estudantes da pós-graduação, são pesquisadores que vêm se dedicando aos estudos que envolvem a preocupação com as políticas de inclusão escolar e a garantia do acesso dos alunos considerados público-alvo da educação especial a escolar regular.

O Colóquio configurou-se, ao longo de suas quatro edições³¹, a partir de três eixos específicos, os quais evocaram as discussões prioritárias que se estabeleceram ao longo desse ciclo de encontros: Prática Pedagógica e Educação Especial; Formação Docente e Educação Especial; Trajetórias escolares dos sujeitos da Educação Especial. Assim, partindo dos eixos elencados, organizavam-se grupos de trabalhos específicos. Em cada edição do evento era escolhido um coordenador de grupo de trabalho (eixo), seguido pela coorganização de outros dois integrantes, sendo assim, três responsáveis, um de cada grupo de pesquisa das três universidades envolvidas. Além disso, na coordenação de cada um dos eixos havia alternância em relação aos diferentes grupos, garantindo, assim, a diversidade e circulação dos temas.

Cabe destacar que os grupos organizados a partir dos eixos temáticos aglutinavam pesquisadores que se dedicavam, ainda, à produção de textos relativos a temas relacionados ao eixo e que estas produções serviam como disparadoras da discussão no âmbito do coletivo.

Assim, no âmbito do presente capítulo, propõe-se evocar as conversas decorrentes do grupo de trabalho/eixo envolvendo a formação docente e a educação especial nas quatro edições do Colóquio. Conforme já mencionado, todas as discussões foram gravadas e posteriormente transcritas, material analisado com o objetivo de buscar compreender quais “contornos” prioritários constituíram os diálogos produzidos no âmbito dos encontros em questão. Além disso, como forma de contribuir nessa leitura, foram acessadas as produções articuladas ao eixo formação de professores e selecionadas aquelas que se aproximam de forma mais específica da formação de professores de educação especial, em sintonia com objetivo da investigação aqui proposta.

³¹ Edições do Colóquio por ano e cidade em que ocorreram:
I Colóquio: 2013 – Canela/Rio Grande do Sul
II Colóquio: 2015 – Sorocaba/São Paulo;
III Colóquio: 2016 – Canela/Rio Grande do Sul;
IV Colóquio: 2017 – Guarapari/Espírito Santo

A partir das quatro edições do Colóquio, foram selecionados 12 trabalhos, conforme o quadro em destaque abaixo. A seleção foi feita a partir da leitura exploratória dos títulos e resumos dos trabalhos e buscando aqueles que se relacionavam com a formação específica do professor de educação especial, sendo ela inicial, continuada ou em serviço.

QUADRO 5 – Número de artigos totais e selecionados em cada edição Colóquio Educação Especial: história, política, formação e práticas pedagógicas:

Colóquio	Nº de trabalhos³²	Nº de selecionados
I	19	5
II	12	4
III	14	1
IV	18	2

Fonte: a autora

A maioria dos trabalhos selecionados estabelece alguma articulação entre a formação do professor de educação especial e sua prática pedagógica, seja por meio do trabalho desenvolvido no atendimento educacional especializado, seja pela relação estabelecida com o professor de sala de aula regular.

Neste sentido, Pertile e Rossetto (2013) articulam um olhar sobre o trabalho e as atribuições do professor no âmbito do atendimento educacional especializado e sua formação. Foi realizada uma pesquisa documental e bibliográfica, a partir da qual destacam a percepção de uma insuficiência associada à formação docente ofertada ao professor de educação especial. A pesquisa aponta para uma formação que vêm se delineando a partir de múltiplas funções que se associam a este docente, bem como iniciativas cada vez mais aligeiradas, as quais deixam de valorizar uma formação teórico-conceitual considerada “sólida”. A “preparação”, segundo as autoras, ocorre “de modo emergencial e defende para o professor um conhecimento subentendido e imediato com graves limitações no que diz respeito à compreensão da realidade e à fundamentação teórico-epistemológica” (2013, p. 11).

³² Número de trabalhos totais no eixo envolvendo a formação de professores.

Podemos perceber, a partir daquilo que é elencado pelas pesquisadoras, que existe uma concepção de “preparação” específica associada à formação do professor de educação especial, que indica que esta formação deveria constituir um docente que possua um saber técnico específico articulado a um saber teórico acerca do desenvolvimento humano. Além disso, aponta-se para a necessidade de as formações levarem em consideração os contextos específicos. Tal questão, discutida no capítulo que envolveu a revisão de literatura, parece se constituir como emergente, quando levamos em consideração um país como o Brasil, dividido em regiões distintas, dotadas de uma ampla heterogeneidade que deveria ser levada em consideração, inclusive, quando se pensa currículos de formação docente.

Partindo deste pressuposto, ao considerarmos um contexto específico e os sujeitos que o constituem, precisamos levar em conta que estes estão em constante relação e constituindo-se a partir destas trocas. Dessa forma, as práticas constituídas em um determinado contexto, precisam ser pensadas a partir deste, considerando tal “realidade” e a heterogeneidade que a compõe.

Padilha e Telles (2015) propuseram uma discussão que envolveu os efeitos das formações à distância no trabalho dos professores de educação especial. Entre os destaques elencados na pesquisa, evocamos a simbiose que parece vir ocorrendo entre os termos “educação especial” e “AEE” – os quais, segundo as autoras, têm se misturado tanto nas normativas, quanto a partir da fala dos professores, o que reverbera no trabalho de um docente que se ocupa de uma gama de funções na escola (e também fora dela). Segundo Padilha e Telles (2015),

A polarização desses conceitos e diretrizes pode assim se apresentar na continuidade da visão de que, por meio do professor especialista e de um modelo de atuação, a escola poderá solucionar problemas decorrentes do contexto social da exclusão. (PADILHA; TELLES, 2015, p. 10)

Esta percepção também é discutida na pesquisa de Padilha (2013) a partir de uma proposição formativa desenvolvida junto a professores de educação especial no município de Campinas/São Paulo. Segundo a autora, a proposta formativa busca superar os modelos de formação a distância

[...] esvaziados de base teórica e discussões pedagógicas, estabelecendo-se novos modelos, analisando a própria atuação do Professor de Educação Especial com processo de saber tanto experiencial como histórico. (PADILHA, 2013, p. 12)

Além disso, Padilha e Telles (2015) e Padilha (2013) apontam para a tendência à constituição de uma formação que se pauta em moldes de “pacote pronto”, o que contraria a própria concepção de inclusão, desconsiderando a diversidade de contextos e sujeitos existentes.

Os diários reflexivos e seu potencial formativo para professores de educação especial foram discutidos na pesquisa desenvolvida por Rodrigues e Jesus (2015). A pesquisa foi desenvolvida junto a professores que atuam na área da educação especial em escolas da região metropolitana de Vitória-ES. As pesquisadoras concluem que, ao ser utilizado como instrumento de registro e reflexão das práticas, o diário atua em um processo de autoformação para o professor, pois permite a retomada de suas ações. Além disso, destaca-se que o diário reflexivo possibilita um espaço de articulação entre teoria e prática.

Na pesquisa de Caetano, Vitória e Taquini (2016) foi objetivo prioritário refletir acerca da formação continuada em educação especial articulada ao atendimento educacional especializado e ao planejamento – na pesquisa chamados de dispositivos de atendimento. A pesquisa foi realizada no município de Santa Maria de Jetibá – ES e levou em consideração a perspectiva de profissionais da educação, gestores e familiares dos alunos atendidos. A partir da investigação afirma-se a importância de formações, tanto iniciais, quanto continuadas, que articulem teoria e prática de forma que “os professores possam se sentir capazes de planejar práticas pedagógicas capazes e acompanhar as diferentes trajetórias e aprendizagens dos alunos” (CAETANO; VITÓRIA; TAQUINI, 2016, p. 12).

A parceria entre o professor de educação especial e o professor de sala de aula regular foi o foco das pesquisas desenvolvidas por Alves (2015), Schneider e Bridi (2017) e Silva (2017). Tal espaço de interlocução é anunciado como uma das funções do professor de educação especial, no sentido de construir um processo de ensino-aprendizagem para o aluno com deficiência a partir do diálogo com o professor da sala de aula regular.

O trabalho de Alves (2015) teve como objetivo olhar para esta interlocução a partir de um grupo de formação em serviço que se constitui por diferentes professores de um grupo de educação de jovens e adultos juntamente com a professora de educação especial. Já o trabalho de Silva (2017) debruçou-se sobre a parceria entre uma professora de sala de aula regular dos anos iniciais com a professora de

educação especial no desenvolvimento de uma oficina na etapa de ensino em questão. Schneider e Bridi (2017) dispuseram-se a olhar para esta articulação a partir do PIBID – refletindo acerca do potencial formativo existente no espaço de diálogo possível a partir do ensino colaborativo – considerando as bolsistas graduandas do curso de licenciatura em educação especial. Apesar das diferentes formas de abordar essa articulação, ambos os trabalhos destacam a potência da possibilidade de diálogo no sentido de refletir e ressignificar as práticas pedagógicas – o que pode ser percebido como um movimento formativo.

A profissionalidade docente articulada à formação do professor de educação especial foi foco no trabalho de Zago e Camargo (2015). Os autores afirmam que, a partir da percepção de que a formação inicial dos professores de educação especial não os preparou devidamente para a atuação, o setor responsável pela educação especial na Secretaria de Educação de Sorocaba decidiu oferecer uma série de encontros formativos. A oferta envolveu, além das professoras, uma equipe multidisciplinar e se constituiu por palestras a partir de temas específicos, mas também ofereceu a possibilidade de discutir, entre outras questões, casos específicos de alunos. Os autores concluem que este tipo de oferta possibilita o trabalho a partir da formação em serviço, em sintonia com o que foi exposto pelas professoras que participaram da formação e que afirmaram a importância de espaços que favoreçam as trocas entre pares, o que “fortalece suas práticas, as deixam mais confortáveis para expor suas dificuldades, angústias e também suas experiências exitosas” (ZAGO; CAMARGO, 2015, p. 10).

As políticas de formação foram o foco da investigação apresentada por Caetano e Ferrari (2013). Caetano e Ferrari analisaram os efeitos da municipalização³³ do ensino para a formação de professores de educação especial. Os autores afirmam a recorrência das

[...] falas de boa parte de professores da educação básica de que não se consideram preparados para trabalhar com os alunos público-alvo da educação especial. Em algumas situações, mesmo os professores especializados. (CAETANO; FERRARI, 2013, p. 9)

³³ Por municipalização as autoras apresentam o movimento que envolveu a descentralização do estado e delegação de responsabilidades para os municípios. Segundo Caetano e Ferrari (2013), não apenas a transferência de responsabilidades, mas “a municipalização deveria ser acompanhada da integração do planejamento, da gestão e da avaliação de todas as escolas sob a jurisdição da secretaria municipal junto ao Conselho Municipal de Educação”. (2013, p. 3)

Nesse sentido, pós movimento de municipalização do ensino, fica sob responsabilidade dos municípios a formação continuada dos professores e como um dos efeitos, torna-se possível perceber a tendência de as instituições especializadas ofertarem, em função das “parcerias” com os municípios, tais formações.

Percursos de formação inicial ou continuada foram pauta estudos apresentados por Patuzzo, Borges e Nascimento (2013), Silva (2013) e Caetano, Vitória e Taquini (2016). Patuzzo, Borges e Nascimento (2013) realizaram uma análise sobre a formação continuada de professores de educação especial que atuam em instituições especializadas no Espírito Santo. As autoras fazem o seguinte questionamento: “A formação continuada de professores para a educação especial, neste momento histórico tem sido continuidade ou iniciação?” (p. 8). Segundo as análises tecidas no texto, pode-se afirmar que as formações iniciais não têm sido suficientes, haja vista que pouco se trabalha sobre questões específicas envolvendo a educação especial. Nesse sentido, o efeito se constitui na busca por cursos de pós-graduação que envolvem a área da educação especial.

Silva (2013) propõe-se analisar as perspectivas generalista e especialística no que se refere à educação especial. A autora apresenta a concepção generalista como sendo os cursos de especialização mais abrangentes e que envolvem a área da educação especial como um todo e a especialística sendo aquela que constitui cursos de especialização que se pautam em deficiências específicas. A partir da análise documental de uma atividade específica realizada por alunos de um curso de especialização em educação especial a autora afirma a percepção da importância de um processo formativo que valorize a construção do conhecimento pedagógico em diálogo com a reflexão acerca da ação docente. Neste sentido, afirma a importância da perspectiva generalista, compreendendo que esta – a partir de suas características – possibilita uma constituição formativa que se relaciona a experiência docente.

Torna-se possível destacar a importância de um movimento que oferece visibilidade a processos formativos considerados “não formais”. O ensino colaborativo pauta-se, de forma prioritária, no espaço de diálogo que se constitui a partir da interlocução entre o professor de educação especial e o professor de sala de aula regular.

Dos 12 trabalhos selecionados por discutirem a formação docente vinculada à educação especial, oito tratavam da formação de maneira a articulá-la a prática pedagógica, evocando a possibilidade formativa existente na utilização de um

instrumento como o diário reflexivo, a potencialidade da relação a partir do ensino colaborativo ou os efeitos da formação do trabalho ou nas atribuições do professor de educação especial. Esta tendência, também observada na literatura acadêmica analisada no capítulo anterior e que considerou o contexto nacional, parece esboçar uma preocupação com aquilo que ocorre no cotidiano escolar e que envolve a constituição da prática do professor de educação especial.

Para além dos trabalhos que já anunciavam em seus objetivos a articulação entre a formação docente vinculada à educação especial e às práticas pedagógicas, as demais investigações – as quais totalizaram quatro – trouxeram a temática de forma secundária, seja nas discussões ou nas considerações acerca do desenvolvimento do trabalho do professor de educação especial. Desta forma, podemos destacar como um eixo prioritário no que concerne as discussões tecidas no âmbito das produções propostas nas quatro edições do Colóquio, a articulação entre a formação de professores e as práticas pedagógicas.

Tal movimento faz eco em relação àquilo que foi encontrado nas produções científicas envolvendo as teses e dissertações e as produções envolvendo periódicos e a ANPED. Essa aproximação parece se constituir com um dos nós que envolve a formação docente, tendo em vista as discussões propostas por estudiosos contemporâneos – como Antonio Nóvoa, Maurice Tardif e Francisco Imbernón – que têm afirmado para a importância de olharmos para a formação docente associada ao contexto de trabalho do professor, apostando na potência da ação docente como um dos espaços de constituição de conhecimentos por este profissional. Além disso, tornou-se possível perceber que o discurso do despreparo docente é evocado por grande parte dos trabalhos selecionados, o que suscita a seguinte questão: qual a relação existente entre o discurso envolvendo o despreparo docente e a formação vinculada às práticas pedagógicas?

6.1. ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA: QUAIS OS EFEITOS?

Torna-se importante destacar que a proposição das discussões tecidas no âmbito dos eixos era organizada pelos responsáveis pela coordenação dos mesmos. Nesse sentido, um dos fatores que chama a atenção já na primeira leitura exploratória do material transcrito a partir das quatro edições envolvendo o eixo da formação docente, diz respeito à pluralidade que constituiu o elenco das proposições. Em cada

uma das edições a proposição foi diferente. Este movimento tem influência na continuidade das discussões e na forma como as pessoas se expressam, por isso a importância de tal destaque.

Sendo o colóquio considerado um sistema, as dinâmicas ocorridas no âmbito dos eixos de discussão podem ser lidas como partes constituintes deste. Nesse sentido, retomando os conceitos de *organização* e *estrutura*, pode-se afirmar que a organização – ou seja, aquilo que não se altera e que faz o sistema se caracterizar dentro de uma classe específica – é no colóquio a proposição de diálogo. Já a estrutura, lida como aquilo que pode se modificar sem descaracterizar o sistema, são as dinâmicas propostas no colóquio e que objetivam, de forma prioritária, provocar o diálogo.

No âmbito do I Colóquio Educação Especial e Pesquisa, percebe-se a estruturação de uma proposição de caráter inaugural. Tendo sido esta a primeira versão da proposta, os coordenadores não tinham ainda um modelo a seguir e partiram daquilo que compreendiam a partir dos objetivos do evento e das orientações recebidas a partir da comissão organizadora. Nesta primeira versão do evento houve dois turnos para a discussão que envolvia os eixos de trabalho, e assim é anunciada a seguinte proposta no começo da discussão do eixo:

A gente poderia discutir sobre o que temos produzido no âmbito teórico e metodológico sobre formação tanto no âmbito da Educação Especial quanto no âmbito da escola e os caminhos que a gente tem apontado para a formação. Que caminho? Que tentativas de respostas? Que busca de possibilidades a gente tem tentado? [...] A gente tentou organizar a discussão e amanhã falar um pouco mais específico na formação no âmbito da escola como um todo, no âmbito das redes. A gente pensou um pouco dessa discussão. A gente tentou trazer, mas está bem pequenininho quais seriam esses trabalhos só para vocês terem conjunto de quais são esses trabalhos que estão aqui. Colocamos os títulos. Os trabalhos que falam de formação de professores e gestores de Educação Especial só para ter um panorama e tem muito mais formação continuada do que formação inicial. (Pesquisadora, I Colóquio, 2013 p. 2)

A partir da citação extraída da transcrição torna-se possível perceber que os responsáveis pela coordenação dos eixos buscaram organizar um panorama contendo os trabalhos que envolviam a temática no âmbito do evento, bem como as temáticas em que se inseriam e se estavam relacionados à formação inicial ou continuada de professores. Além do panorama, o qual foi apresentado para o grupo que compunha o eixo, os coordenadores trouxeram uma proposta para organizar a

discussão, buscando dar um direcionamento, tendo em vista a amplitude que se relaciona ao tema. Tal direcionamento foi apresentado a partir de algumas perguntas disparadoras as quais apareceram articuladas aos caminhos que têm sido apontados para a formação docente vinculada à educação especial, as quais: “Que caminho? Que tentativas de respostas? Que busca de possibilidades a gente tem tentado?” (Pesquisadora, I Colóquio, 2013, p.2).

Já na segunda edição do evento foram retomadas as discussões, prioritariamente, suscitadas a partir do I Colóquio. Neste sentido, compreende-se que o objetivo foi o de dar continuidade às reflexões que já haviam sido iniciadas. Além deste movimento, uma das mediadoras ficou responsável por trazer aspectos referentes às temáticas discutidas no âmbito dos artigos escritos para o evento e que se relacionavam ao eixo.

Na terceira edição do evento a proposta da integrante que coordenou o grupo envolveu a formação de quatro pequenos grupos dentro do eixo, os quais ficaram responsáveis por subtemáticas relacionadas à formação de professores: práticas pedagógicas, concepções teóricas, perspectivas teórico-metodológicas e contextos de produção. Os componentes dos pequenos grupos circulavam entre todas as subtemáticas em uma espécie de circuito, o que teve como objetivo a participação dos integrantes do eixo em todas as discussões relacionadas as subtemáticas e a formação docente em educação especial. Cabe destacar que cada pequeno grupo tinha um cartaz, no qual deveriam aparecer os conceitos e/ou questões discutidas. Neste sentido, ao final da dinâmica, todos os integrantes do eixo geral foram convidados a retornar a discussão coletiva, retomando os pontos dispostos nos quatro cartazes. Desta edição foram analisadas quatro diferentes transcrições, as quais se relacionavam com a reflexão tecida no âmbito dos pequenos grupos e com a discussão coletiva decorrente do fechamento da proposição.

Por fim, na quarta edição do colóquio a proposta da coordenadora do eixo para “provocar” o debate, conforme palavras da mesma, envolveu uma exploração a partir do seu lugar de fala e, posteriormente, a exploração de um panorama acerca da formação de professores no Brasil a partir de diferentes referenciais e marcos normativos. Além disso, houve uma busca por articular a temática com notícias da atualidade que envolviam a formação docente e ações do governo. Para dar continuidade à discussão houve a proposição de que os integrantes do eixo se reunissem em duplas ou trios e discutissem entre si, a partir do panorama

apresentado, levantando aspectos considerados emergentes, formulando questões ou reflexões e logo, um representante da dupla/trio trouxesse tais apontamentos para o coletivo.

Pode-se perceber, a partir das proposições de discussão no eixo formação de professores, que as propostas foram se alterando ao longo do tempo. As duas primeiras apresentaram questões relacionadas aos trabalhos enviados para o evento e depois abriram o espaço para a discussão coletiva. Já nas duas últimas edições houve um investimento em dinâmicas que favorecessem o diálogo e a participação de todos os integrantes do eixo.

A partir dos objetivos traçados no âmbito dos colóquios, os quais envolvem o convite ao diálogo, percebe-se que houve uma mudança metodológica na proposição das discussões deste eixo, que parecem se deslocar de uma apresentação unilateral como convite ao diálogo para uma dinâmica que favorece a participação de todos de forma prioritária. Chamamos de ontogenia (MATURANA; VARELA, 2001) a história de mudanças que ocorre em uma unidade. Neste caso, o sistema que se constitui a partir do colóquio, se transforma continuamente a partir do meio e das relações que se instituem no mesmo, resultando em uma nova configuração estrutural.

6.2. “POR QUE AS NOSSAS PRÁTICAS, ELAS VÃO SER UM ESPELHO DA NOSSA FORMAÇÃO”³⁴

A articulação entre formação e prática tornou-se uma questão central nos colóquios – em sintonia com as produções publicadas ao longo desse ciclo de encontros. Implicado neste movimento, percebe-se um esforço e busca contínua por conceituar o que está se compreendendo por “formação” seja ela inicial ou continuada:

Eu acho que o contexto atual nos coloca a essa questão: O que passa ser inicial e o que passa ser a continuada nessa configuração? Nós temos aqui o colega que fez História, não é? É isso, não é? E que agora faz Pedagogia. O que é inicial e o que é continuada nessa formação? A gente vai para a formação continuada, o que é que nós estamos chamando de formação continuada? (Pesquisador, I Colóquio, 2013, p. 9).

[...] Porque a gente fala muito de formação, pesquisa de formação, mas que concepção que a gente está trabalhando de formação? O que é que é formação para nós? O que é que nós estamos entendendo. Então, quando a

³⁴ O subtítulo que anuncia o eixo foi extraído das transcrições analisadas.

professora Denise retoma: “gente, o que é que nós estamos entendendo de formação inicial?” (Pesquisadora, II Colóquio, 2015, p. 14)

[...] Com as novas tecnologias, com as mudanças sociais é sempre um desafio, porque ao mesmo tempo, não abrir mão de algumas conquistas e alguns avanços, mas também essa coisa do porto seguro que isso é formação, não, isso não é formação. O que é formação? Acho que também é uma grande pergunta “o que é formação, o que se constitui formação?”. Talvez seja uma pergunta que ‘a gente’ ainda precisa se fazer bastante. (Pesquisadora, III Colóquio, 2016, p. 13)

De forma direta, esta pergunta não é respondida ao longo das transcrições, porém pôde-se perceber que os grupos compartilham uma concepção de formação que vai para além daquela dita “formal”, ou seja, os cursos, seminários, eventos científicos etc. Ao longo dos diálogos tecidos no eixo de discussão percebe-se a construção de uma concepção de formação mais aberta e que se relaciona também àquilo que é construído de forma dinâmica no âmbito da escola e do coletivo de docentes que a compõe, conforme destacado no III Colóquio:

[...] a formação que se constitui por meio das práticas pedagógicas e os diversos conceitos que aparecem quando nós falamos de uma formação que deriva das práticas pedagógicas: experiência, contexto de atuação, fazer docente, formação de serviço [...] formação a partir das práticas pedagógicas, formações ditas formais e não formais, a ideia de separação entre elas ou uma não valorização das formações ditas não formais, aquelas que acontecem em contextos diversos, não apenas na escola ou na sala de aula, mas em espaços de discussões que envolvem professores que podem ser potencializadores das práticas pedagógicas que nesse sentido podem ser entendidos como formadores também e as formais que são os cursos normais, as licenciaturas, capacitação, pós-graduação entre outros, esse espaço aqui, enfim. E as políticas como produtoras de processos formativos, vendo a política como produtora de processo formativo, de práticas pedagógicas, entre outros. (Pesquisadora, III Colóquio, 2016, p.2)

Pode-se afirmar, ainda, que o conceito de “práticas” se tornou foco, principalmente no IV Colóquio. A discussão constituiu-se como central a partir da temática envolvendo a formação que se articula às práticas e que poderia ter como um de seus efeitos o “esvaziamento teórico” – movimento percebido, segundo as transcrições, inclusive nas normativas. Tornou-se possível perceber, ainda, que o diálogo foi, prioritariamente, pautado na discussão envolvendo a formação docente de forma geral, sem a especificação da educação especial, o que pode nos oferecer mais pistas acerca da compreensão de formação que se construiu no âmbito deste coletivo.

No mesmo sentido, no IV Colóquio destaca-se:

Nós já discutimos aqui essa importância de nós enquanto sujeitos da formação de professores termos essa orientação específica do processo de lutar por esse espaço de formação, uma formação de qualidade, por relação direta entre teoria e prática não no sentido discursivo, mas no sentido profundo dessas reflexões. (Pesquisadora, IV Colóquio, 2017, p. 5)

O trecho extraído indica uma preocupação com o conceito de prática relacionado ao de teoria, ou seja, uma implicada na outra. Esta concepção se afasta da ideia de prática como algo ligado a técnica, uma ação a ser “reproduzida” e se aproxima mais de uma visão que articula o conceito a ideia de prática associada a ação docente e a reflexão.

Algumas falas, no mesmo sentido, apresentaram como tem sido percebida essa questão que envolve “as práticas na formação docente” no âmbito das iniciativas formativas das quais participam. Uma das integrantes afirma:

Nós estamos pela comunidade oferecendo um curso de educação especial. A gente reparou, por exemplo, que muitos desistiram porque precisam muita leitura, muito estudo, e ‘eu não quero’. Aí desistiram. Tanto as formações continuadas em serviço existe alguém que sempre procura por querer mais prática e mais prática, mas com o passar do tempo a gente percebe que eles querem crescer...Eles querem tipo assim “eu tenho uma menininha que faz isso, isso e isso e aí como é que eu faço?” ou “eu tenho fulaninho de tal que é assim e assado, como é que eu faço com ele?”...Tipo assim, eles querem uma receita como se fosse uma solução para todos os problemas com cada aluno individualmente [...]. (Pesquisadora, IV Colóquio, 2017, p. 13)

O excerto em destaque oferece pistas sobre esta outra concepção de “prática”, a qual envolve a proposição de respostas ou receitas acerca do que deveria ser trabalho junto a alunos público alvo da educação especial. Torna-se fundamental que se perceba que esta visão ignora a dinamicidade presente em sala de aula, bem como os diferentes tempos e formas de aprender. Ao buscar por uma proposição pronta acerca do processo de construção de conhecimento de um sujeito, está se desconsiderando o próprio sujeito, bem como o seu processo.

Da mesma forma que as conversas não possuem contornos pré-estabelecidos, conforme afirma-se no início do capítulo, o mesmo podemos afirmar acerca do processo de conhecer. Se o processo de construção do conhecimento se constitui a partir das relações, como poderiam estas serem desconsideradas na construção de práticas pedagógicas? Assim, compreende-se que as práticas pedagógicas precisam ser pensadas a partir de um contexto específico, considerando os sujeitos que o ocupam e as relações ali tecidas.

Segundo Tardif (2013), o professor não atua sozinho, estando sempre em relação com seus alunos, o que não pode ser desconsiderado quando pensamos na constituição deste profissional. Neste sentido, o autor afirma que essas interações

[...] exigem, portanto, dos professores não um saber sobre um objeto do conhecimento, nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores, e de serem pessoas em interação com pessoas. (TARDIF, 2013, p. 50)

Neste sentido, uma “prática” não pode ser pensada de forma desvinculada do contexto e dos sujeitos para os quais se destina.

No âmbito do I Colóquio, a fala de um dos integrantes destaca a percepção de uma formação que decorre do contexto escolar, associando teoria e prática:

Eu penso assim: a escola como espaço de constituição e formação desse sujeito provoca no profissional da educação e principalmente naqueles que lidam com sujeitos da Educação Especial a necessidade de resgatar teoricamente, problematizar teoricamente aquilo que se construiu, se constituiu na sua formação inicial, porque temos enquanto proposta de formação inicial uma arcabouço teórico que nos faz buscar um referencial de pensar a educação e nos constituir profissional neste espaço. Entretanto, a formação inicial por si só não nos garante essa constituição profissional, essa relação na prática profissional, essa experiência da prática que vai nos ajudar a resgatar ou problematizar inclusive essa teoria. (Pesquisador, I Colóquio, 2013, p. 7)

Para além dos processos formativos decorrentes do ambiente escolar, os integrantes fazem menção a construções coletivas que se constituem nos grupos de pesquisa, como o próprio Colóquio, corroborando a literatura acadêmica analisada. Tal concepção encontra sintonia em autores que discutem a formação docente associada ao contexto de atuação profissional do professor, como Imbernón (2011) e Tardif (2013):

Cada um de nós pertence a um desses grupos e de fomentar essa discussão política ética e o compromisso que a gente tem dentro desses grupos, porque me parece uma grande força dentro desses grupos, e aí quando a gente cria essas estratégias como do Diário Reflexivo, como a construção escrita de um projeto, seja um projeto de práticas ou um projeto político, a gente está realmente constituindo a autoria e isso é muito importante para os sujeitos porque a gente faz isso entre nós pesquisadores quão importante é quando a gente constrói a nossa autoria, esse diálogo que a gente faz com os autores, com os referenciais, que a gente constrói novos conhecimentos, então quando a gente vai construindo essa autoria junto com esse grupo Então me parece que é também uma concepção de formação muito importante e aí foi muito interessante porque eu coloquei aqui que essa

concepção de formação pela via dos grupos, ela quer romper com as formações pré formatadas. (Pesquisadora, II Colóquio, 2015, p. 15)

Neste sentido, conforme já dito anteriormente, percebe-se o conceito de formação associado àquele que envolve a complexidade. Considera-se, desta forma, a impossibilidade de separar os movimentos de “formar” e de “viver” – ou seja, a formação também compreende aquilo que acontece no cotidiano, a vida que pulsa na escola, as trocas decorrentes da relação entre alunos, professores e demais sujeitos que compõem a instituição escolar.

Tomaram protagonismo ainda, no âmbito da discussão acerca de formação docente, as atividades desenvolvidas por um subgrupo³⁵ que se constitui no âmbito do grupo de pesquisa que se associa à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tais discussões suscitaram a percepção do grupo acerca do processo formativo que se organiza a partir da experiência e das práticas desenvolvidas.

No IV Colóquio, ocorrido no ano de 2017, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, pode-se perceber vários efeitos do momento político na discussão acerca da formação docente. Fala-se de forma intensa sobre a desvalorização do profissional da educação, das situações de assédio, do parcelamento de salário que vinha ocorrendo em algumas redes específicas, na perseguição ao funcionalismo público e na tendência e incentivo a uma formação aligeirada, principalmente pelas vias da educação a distância. Assim, fala-se na constituição do “professor tarefereiro” (Pesquisadora, IV Colóquio, 2017, p. 11), associando-o a um movimento de formação praticista, ou seja, aquele que estaria se formando apenas para executar um plano de aula, sem reflexão acerca de sua ação docente.

Percebe-se a importância da discussão envolvendo as práticas pedagógicas, no sentido de definirmos os sentidos que podem ser atribuídos a este conceito. Diante de tais indícios, podemos afirmar este como um dos grandes desafios que se associam à temática: a relação entre a formação docente e as práticas pedagógicas, prioritariamente a partir da problematização acerca daquilo que se compreende por prática.

³⁵ O chamado “grupo de práticas” surgiu a partir da aprovação de um projeto no âmbito do Programa Observatório da Educação – OBEDUC. Constituído por professores de educação básica e pesquisadores vinculados à área da educação especial, o grupo se reunia com o objetivo prioritário de inovar no que concerne as práticas pedagógicas desenvolvidas junto às instituições escolares nas quais lecionavam os bolsistas professores de educação básica.

Tendo em vista que se solicita a inserção de maiores espaços de relação com a prática no âmbito das formações ofertadas na área da educação especial, mas, concomitantemente, se percebe uma intensa valorização da “prática” e um esvaziamento teórico, pode-se afirmar que existe um conflito conceitual. Este conflito parece colocar o conceito de práticas como sinônimo de técnicas, o que estaria desconsiderando toda a possibilidade de construção do trabalho pedagógico. Segundo Sacristán:

A prática não é, ou não é somente, uma técnica derivada de um conhecimento sobre uma forma de fazer; não é só o exercício e a expressão de destrezas individuais, nem se circunscreve, exclusivamente, às salas de aula; ela vai além das ações dos professores e dos estudantes. Ela não pode ser compreendida, nem explicada, se ficarmos limitados à sua expressão atual, pois ela tem sua história, é uma cultura. (SACRISTÁN, 1999, p. 95)

Nesse sentido, diante das discussões propostas por Sacristán (1999), compreende-se o conceito de práticas a partir da complexidade, entendo que aquela não se compõe apenas de técnicas, mas envolve as relações tecidas no contexto em que se constitui, a instabilidade que envolve os processos vivos, bem como, as experiências e cultura que se constituem individual e coletivamente. Além disso, toda a prática está implicada em um momento histórico e político específicos, sendo influenciada por estes.

Portanto, a técnica não pode ser entendida como sinônimo das ações que envolvem a prática pedagógica, ou, nas palavras de Sacristán,

O mundo da ação pedagógica não é o mesmo da técnica (*techne*), no qual regras fixas regulam ações para conseguir metas, tampouco pertence à um mundo totalmente determinado por leis e por estruturas externas. (SACRISTÁN, 1999, p. 59)

Assim, a ação que constitui a prática pedagógica ganha corpus a partir de um objetivo específico, porém também se constitui a partir do processo, podendo se modificar ao longo do mesmo, tendo em vista a influência das relações estabelecidas dentro do contexto em que se insere.

6.3. “A IDEIA DO DESPREPARO DOCENTE, ELE É DESTE GRUPO OU ELE É DE TODO MUNDO?”

Conforme a o subtítulo anuncia, ao longo das leituras, tornou-se possível perceber que o discurso envolvendo o “despreparo docente” suscitado quando se discute a escolarização de pessoas com deficiência, constituiu-se como uma temática recorrentemente suscitada no debate relativo à formação. Desta forma, torna-se possível afirmar que, em sintonia com a literatura científica analisada, ao longo das quatro edições do Colóquio, a temática também reverbera de forma intensa.

O subtítulo faz referência a uma fala extraída das transcrições do IV Colóquio e diz respeito a uma pergunta feita pela coordenadora do eixo de formação docente para os demais integrantes no fechamento das discussões. A pergunta, que tinha como objetivo elencar os pontos considerados fulcrais para o coletivo, teve como resposta afirmativa que o discurso de despreparo docente havia sido evocado e colocado entre aspas, no sentido de questionar: “o que é de fato o tal despreparo? O que é isso, o que se constitui esse despreparo?” (Pesquisadora, III Colóquio, 2016, p. 9).

No âmbito do I Colóquio tal questão já surge a partir da fala de um integrante que vem de Moçambique. Segundo este “[...] uma das grandes dificuldades ou problemáticas que eu tive com os professores que estão na escola é que eles consideram que não estão preparados para trabalhar ou lidar com a deficiência.” (Pesquisador, I Colóquio, 2013, p. 12). Ainda, na continuidade desta fala, afirma que esta questão não é uma novidade, compreendendo que tal discurso é reconhecidamente comum para quem trabalha com a área da educação especial.

No mesmo evento, outra pesquisadora afirma que ao sair do estado do Pará para realizar o mestrado no Rio Grande do Sul, traz consigo a percepção deste discurso: “E de lá fiquei com uma frase, que eu digo que não é uma frase, é uma cantilena. Que é o tal do não fui preparado para atender esse aluno.” (Pesquisadora, I Colóquio, 2013, p. 21). A pesquisadora conclui afirmando que, ao chegar no Rio Grande do Sul, percebe que o discurso é o mesmo.

Segundo o dicionário etimológico da língua portuguesa³⁶, o termo *cantilena* associa-se ao conceito de cantar “cantiga suave”. Tendo em vista que o discurso de

³⁶ Antônio Geraldo da Cunha – Dicionário Etimológico da língua portuguesa, 2010, p. 122.

despreparo docente associado à escolarização de alunos com deficiência parece se disseminar, literalmente, de norte a sul do país, cabe questionar o motivo para tal cantilena ter ganhado “tanta voz”.

No mesmo sentido, o discurso de despreparo docente é evocado em outros momentos e em outras edições do evento:

Semana passada mesmo eu tive uma aluna que levantou a mão e foi ela coincidentemente ou não...eu não dou aula da disciplina da educação especial, mas a gente estava lendo um texto que veio esse assunto à tona e ela falou “eu vou chegar lá e não vou saber o que fazer porque eu preciso de ajuda, de prática” e a gente vai naquela conversa de que não há uma receita e de que são os estudos que vão ser o fundamento para chegar a uma prática, mas eu vejo que elas sentem sede disso. (Pesquisadora, IV Colóquio, 2017, p. 12)

Conforme observado na literatura acadêmica, o discurso de despreparo vem se associando à ausência de “práticas”, outra questão que emerge como um desafio, tendo em vista que precisamos nos questionar acerca do que vem se entendendo pelo conceito. Porém, diferentemente da literatura acadêmica, na qual o foco da discussão envolvendo o “despreparo” eram os professores de educação especial, no âmbito do Colóquio, o discurso aparece de forma geral associado à formação do professor de sala de aula regular:

[...] outro item a que a gente destacou diz respeito à cultura e aí se insere o discurso da falta de preparação para atuar junto aos alunos da educação especial, desse discurso que vem, como os professores de sala de aula que constantemente, vem trazendo que não tem preparo, não tem a formação pra dar conta pra lidar com esses alunos no cotidiano da sala de aula [...] (Pesquisadora, II Colóquio, 2015, p. 2)

Se fosse necessário elaborar uma resposta para a pergunta que deu título ao eixo de discussão, poderíamos afirmar que o discurso de despreparo é “de todo mundo”, assim mesmo, entre aspas, tendo em vista que, não só os representantes dos diferentes estados presentes nas discussões dos colóquios trouxeram a questão, mas também um representante de Moçambique – o que nos indica que não apenas no Brasil, conforme pistas oferecidas pela literatura e pelas discussões analisadas, o discurso de despreparo constitui-se como um desafio.

No III Colóquio, ao discutirem-se os modelos de formação e a associação entre mercado e oferta de formação, uma das afirmações parece oferecer pistas acerca do que vem mobilizando o discurso de despreparo docente. Um dos integrantes do eixo

afirma: “Porque na verdade, a gente nunca vai dar conta de tudo. E parece que a gente tem necessidade de querer dar conta” (Pesquisadora, III Colóquio, 2016, p. 3).

Na mesma edição, questiona-se:

Não é exatamente essa a palavra, mas o que é, efetivamente, dizer “estar preparado”? O que é essa preparação? [...] Então, o que eu quero dizer, o que é, efetivamente, do que se constitui, no imaginário dos professores, a ideia de estar preparado? E em que medida – aí é que vem a questão do currículo – os currículos, de fato, se organizam nessa dimensão? (Pesquisadora, III Colóquio, 2016, p. 7)

Fazemos eco à pergunta que inaugura o trecho transcrito e que toma centralidade na pesquisa desenvolvida nesta tese: o que significa estar preparado? Para além dessa questão, parece emergente questionar – como foi feito a partir da análise da produção científica – se existe um momento em que estaríamos de fato preparados para a docência ou para qualquer atividade dinâmica e que se articule aos processos de viver.

Ao nos voltarmos para o panorama que se desenha em articulação com as ofertas de formação docente, cada vez mais vinculadas a uma necessidade que obedece a uma lógica mercadológica, podemos afirmar uma certa tendência ao imediatismo na formação docente. Nesse sentido, em uma busca breve realizada por meio da internet, pode-se perceber que saltam proposições que prometem uma formação “completa” e “rápida”. De acordo com Carvalho, Lagares e Carvalho (2020) esta é a tendência que tem se observado no âmbito da formação de professores no Brasil:

A dimensão técnica é priorizada na formação dos professores brasileiros, ressaltando-se os resultados formativos, e não o processo de formação. Esse processo repercute no trabalho docente, articulado ao trabalho no mundo da produção, em geral, mas com significativa desconexão entre a teoria que defende a formação político cultural e a prática instrumental. (CARVALHO; LAGARES; CARVALHO, 2020, p. 10)

Tal movimento é evocado no IV Colóquio, quando uma das pessoas responsáveis pela coordenação do eixo se refere à percepção de um movimento que tende ao esvaziamento teórico na formação de professores:

[...] é uma estratégia política de esvaziar a perspectiva teórica. [...] nós estamos privilegiando mais a prática e os estudos vão mostrando como é que

os cursos de licenciatura, os cursos de pedagogia, vão esvaziando a perspectiva teórica. (Pesquisadora, IV Colóquio, 2017, p. 5)

O que este movimento significa? Qual a articulação entre o movimento de “não se sentir preparado” para atuar junto ao alunado público-alvo da educação especial e a tendência da formação docente de centrar-se na perspectiva técnica em detrimento de uma valorização do conhecimento teórico?

Tendo em vista o que foi possível observar na literatura acadêmica analisada, articulando tais indícios com as análises das discussões dos colóquios, pode-se afirmar que parece haver uma associação entre tais elementos. O conceito de práticas, conforme discutido no eixo anterior, precisa ser colocado em suspenso no sentido de nos perguntarmos qual é o seu sentido, ou melhor quais são os sentidos a ele associados. É perceptível, no âmbito da literatura acadêmica, que muitas vezes este conceito é colocado como sinônimo de “técnica”, o que pode construir uma base questionável, quando articulado à formação docente, tendo em vista que uma formação pautada em “práticas-técnicas” pode ser vista como uma promessa de “preparação” para aqueles professores que não se julgam capazes de trabalhar junto a alunos com deficiência.

Nesse sentido, parece cada vez mais emergente que se reflita acerca do significado de estar preparado para algo, buscando olhar para os movimentos dinâmicos que constituem os espaços que poderiam exigir essa “preparação”. Os indícios apontam para uma tendência à necessidade de nos pautarmos em certezas para a constituição do trabalho docente, principalmente quando se trata da atuação junto a alunos com deficiência – lugar em que o professor se depara com diferentes formas de aprender, o que exige, em contrapartida, outras formas de fazer, bem como um deslocamento. Este movimento faz emergir, assim, uma necessidade a se buscar pela segurança das “garantias”, tendo em vista que

[...] tendemos a viver num mundo de certezas, de solidez perceptiva não contestada, em que nossas convicções provam que as coisas são somente como as vemos e não existe alternativa para aquilo que nos parece certo. (MATURANA; VARELA, 2001, p. 22)

Mia Couto afirma que temos receio de errar e que este medo nos faz evitar experimentarmos caminhos diferentes, que fujam dos territórios aos quais estamos habituados. De acordo com o escritor “os avanços no domínio do conhecimento

fazem-se através de caminhos paradoxais” (COUTO, 2005, p. 122). Desta forma, o erro faz parte do processo de viver e de experimentar, ou seja, o erro também constitui o processo de construção do conhecimento.

Assim, a sala de aula, lida pelas lentes da complexidade como um sistema vivo, como um espaço em movimento e continuamente pulsante, onde o planejamento e a improvisação se articulam, não permite selecionar – como em um programa informático – a possibilidade “mais completa”. A docência pode ser comparada ao processo de caminhar (que nos parece colocar em uma posição de equilíbrio perfeito), mas exige que nos permitamos estar em constante movimento de equilíbrio e desequilíbrio, ou, conforme afirma Bateson³⁷ “um homem andando nunca está em equilíbrio, mas sempre corrigindo o desequilíbrio”.

6.4. “EM QUE MEDIDA OS CURRÍCULOS REAFIRMAM OU NÃO ESSE DISCURSO?”³⁸

Na continuidade da discussão, o título do eixo evoca, novamente, uma das discussões que se mostrou emergente no âmbito das transcrições analisadas, envolvendo os currículos das licenciaturas e sua associação com o discurso de “despreparo” dos professores. A primeira e segunda edição do Colóquio, prioritariamente, problematizaram fortemente a questão que se relaciona com a formação inicial em licenciatura e o currículo envolvendo a formação destes professores no âmbito dos processos inclusivos. A preocupação com a temática é expressa na solicitação feita por uma das integrantes do II Colóquio:

[...] mas eu quero dar dois passos para trás e me perguntar o que é que nós estamos fazendo na formação inicial. Eu quero fazer essa pergunta. E eu não quero um curso de licenciatura em Educação Especial. Não é essa a proposição, nem de longe. Entendo os princípios que orientam UFSCar e UFSC, mas não é por aí, eu estou me perguntando o que é que estamos pensando na formação inicial dos nossos alunos de pedagogia e das demais licenciaturas. (Pesquisadora, II Colóquio, 2015, p. 13)

A partir do que é evocado, cabe destacar que, quando se menciona o currículo das licenciaturas, está se tratando, prioritariamente, daquelas que envolvem a

³⁷ Extraído do filme *Ecology of Mind* (2011), de Nora Bateson sobre as ideias de Gregory Bateson, seu pai. Disponível em: <https://vimeo.com/142576244>.

³⁸ O subtítulo que anuncia o eixo foi extraído das transcrições analisadas.

pedagogia e demais licenciaturas, e não a licenciatura em educação especial. Além de ter sido estes os currículos que mobilizaram a discussão, parte-se do pressuposto que os currículos das licenciaturas em educação especial são compostos por um vasto número de disciplinas vinculadas à área.

Conforme a pergunta que deu título ao eixo, torna-se importante refletirmos acerca das relações existentes entre as “ausências” percebidas nos currículos das licenciaturas. A palavra “ausência”, evocada por um dos integrantes do I Colóquio para se referir ao pouco que se aborda da temática nestes cursos de graduação parece anunciar um indício acerca de uma realidade observada em todo o contexto nacional, tendo em vista a ausência da obrigatoriedade da presença de disciplinas específicas sobre educação especial nas normativas brasileiras:

As ausências que vão lá na frente ter uma influência nessa atuação do professor, porque a prática do professor ele tem por base, mesmo não sabendo, mas ele tem por base uma teoria, tem por base uma concepção de mundo de filosofia, uma antologia que a gente precisa trabalhar um pouco mais essa formação inicial do pedagogo e também das licenciaturas específicas, porque também tem outras ausências, claro que a gente não vai conseguir abarcar tudo. (Pesquisador, I Colóquio, 2013, p. 5)

Segundo um dos integrantes do I Colóquio, a reflexão acerca do currículo das licenciaturas não pode ser pensada de forma dissociada daquilo que ocorre no cotidiano da escola. Compreendemos que as necessidades observadas no âmbito da instituição escolar precisam, como afirma o integrante, servir de norte para refletirmos acerca das demandas de formação docente. Ao observarmos a realidade brasileira com relação ao aumento crescente das matrículas de alunos com deficiência na escola regular, faz-se cada vez mais emergente a qualificação dos processos formativos e, nesse sentido, existe um conflito quando observamos as normativas que articulam (ou não) a formação docente e as temáticas que envolvem a educação especial e a inclusão escolar.

No Brasil a única disciplina obrigatória envolve o ensino da Libras – língua brasileira de sinais – a partir do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Uma das perguntas elaboradas por um dos integrantes no III Colóquio, questiona exatamente esta questão:

O que estamos fazendo, quais são os nossos avanços, nossas possibilidades e o que eu temos encontrado, aqui ficam os nossos grandes desafios e aquela pergunta ali, até que ponto e inclusão da disciplina de Libras das

Cabe destacar, a partir da análise desenvolvida por Brabo (2013) que, de forma geral, as normativas que envolvem a formação docente inicial evocam a obrigatoriedade de trabalhar temáticas que se relacionam a escolarização do alunado público-alvo da educação especial de forma genérica e ampla, não especificando a necessidade de uma disciplina específica para isso.

Este movimento tem um efeito sobre os currículos dos cursos de graduação, que se refere ao pouco ou nenhum oferecimento de disciplinas que se relacionam ao tema, fazendo com que o debate relativo à educação especial e à inclusão escolar seja reduzido à condição de temática articulada um conjunto de componentes curriculares. De acordo com Borges, Santos e Costa (2019, p. 153) a partir da análise de projetos pedagógicos de cursos de licenciatura na Universidade Federal de Goiás, observa-se que “somente mediante a obrigatoriedade da oferta de disciplinas da educação especial, como ocorre com a Libras, é que há uma real efetivação do que se propõe nos documentos legais”. Em sintonia, uma das integrantes do I Colóquio, que ministra uma disciplina envolvendo a temática para as licenciaturas em uma Universidade Federal da Região Sul, afirma:

Por que uma disciplina de dois créditos? Menos duas horas semanais de todas as licenciaturas. Com uma diversidade tão grande. Eu resolvi na minha tese pesquisar sobre isso. A formação docente inicial. E o que a universidade tem feito. Eu peguei trabalhando com percurso, o discurso pedagógico voltado para inclusão. Eu pude ver que na universidade essa lacuna é muito grande. Então, o que minha universidade tem feito? Já que é uma agência de formação, já que é uma agência de inovação, de vanguarda. Se está trabalhando com uma política há vários anos e essa universidade principalmente a pública que deveria abraçar essa política não fez isso. (Pesquisadora, I Colóquio, 2013, p. 11)

Parece que o desafio que se coloca envolve pensar formas de “fazer diferente” no âmbito das Universidades. As normativas não anunciam a obrigatoriedade de disciplinas que discutam a temática em discussão, mas o que é possível fazer enquanto agente político que constitui este contexto? Para além deste desafio, outra questão que se associa à organização dos currículos para as licenciaturas envolve a reflexão prioritária acerca dos sentidos da ausência: o que significa reduzir a discussão envolvendo a educação especial e a inclusão escolar à condição de

temática secundária em disciplinas do currículo? Como garantir a visibilidade necessária para a temática nos currículos dos cursos de graduação?

O que se tem hoje nas normativas que orientam a formação de professores de educação básica no Brasil envolve, conforme já mencionado, orientações globais acerca de uma formação e de conteúdos que considerem a diversidade e as especificidades dos alunos público-alvo da educação especial (BRASIL, 2002; 2015b). Nos documentos normativos, temos a definição de professor capacitado em educação especial como aquele que teve acesso a conteúdos mínimos acerca da educação especial e que poderá, dessa forma, constituir-se como o professor de sala de aula regular ou o professor referência.

Segundo Brabo (2013) o papel de uma disciplina envolvendo a educação especial e a inclusão escolar destinada a alunos das licenciaturas envolve “instigar” estes sobre a temática. Tendo em vista que uma oferta como esta não tem como dar conta de trabalhar todo o conteúdo existente sobre a área, entende-se que, como Brabo (2013, p. 132) afirma: “trata-se de despertar o aluno para um tema com o qual ele não tenha contato, e o faça ter curiosidade de conhecê-lo”. Neste sentido, torna-se importante questionar se toda a formação docente não se pauta/ou poderia se pautar neste princípio – despertar a curiosidade – oferecer subsídios para que o futuro professor tenha condições de, ao encontrar um desafio, ir em busca de ferramentas e estratégias que o ajudem a superá-lo. Ao que indicam as pistas envolvendo as discussões ocorridas no âmbito do Colóquio, este continua sendo um dos grandes desafios da área:

Eu acho que de ontem e de hoje, mas que fica uma responsabilidade muito grande por esse grupo [...] mas uma responsabilidade muito grande com a formação no ensino superior, com a formação inicial dos professores e não só na Pedagogia, mas me parece aqui, me parece não. Eu sou professora das licenciaturas, eu trabalho com as licenciaturas [...] E os outros tantos aqui que trabalham com as licenciaturas também. A gente tem um desafio muito grande [...] essa formação que antes da gente falar da formação específica da Educação Especial a gente não pode negar a formação do professor. (I Colóquio, 2013, p. 20)

Diante destes indícios que se constituem, tanto nas discussões do colóquio, como em trabalhos que envolvem a literatura acadêmica, cabe questionar quais são as possibilidades no que se relaciona aos currículos dos cursos de licenciatura. Para além disso: como as unidades responsáveis por estes cursos, dada a autonomia das

universidades, olha para esta necessidade que vem sendo apontada a partir de tantas vozes?

Torna-se necessário, ainda, olhar para o plano normativo no que concerne à área da educação especial, buscando estabelecer um contraponto entre o que se exige e o que se materializa a partir disto. A partir do movimento que envolveu o investimento na perspectiva inclusiva no plano normativo, houve efeitos importantes – como o aumento considerável e crescente das matrículas destes alunos nas escolas regulares, bem como o decréscimo das mesmas nas escolas especiais. Tal movimento se associa ao fato de que nos documentos há a exigência com relação à matrícula do aluno público-alvo da educação especial nas escolas regulares.

Em contrapartida, esse movimento torna – ou deveria tornar – emergente que a formação docente também tivesse visibilidade no plano normativo. Porém, o que a leitura do atual panorama nos indica é que, pautando-se em orientações genéricas e amplas acerca da formação relacionada à educação especial e aos processos inclusivos, os documentos normativos não têm dado conta de assegurar a exigência relacionada à oferta de formação docente. Diante da contradição que se apresenta, parece cada vez importante que se questione quais os desafios que se associam a esta lacuna e de que forma os superar.

6.5. QUEM É O PROFESSOR QUE SE ASSOCIA À EDUCAÇÃO ESPECIAL?

Ao longo das discussões percebe-se, ainda, que, assim como nos trabalhos acadêmicos analisados no capítulo de revisão de literatura, o professor de educação especial não é nomeado apenas de uma forma. Mesmo no âmbito de um ciclo de formação restrito a convidados, envolvendo pesquisadores que se articulam a três grupos de pesquisa, não há uma concordância com relação ao conceito.

Assim como nas produções acadêmicas, esta questão não foi discutida de forma direta, mas pode ser lida a partir das diferentes formas de nomear este docente, bem como a partir de uma discussão que apareceu em alguns momentos e que envolveu as múltiplas funções que se relacionam a esta figura profissional. Assim como no capítulo que envolveu a análise da revisão de literatura, torna-se possível fazer uma leitura acerca da possível relação existente entre os dois pontos.

No âmbito das discussões do colóquio, o professor de educação especial foi evocado das seguintes formas: professor de educação especial, professor de

atendimento educacional especializado, professor especialista em educação especial (**I Colóquio**); professor de educação especial, professor do AEE, professor da sala de recursos, professores gestores de educação especial, profissional da educação especial, professor de AEE, professor especializado, professores da sala de recurso multifuncional (**II Colóquio**); educador especial, professor de AEE, professor de educação especial, professor de sala de recursos (**III Colóquio**); professor do AEE, educador especial, professores que trabalham na sala do AEE, professor da sala de AEE, professor da sala de recursos, professor de atendimento AEE, professor de AEE (**IV Colóquio**).

Como é possível perceber, este docente tem muitos nomes, tendo sido evocado, no âmbito das quatro edições do evento, de 15 diferentes maneiras. A questão que se torna emergente, neste contexto, é: quais os sentidos destas muitas formas de nomear e de que forma essa nomeação influencia na constituição deste profissional?

Quando este docente é chamado de professor que trabalha na sala de AEE, ele está sendo colocado em um lugar provisório (em que trabalha no momento); já quando é chamado de professor da sala de recursos, parece que este profissional se restringe àquele lugar, sendo quase que tomado por ele, sendo o professor da (parte dela) sala de recursos. Quando o professor é nomeado de professor especializado, o título parece vir acompanhado de uma questão: especializado em que? Além disso, o nome parece coloca-lo na posição de detentor maior do saber. Poderia se refletir acerca de todas as formas que são evocadas no âmbito do evento e para além destas, muitas outras existentes. No entanto, o objetivo de elencar esses muitos nomes não é este.

Torna-se possível afirmar que, quando nomeamos algo, a coisa tende a tornar-se o que a nomeia. Nesse sentido, por exemplo, Mia Couto costuma nomear os personagens dos seus contos. O autor costuma oferecer-lhe nomes que se relacionam com suas características predominantes, como “Fula Fulano” e “Dona Nadinha”³⁹ que são, respectivamente, um homem malandro e uma mulher apagada, que pouco falava.

Além disso, não podemos perder de vista que nossas representações acerca do ser professor nos acompanham desde a infância, quando, ao iniciarmos nossa vida

³⁹ Conto “O baralho erótico” do livro Contos do nascer da terra, Mia Couto (2014).

escolar, temos contato com diferentes formas de “ser professor”. Nossas construções acerca disto irão nos acompanhar ao longo da vida e estarão continuamente sendo alimentadas por novas relações e encontros com a docência. Assim, ao fazermos nossas escolhas e nossas leituras de mundo estaremos sempre implicados em nossas vivências e representações de um mundo (MATURANA; VARELA, 2001).

Portanto, torna-se importante compreender que não se pode desconsiderar que nos constituímos a partir de um contexto e das relações que tecemos dentro deste. No mesmo sentido, afirmam Maturana e Varela (2001) que, ao fim do trajeto de uma caminhada pela praia estaremos diferentes, mas também a praia o estará, ou seja, também o contexto aprende sobre nós, modificando-se a partir da interação das trocas que estabelecemos. Tal concepção oferece subsídios para que analisemos a constituição do professor de educação especial articulando-a ao seu pertencimento aos relativos contextos de produção, sejam eles a instituição escolar, a universidade, o curso à distância, o grupo de colegas ou a reunião de planejamento.

Além disso, o professor de educação especial é evocado no colóquio como alguém que assume, para além da função que se relaciona com a docência em educação especial, uma função de gestor na escola:

A questão que o professor do AEE pensando aí na Sala de Recursos tem sido a tônica ele acaba sendo onde desempenha a função de um gestor da inclusão dentro da escola ele acaba tendo este papel descentralizado, porque é uma secretaria que tem as suas diretrizes e o professora da sala de recursos e o professor do AEE então desempenha esse papel lá na ponta do sistema, lá na escola. A ideia também de uma defesa, da atuação sistêmica do professor do AEE justamente que ele possa atuar nesse conjunto de tarefas de atribuições que a inclusão está relacionada com tudo isso. A inclusão não diz respeito ao foco, não é só o aluno, mas é a escola como um todo, e todos esses espaços, essas frentes que o trabalho na escola envolve, e também quem forma o formador? Bem se esse professor, lá na escola acaba tendo um papel de formador, quem o forma? Qual a formação desse formador? Então, são questões bastante importantes pra serem discutidas. (Pesquisadora, II Colóquio, 2015, p. 2)

Cabe destacar que entre as questões que se relacionam ao trabalho do professor de educação especial no âmbito das normativas estão inúmeras atividades. Este poderia ser pensado como um dos efeitos da multiplicidade de atividades que este professor assume? Um faz tudo? Um gestor? Um formador? Segundo outro integrante do I Colóquio, nós não podemos perder de vista as múltiplas funções que este professor assume e a evidência que isto não estaria sendo levado em consideração nas iniciativas formativas:

As diferentes frentes de atuação do professor especialista em Educação Especial para além do atendimento com o aluno. O profissional como formador dentro da escola. O profissional que atua com os pais, com a família. O profissional que atua “com”. Enfim, com a família, com os colegas, com os professores, com a escola. Esse trabalho articulado que muitas vezes aparece na formação desse profissional. Muitas vezes o currículo que forma o educador especial é direcionado para o trabalho direto com o aluno com deficiência mental, o aluno com deficiência visual, o aluno com surdez, TGD. E se esquece que lá na prática, lá na escola, tem esses diferentes contextos que ele vai ter que atuar. Que ele vai ser um profissional, gestor desse processo de inclusão digamos assim. E que essa formação defende que a atuação seja mais sistêmica, que ele atue com diferentes frentes dentro dessas possibilidades, mas a formação deixa a desejar nesses quesitos assim. (Pesquisador, I Colóquio, 2013, p. 9)

Outro integrante, na mesma edição, afirma a potência de pensarmos essas diferentes frentes assumidas pelo professor de educação especial no sentido de considerar seu trabalho para além do atendimento individualizado junto ao aluno público-alvo da educação especial. Neste sentido, o professor estaria assumindo um papel de gestão relacionado ao atendimento educacional especializado, atividade na qual – para além do atendimento ao aluno – há o trabalho com os pais, com a gestão escolar, com os demais professores e funcionários, entre outros.

Conforme discutido no capítulo de revisão de literatura, este movimento precisa ser refletido com cautela, tendo em vista a tendência de o professor de educação especial assumir, ele mesmo, uma multifuncionalidade – fazendo referência ao termo delegado às salas de recursos (BAPTISTA, 2011). A partir da retomada das funções do professor responsável pelo atendimento educacional especializado, descritas na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, torna-se possível perceber a densidade de demandas que se associam ao trabalho desenvolvido por este docente, as quais envolvem:

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, 2009b)

Para além de considerar a importância de um professor que assume diferentes frentes no âmbito da instituição escolar, torna-se fundamental refletirmos acerca destes aspectos de forma articulada: a partir das discussões analisadas, é perceptível que o professor de educação especial assume diferentes frentes de trabalho, movimento pelo qual tem sido colocado no lugar de gestor do atendimento educacional especializado. Quais os efeitos do ponto de vista da formação desse profissional?

Segundo Padilha (2012), que discutiu o trabalho dos professores de educação especial, tomando como referência o estado de São Paulo, a sobrecarga de trabalho dos professores de educação especial pode ser percebida ao olharmos para o cotidiano de trabalho desses docentes no âmbito da instituição escolar. Segundo a autora

Percebe-se que as solicitações são muitas. Entretanto, os tempos e os custos parecem carregar as marcas de políticas de gestão e de planejamento que priorizam o fazer sem limites. Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. (PADILHA, 2012, p. 144)

Compreendendo-se que não há como olhar para as questões que se relacionam com a formação docente sem atentarmos para o contexto e as condições de trabalho atinentes ao profissional, emerge a importância de se considerar, no âmbito desta reflexão, as questões que se colocam no cotidiano da escola e que influenciam diretamente na constituição de uma docência.

Assim, colocar este professor neste lugar, em que – além de assumir uma sobrecarga de trabalho – permanece como o responsável prioritário pelas ações que se vinculam à inclusão escolar, não poderia se constituir como um risco? Percebe-se que o compromisso com a inclusão escolar deve ser tomado pela escola como um todo, mas que centralizar toda essa responsabilidade sobre uma única figura pode se tornar um ponto conflituoso no que se refere aos objetivos dos processos de inclusão escolar. Ampliam-se as exigências de uma ação profissional e multiplicam-se as necessidades que integrariam um currículo impossível de atingir a plenitude de uma formação desejada. O debate contemporâneo centra-se na oposição entre essa

tendência e uma perspectiva reducionista evocadora da “técnica”, referida em muitos outros momentos do presente texto.

Torna-se necessário que, para além de nos dispormos a refletir acerca da formação docente na área da educação especial, pensemos na constituição desse professor, buscando olhar para as condições de trabalho e para a organização da ação pedagógica decorrentes do cotidiano escolar. Compreende-se a necessidade iminente de questionar não apenas como se constituem ou como se formam estes docentes, mas como a sua formação e a sua constituição se relacionam.

6.6. DOS CONTORNOS DESTA CONVERSA...

Se tivéssemos que imaginar um esquema possível acerca daquilo que pôde ser lido como emergente no âmbito das discussões tecidas nas quatro edições do Colóquio no que concerne à formação docente – ou um contorno acerca das conversas que se constituíram no âmbito do evento – poderíamos pensá-lo da seguinte forma:



A ideia de um esquema circular, mas que se constitui em um movimento espiral, envolve a ideia de não existência de uma hierarquia entre essas discussões, bem como a percepção de que todas se alimentam em um processo de retroalimentação. Este processo envolve uma organização em que todos os elementos de um sistema se encontram interligados, de forma que quando uma perturbação incide sobre um destes, cada um dos demais sentirá o efeito, causando uma transformação no sistema como um todo (CAPRA, 2006, p. 59). O espiral, neste sentido, indica a ideia de que, como o sistema está em constante alteração, nunca retornará a ser o mesmo, ou nunca retornará para o mesmo lugar. Além disso, na busca de definir a “configuração” uma conversa, compreende-se que são estruturantes as dinâmicas de não linearidade, mutabilidade e imprevisibilidade na constituição do diálogo.

Tal movimento também pode ser lido na constituição das discussões transcritas. Não existe uma regra que defina a ordem de pontos de forma pré-estabelecida nas conversas tecidas. Muitas questões, nesse sentido, não foram respondidas, e pode-se afirmar tranquilamente – não era este o objetivo.

Assim, em uma leitura que busca indicar possíveis contornos para as conversas tecidas nos colóquios, pode-se afirmar que as práticas pedagógicas vêm perpassando todas as discussões que envolvem a formação docente e que esta discussão está diretamente ligada a um recorrente anúncio de um suposto despreparo docente. Além disso, a organização dos currículos ou a escolha dos conhecimentos compreendidos como fundamentais para o professor de educação especial têm efeitos sobre a constituição deste profissional.

Tendo em vista tais questões, pode-se concluir este capítulo questionado: buscando analisar os contornos percebidos na interlocução entre a produção brasileira que envolve a temática e os diálogos que se constituíram acerca dessas questões nas quatro edições do colóquio, quais são os pontos emergentes? Em que medida a pesquisa, em diálogo com as vozes dos profissionais de setor, nos oferece pistas acerca dos desafios e das tendências que envolvem a formação docente vinculada à educação especial? Considerar essa pergunta será a tarefa prioritária do próximo capítulo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com vistas a costurar as pistas encontradas ao longo do presente estudo, percebe-se a necessidade de retomada de algumas questões, pois estas nos ajudarão a construir o panorama que define a etapa conclusiva da pesquisa. Compreende-se de antemão que o texto precisa receber um ponto final, o que não significa que a discussão se esgota aqui. Para que se possa construir este panorama faz-se necessário que consideremos o objetivo proposto para a presente investigação, o qual envolveu “compreender quais as principais tendências e desafios que se associam à formação do professor vinculada à educação especial”.

Torna-se necessário, ainda, realizar uma retomada dos caminhos metodológicos que se construíram nesta pesquisa cartográfica. A investigação pautou-se na seguinte questão norteadora: quais têm sido as principais tendências e os principais desafios que se associam à formação do professor de educação especial no contexto brasileiro? Partimos da premissa de que a incompletude, a perspectiva investigadora e a valorização da capacidade criadora, como partes constitutivas dos processos de formação, estão insuficientemente contempladas nas discussões presentes nas pesquisas acerca da formação de professores para a educação especial.

Ao longo do texto, buscamos valorizar o ato de questionar, elaborando continuamente perguntas que poderiam nos auxiliar a refletir acerca da temática proposta. Assim, ao finalizarmos este percurso, sentimos a necessidade de considerar a seguinte questão, evocada ao fim do capítulo anterior: em que medida a pesquisa, em diálogo com as vozes dos pesquisadores e professores atuantes na área, nos oferece pistas acerca dos desafios e das tendências que envolvem a formação docente vinculada à educação especial?

Neste sentido, optou-se por retomar os capítulos analíticos, buscando encontrar o fio condutor que relaciona os eixos que se apresentaram como emergentes – tanto na revisão de literatura, quanto na análise das transcrições referentes ao eixo formação de professores dos colóquios. Compreendendo que a soma das partes se diferencia amplamente daquilo que podemos considerar como “todo”, nossa intenção com esta retomada envolveu buscar aquilo que favorece a relação entre todos os eixos.

Na revisão de literatura que considerou o período compreendido entre os anos de 2007 a 2017⁴⁰ chegamos a cinco eixos de discussão: a) as políticas e programas de formação docente; b) a formação docente e as práticas pedagógicas em relação; c) os conhecimentos ou características relacionados à formação docente; d) formações a partir de deficiências específicas; e e) formação docente e colaboração.

Na análise que envolveu as transcrições dos encontros formativos também chegamos a cinco eixos, os quais contemplam os seguintes aspectos: a) efeitos envolvendo organização e estrutura; b) a relação entre as práticas pedagógicas e a formação docente; c) o discurso de “despreparo docente” em relação com a formação e a educação especial; d) os currículos das licenciaturas e o efeito sobre o discurso de despreparo; e e) as divergências conceituais acerca do nome/figura do professor de educação especial.

Ao realizarmos um exercício de entrelaçamento dessas pistas, buscando perceber as relações existentes entre elas, a primeira questão que nos parece pertinente evocar envolve a temática que concerne às práticas pedagógicas. Ao longo de toda a pesquisa, tornou-se possível perceber que a temática perpassava todas discussões e a observância de tal movimento nos fez considerar de forma mais atenta o conceito de práticas que estava sendo evocado.

Ao nos voltarmos para os discursos que se relacionavam às práticas, percebeu-se uma tendência de enfatizar a necessidade de maior discussão sobre estas nos cursos de formação docente envolvendo a educação especial ou nas disciplinas das licenciaturas. Cabe destacar que tal questão aparece, comumente, articulada ao discurso de despreparo docente e estabelece uma relação de causa e efeito entre as duas ideias: “não estou preparado, pois não tive acesso a práticas”.

A primeira pergunta a ser feita seria: qual o sentido que assume a “prática pedagógica” nesses discursos recorrentes? Estamos evocando a prática associada à ação docente reflexiva ou estamos falando de uma prática que se vincula ao conceito de “técnica”? De acordo com a pesquisa de Lehmkuhl (2011), que teve como objetivo analisar as propostas formativas ofertadas pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE),

⁴⁰ Considerando o portal de teses e dissertações da CAPES, os portais de periódicos científicos Scielo e Redalyc e as publicações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Outra questão observada nos cursos para professores das Instituições Especializadas e especialmente para os professores da rede regular de ensino foram as propostas que evidenciaram métodos e técnicas para instrumentalizar o atendimento específico aos sujeitos com deficiência auditiva e visual (rede regular de ensino) e deficiência mental e autismo (Instituições Especializadas) [...] Nessa perspectiva, o diagnóstico desses sujeitos é imprescindível para o encaminhamento de técnicas e metodologias específicas para a área de deficiência em detrimento da complexidade das demandas da educação. (LEHMKUHL, 2011, p. 209)

Percebemos no âmbito das normativas uma tendência ao tecnicismo vinculado à concepção de formação (CARVALHO; LAGARES; CARVALHO, 2020), o que tem efeitos sobre os modos de pensar os processos formativos. No entanto, torna-se fundamental olharmos para o conceito de prática pedagógica, o qual segundo Sacristán (1999) envolve muito mais do que desenvolver uma técnica.

Segundo o Sacristán (1999), a técnica faz parte da prática, mas esta não se resume a uma dimensão técnica. A prática pedagógica envolve a ação docente, mas precisa ser considerada no âmbito de um contexto, pois carrega traços culturais e históricos. Além disso, a prática pedagógica envolve planificação, mas também se constitui no improviso. Neste sentido, o autor utiliza a metáfora do trabalho artístico relacionado ao ensino já que “aquilo que será alcançado realmente não pode ser previsto, totalmente, por nenhum esboço feito de antemão [...]” (SACRISTÁN, 1999, p. 67). Nesse sentido, pode-se planejar toda uma aula, ou mesmo um processo formativo – conforme já dito anteriormente – mas precisamos levar em consideração que cada sistema receberá a informação de uma forma, o que dependerá da sua estrutura naquele momento.

Torna-se fundamental a percepção de que o viés que associa as práticas a uma concepção tecnicista do trabalho docente, tanto no que diz respeito às formações ofertadas, quanto nos documentos normativos, não está descolado da discussão que envolve a previsibilidade associada ao futuro dos sujeitos com deficiência. Desta forma, percebe-se um movimento em efeito dominó, o qual envolve o diagnóstico de uma deficiência e, por conseguinte, a compreensão de que aquela pessoa está fadada a “não aprender” ou “aprender menos”. Acerca desta compreensão, Freitas e Baptista (2019) afirmam:

Nossa reflexão não nega a importância do diagnóstico, tanto para o tratamento como para a prevenção de distúrbios. No entanto, pontuamos o excesso e as decorrências que o acompanham, em termos de rotulação e de potencial exclusão. Entendemos o diagnóstico como processo que põe em destaque a pessoa singular, com sua história e sua trajetória

necessariamente vinculada a redes de pertencimento. (FREITAS; BAPTISTA, 2019, p. 795)

Trata-se, portanto, da aposta na compreensão do diagnóstico como um dos tantos elementos constitutivos da rede que nos ajuda a acessar e realizar a leitura da história do aluno e não como um instrumento que afirmará a possibilidade de o aluno aprender ou não. Esta conexão entre a previsibilidade e a suposição que as pessoas com deficiência exigiriam, em função de suas lacunas, uma rigidez didática que nem sempre é evocada aos demais alunos, nos parece ser um indício sobre a tendência da busca por “receitas”, “técnicas” ou “práticas que darão certo”, o que acaba aniquilando as possibilidades de criação conjunta, de construção de uma prática colaborativa ou de um caminho que se constrói durante o processo.

Conforme destacamos, associado ao discurso da emergência da prática pedagógica, aparece o discurso de despreparo docente. A relação que se estabelece entre os dois pontos pode ser questionada na medida em que invocamos a ordem da questão – se alguém afirma que não se sente preparado para trabalhar junto a alunos público-alvo da educação especial ou não se sente completamente preparado para atuar junto a esta ou aquela tipologia de deficiência, como ele poderia ter acesso a essa “preparação”? Não seria por meio da própria prática, ao atuar junto a este alunado, que se associa a processos reflexivos e acompanhamento mediado por formadores?

A partir das análises, torna-se possível afirmar que a multiplicidade de funções que se associa ao trabalho do professor de educação especial e que são anunciadas nas normativas têm efeitos sobre o sentimento de despreparo. O professor de educação especial tem entre suas funções a de docente, gestor, orientador, entre outras. Nesse sentido, questiona-se: enfim, quem é este professor? Em sintonia com a multiplicidade de funções anunciadas (BRASIL, 2009b), as análises apontam para as diversas nomenclaturas que evocam este profissional, o que pode ser um indício da falta de uma definição e de diferentes concepções associadas a este trabalho. De acordo com a fala de um dos pesquisadores que fez eco no I Colóquio Educação Especial e Pesquisa essa multiplicidade de funções aparece em diferentes falas, evocando:

[...] as diferentes frentes de atuação do professor especialista em Educação Especial para além do atendimento com o aluno. O profissional como formador dentro da escola, o profissional que atua com os pais, com a

família, com os colegas, com os professores da escola. Esse trabalho articulado que muitas vezes aparece na formação deste profissional. Muitas vezes o currículo que forma o educador especial é direcionado para o trabalho direto com o aluno com deficiência mental, o aluno com deficiência visual, o aluno com surdez, TGD. E se esquece que, lá na prática, lá na escola, tem esses diferentes contextos que ele vai atuar [...] (Pesquisador, I Colóquio, 2013, p.17)

Ainda assim, apesar da multiplicidade de funções que se articulam ao trabalho deste profissional, percebe-se que nas normativas brasileiras não existem orientações de como deveriam se constituir as formações vinculadas à educação especial. O efeito dessa excessiva flexibilidade nas predefinições é uma gama de ofertas formativas, as quais nem sempre priorizam o pedagógico. Nesse sentido, a importância vinculada ao conhecimento que envolve as deficiências é afirmada por Locatelli (2017):

A formação docente para o Atendimento Educacional Especializado deve levar em consideração que é muito importante adquirir conhecimentos específicos para cada deficiência e para os/as alunos/as com transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, porém, o objetivo dessa formação não deve estar focado apenas no acúmulo de titulações, mas na busca de aprofundamento para o desenvolvimento de cada aluno/a em sua particularidade. (LOCATELLI, 2017, p. 132)

Conforme a revisão de literatura aponta, a concepção médico-pedagógica continua sendo influência predominante sobre a constituição de muitos cursos e formações, como afirma Lehmkuhl (2011) ao analisar as formações continuadas ofertadas pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), as quais, apesar de um direcionamento pedagógico, tiveram: “como foco as deficiências e não as questões educacionais, nos remetendo ao modelo médico-pedagógico, onde as questões biológicas definem as questões pedagógicas” (LEHMKUHL, 2011, p. 207). Um outro exemplo desta presença pode ser observado nas seguintes afirmações:

É neste sentido que a formação deve estar presente no ambiente das SRMs, visando ao envolvimento de parcerias com as diversas áreas, especificamente da saúde, pois, em alguns aspectos, somente estes profissionais podem contribuir para a orientação dos professores. Ficou evidente nas visitas que, a partir do trabalho com a terapeuta ocupacional, novas práticas podem ser desenvolvidas. (HUMMEL, 2012, p. 165)

Diante destes apontamentos, pode-se afirmar que um dos desafios que se relaciona à formação docente envolve a inexistência de orientações mínimas acerca de como se configurariam as propostas formativas. A investigação proposta por

Greguol, Gobbi e Carraro (2013) ao analisar a formação docente vinculada à educação especial nos contextos brasileiro e italiano, destaca:

Enquanto a lei brasileira faz apontamentos algumas vezes genéricos sobre a formação de professores e a necessidade de recursos materiais e humanos, a legislação italiana expressa claramente quais conteúdos mínimos o aspirante a professor deve ter em seu currículo de formação para poder trabalhar numa escola. (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013, p. 320)

Este fator, observado no âmbito do contexto brasileiro, contribui para que continue se constituindo uma polarização entre a defesa de uma formação em nível de graduação ou em nível de especialização. A partir dessas reflexões, percebemos como fundamental repensarmos nossas defesas, ou seja, ao invés de definir esta ou aquela formação como “melhor” ou “mais completa” torna-se emergente a priorização do pedagógico como eixo condutor dos processos formativos que constituem o professor de educação especial. Ou seja, a análise das produções e a voz dos atores nos apontam para a necessidade de repensarmos as proposições formativas que constituem a área da educação especial no Brasil.

Se por um lado temos um direcionamento político de incentivo à formação continuada, se materializando por meio da oferta de iniciativas específicas como o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, o qual levou à disseminação de cursos de formação continuada vinculada à educação especial para diversos municípios no país, por outro temos a formação em nível de licenciatura sendo ofertada de forma específica em determinadas regiões do país.

As pesquisas, de forma geral, não têm analisado a relação entre estes diferentes percursos formativos e o trabalho desenvolvido pelos professores de educação especial que são formados a partir de um ou de outro. Ramos e Montebanco (2016), ao desenvolverem uma análise acerca de quatro cursos de licenciatura em educação especial (UFMS – diurno e noturno –, UFSCar e Unochapecó) indicam, por exemplo, que a proposta pedagógica das referidas formações segue apontando o espaço das escolas e classes especiais como possibilidade de trabalho. A partir da análise das referidas autoras, torna-se possível percebermos, ainda, o foco em determinadas deficiências no âmbito das propostas – como ocorre no curso diurno da Universidade Federal de Santa Maria, que, apesar de anunciar um direcionamento generalista, tem como foco a formação para atuação junto a estudantes com surdez, déficit cognitivo e dificuldades de aprendizagem.

Desta maneira, a licenciatura desenha a formação de um professor de educação especial que se anuncia como generalista, mas que estará se formando para atuação a partir de deficiências específicas. Para além disso, tais cursos elegem como potenciais espaços de atuação aqueles segregados, como o das instituições especializadas, desconsiderando, assim, a prioridade do trabalho pedagógico, que deve ocorrer na escola regular. Quando consideramos uma formação complementar, como é o caso das especializações, sabemos que estas serão precedidas, obrigatoriamente, de uma licenciatura, a qual terá como foco o trabalho pedagógico voltado ao ensino regular.

Assim, torna-se fundamental que se perceba a inseparabilidade entre percursos de formação e a atuação profissional do professor de educação especial. Quando olhamos para a configuração dos cursos de licenciatura em educação especial existentes no Brasil, nos deparamos com uma grande diversidade de ofertas curriculares, as quais nem sempre contemplam de forma prioritária o campo pedagógico. Segundo análise apresentada por Mendes e Oliveira (2016) muitos destes cursos têm grande parte de sua carga horária centrada em disciplinas voltadas para a área da psicologia ou, ainda, supervalorizam uma formação que contempla as deficiências de maneira específica.

Conforme discutido ao longo da pesquisa, evidencia-se a necessidade de valorizar percursos de formação em educação especial que considerem, de forma prioritária, o viés pedagógico e que ofereçam subsídios para que o futuro docente possa buscar alternativas complementares de formação – por meio de cursos de especialização, capacitação etc. – como forma de qualificar o seu percurso e, por conseguinte, sua ação docente. Quando suscitamos conceitualmente a figura do professor de educação especial, estamos evocando, antes de tudo, um docente: e o que pode ser prioritário na docência, senão o pedagógico?

A articulação entre as discussões propostas no âmbito produção acadêmica e a voz dos pesquisadores envolvidos com a área nos indica o quanto a dimensão das especificidades das deficiências ainda está presente no debate envolvendo a formação de professores. Tal percepção nos mostra que a concepção médico-pedagógica continua muito presente e ainda é considerada, de certa forma, norteadora nos currículos, proposições formativas e, principalmente, nas necessidades apontadas pelos docentes ao considerar seus percursos de formação.

Assim como Mia Couto (2005, p. 118) afirma que os genes “não são um catálogo ou um manual de instruções para decifrar o destino das criaturas”, torna-se possível afirmar que as deficiências também não podem ser vistas como um catálogo ou manual que vai definir qual estratégia de ensino-aprendizagem melhor se adequa a determinado estudante. É necessário que se compreenda que constituir um saber acerca de deficiências específicas não garante que se tenha domínio das estratégias de ensino-aprendizagem a serem desenvolvidas juntos aos alunos público-alvo da educação especial, tendo em vista que a constituição da ação docente vai depender, de forma prioritária, do saber pedagógico.

Dito isso, compreende-se que a incompletude, entendida como constitutiva dos processos humanos e sociais, não está presente em modo preponderante nos processos formativos relacionados à educação especial, tendo em vista a busca constante por “preparo”, formações mais “completas” ou “melhores”. Assim, percebe-se a constante procura pelo preenchimento das lacunas, não se permite que elas existam como espaço potente de formação – não se compreende a potencialidade da incompletude como espaço de criação e de invenção.

Maturana e Varela (2001) afirmam que qualquer nova perturbação que ocorre no sistema foge daquilo que é rotineiro ou conhecido – esperado pelo sistema – emergindo, desta forma, a necessidade de um deslocamento. Segundo os autores:

A bagagem de regularidades próprias do acoplamento de um grupo social é sua tradição biológica e sua cultura. A tradição é ao mesmo tempo uma maneira de ver e agir, e também uma forma de ocultar. Toda tradição se baseia naquilo que uma história estrutural acumulou como óbvio, como regular, como estável e a reflexão que permite ver o óbvio só funciona com aquilo que perturba essa regularidade. (MATURANA; VARELA, 2001, p. 264-265)

Tomando a sala de aula como um sistema vivo e entendendo que a tradição (ilusória) ali estabelecida é aquela que envolve um grupo de alunos aprendendo ao mesmo tempo, os processos inclusivos podem ser vistos como a “perturbação” no sistema, o processo que produziria alteração e que vai provocar um deslocamento. Nesse sentido, consideramos que no caso do discurso do despreparo docente existe um lugar confortável que prefere negar o novo a partir do qual deveria ter que se abrir para o incerto, de forma que permanece ligado às tradições.

Entendemos que a tentação da certeza evocada pelos autores supracitados pode ser percebida como a concepção da possibilidade de todos aprendendo em um

mesmo tempo – como se isso fosse possível, ao levarmos em consideração que cada aluno em uma sala de aula representa um microssistema diferente (com diferentes histórias, experiências, bagagens etc.). Morin (2005) diz que o inesperado nos surpreende, mas que devemos estar preparados para rever nossas certezas quando ele chegar, ou seja, “esperar o inesperado” (MORIN, 2005, p. 30). O inesperado faz parte dos processos de viver.

Mia Couto afirma:

[...] criou-se a ideia de que o erro é inimigo da ciência. Essa aversão pelo erro é o mais grave dos erros. É tão vital errarmos como acertarmos. Devemos afastar o medo de errar. Devemos manter o gosto por experimentar, mesmo cometendo falhas. (COUTO, 2005, p. 46)

Assim, a experiência só é possível a partir da tentativa, sendo a tentativa e o erro fundamentais para o processo de construção do conhecimento.

O próprio ciclo didático pedagógico é baseado na alternância entre planejamento, execução e avaliação. Diante disso, ao considerarmos esse fluxo, entendendo que as etapas não são estanques e se interlaçam como em uma rede, poderemos valorizar o aprendizado do aluno e aquele do professor. O “erro” passa a ser visto como uma pista construtiva que nos ajuda a ajustar a rota.

Portanto, a construção do conhecimento deve levar em consideração o inesperado, compreendendo a sua articulação com a incompletude, tendo em vista que reside na incompletude a possibilidade de construir algo. Tomamos emprestadas as palavras do poeta Manoel de Barros⁴¹ sobre o menino que carregava água na peneira – “A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio. Falava que os vazios são maiores e até infinitos”. Assim, apostamos – como o poeta – na potência do espaço de criação e de possibilidades que existem na incompletude quando associada aos processos de formação docente.

Como pista para refletirmos acerca das possibilidades de considerarmos a incompletude como constitutiva de um processo no âmbito da formação docente, tanto as produções quanto as “conversações” tecidas nas edições do colóquio nos convidam a olharmos para os espaços formativos que articulam a experiência e o diálogo. Compreendemos que o espaço do ensino colaborativo ou das relações que são tecidas no âmbito da instituição escolar, bem como as propostas de formação que

⁴¹ Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/melhores-poemas-de-manoel-de-barros/>

evocam o diálogo como eixo condutor precisam ser valorizadas, prioritariamente, por permitirem a constituição formativa a partir das relações. Maturana (2001) afirma:

Chamo de *conversa*ção nossa operação nesse fluxo entrelaçado de coordenações consensuais de linguajar e emocionar e chamo de *conversações* as diferentes redes de coordenações entrelaçadas e consensuais de linguajar e emocionar que geramos ao vivermos juntos como seres humanos [...] Como animais linguajantes, existimos na linguagem, mas como seres humanos existimos (trazemos nós mesmos à mão em nossas distinções) no fluir de nossas conversações, e todas as nossas atividades acontecem como diferentes espécies de conversações. (MATURANA, 2001, p. 131)

Compreende-se, assim, que além de nos indicarem as tendências e desafios que se associam à formação docente, as análises nos possibilitaram refletir acerca de pistas para seguir adiante no sentido de pensarmos a formação vinculada à educação especial. Tais pistas apontam para o potencial de criação que reside nas propostas formativas que se organizam levando em consideração as conversações. Conversações como fluxo interativo que somente pode ser considerado se admitirmos sua imprevisibilidade, assim como sua mútua dependência das iniciativas recíprocas geradas pela ação dos integrantes de uma cena social. Essa perspectiva nos leva a desconsiderar que, na educação especial, a didática seria diferenciada e poderia pressupor uma “definição prévia reguladora dos processos”.

Podemos afirmar que a cartografia que se constituiu nos oferece pistas para que sigamos investindo nas discussões acerca da formação docente vinculada à educação especial dados os desafios que se apresentam. Um dos desafios diz respeito ao fato de que, do ponto de vista do plano formativo, ainda se percebe uma grande influência da concepção médico-pedagógica no delineamento de proposições. Assim, tal compreensão pode ser afirmada como o grande desafio a ser superado: levar em consideração a complexidade no plano formativo, envolve compreender a importância do viés pedagógico na constituição formativa, mas também perceber que não existe um momento em que se estará “completo” ou definitivamente “pronto”, dada a dinamicidade da vida.

O segundo desafio que se apresenta, mas que também pode ser considerado um dos encaminhamentos possíveis no que concerne à formação docente em educação especial envolve a compreensão de que a área carece, do ponto de vista normativo, de orientações comuns acerca de como deveria se delinear a formação em educação especial. Tais princípios, cabe destacar, não envolveriam necessariamente

uma proposição única, tendo em vista que devemos considerar a heterogeneidade de contextos que compõem o Brasil (diferentes realidades, redes de ensino etc.), mas eixos que poderiam conduzir a formação docente em educação especial, contribuindo para que superemos os desafios apresentados.

Mia Couto (2011) em um dos seus ensaios apresentou “os sete sapatos sujos” que deveriam ser deixados à porta se quiséssemos avançar na busca por qualificar o futuro. Compreende-se que nossos “sapatos sujos” relacionados à formação envolvem a tendência à supervalorização de um saber pautado nas deficiências alicerçado na compreensão ilusória de que sabendo mais acerca das especificidades dos sujeitos, estaríamos “preparados” para a docência em educação especial. Tal concepção nega a complexidade existente nos processos de ensino e aprendizagem, bem como, nos processos de viver. No entanto, apesar de tais sapatos não nos servirem mais, apostamos na ressignificação de seu uso, entendendo que saber sobre o desafio, nos auxilia a superá-lo.

Não se trata de negar o passado na busca por construir um futuro, mas de entender que existe relação entre os acontecimentos e “que sua construção é processo humano dentro de condições existentes e percebidas como possíveis. Ao retomar o passado, também se poderá, talvez, clarificar o presente quando ao velho que nele persiste e perceber algumas perspectivas que incitarão a percorrer novas direções” (JANUZZI, 2012, p. 2).

A guisa da conclusão da tese, evoco novamente Mia Couto que nos auxilia a compreender a proposição de incompletude associada a formação:

Shakespeare proclamou a existencial dúvida do “ser ou não ser” porque certamente, não estava avisado desta categoria do “**quase ser**”. Nem eu sabia dessa possibilidade. Pois se soubesse, **quando me perguntassem se me considero mais um escritor ou um biólogo eu responderia: “quase considero, quase considero”**. A verdade é que para mim não existe conflito. Pelo contrário, hoje não sei como poderia ser escritor caso eu não fosse biólogo. E vice-versa. Nenhuma das atividades me basta. O que me alimenta é o diálogo, a intersecção entre os dois saberes. O que me dá prazer é **percorrer como um equilibrista essa linha de fronteira** entre pensamento e sensibilidade, entre inteligência e intuição, entre poesia e saber científico. (COUTO, 2011, p. 55-56, grifo nosso)

O trecho poderia ter sido evocado em qualquer momento do trabalho, tendo em vista sua articulação com a proposta de construção da pesquisa que buscou colocar em diálogo a literatura científica e a literatura, na busca por demonstrar, entre outras questões, a potência existente em se constituir “entre lugares”. Mia Couto afirma que

a biologia e a escrita coexistem em sua vida e que não poderia ter se constituído sem uma ou sem a outra. Compreendemos que o “quase ser” apresentado pelo autor nos ajuda a definir o processo contínuo que envolve a constituição da docência, o que anula qualquer possibilidade de dizer que existe um momento em que estaríamos completamente preparados para algo.

Se hoje fosse questionada sobre me sentir preparada para ser professora de educação especial, responderia, fazendo eco às palavras de Couto (2011): “quase considero, quase considero”. A formação do professor, neste sentido, deveria ser considerada um constante processo de equilibrar-se (tendo em vista que este também pressupõe o desequilíbrio) ou seja, um processo pautado na instabilidade e no “quase ser”. Trata-se, portanto, de se permitir sair do lugar confortável que existe na tradição da certeza e abrir-se para a possibilidade de criação que a imprevisibilidade nos oferece.

Assim, fica o convite para que sigamos pensando os processos formativos no campo da educação especial de forma a ressignificá-los a partir de paradigmas que têm sido designados como “emergentes”, dentre os quais destacamos a complexidade e a imprevisibilidade dos fenômenos sociais. De acordo com essa perspectiva, tornam-se fundamentais proposições que valorizam o reconhecimento da incompletude, considerando a potência do viver e do constante processo de construção do conhecimento ou, neste caso, o constante processo de vir a ser a professor.

8. METADIÁLOGO DAS REFLEXÕES SOBRE REFLEXÕES SOBRE REFLEXÕES [...]

Um metadiálogo⁴² é uma conversa acerca dum assunto problemático. Essa conversa deve ser tal que não só o problema seja discutido pelos participantes, mas a estrutura da conversa como um todo seja também relevante para o mesmo problema.

Gregory Bateson

Orientanda: [...] então podemos dizer que nenhuma coisa no mundo pode ser considerada completa?

Orientador: Mas a que coisas você se refere?

Orientanda: Digo todas as coisas. Pessoas, lápis e...

Orientador: Espere. Você está falando de mais de uma classe de “coisas”. Não podemos colocar pessoas e lápis dentro de uma mesma caixinha. Vamos começar pelo lápis. O lápis tem determinada configuração, que o coloca dentro de uma categoria: a de objeto que escreve. Podemos alterá-lo de muitas formas possíveis e ele continuará sendo um lápis. Essa é sua organização. Já as pessoas e toda a classe de “coisas” vivas são constituídas a partir de uma organização específica, a qual as coloca nessa classe, mas estruturalmente determinadas. Isso quer dizer que estaremos em processo de constante mutabilidade e que o que vai dar sentido às informações que recebemos do meio externo é a nossa estrutura naquele momento... Então sobre o lápis, o que posso dizer é que ele continuará sendo completo para aquilo a que se propõe que seja a sua função: a de escrever...

Orientanda: Então lápis são completos. Pelo rumo que o diálogo está tomando, imagino que as pessoas sejam mais complexas, certo?

⁴² A definição de metadiálogo foi extraída da página 7 da obra *Metadiálogos* de Gregory Bateson. As conversas narradas por Gregory Bateson em suas obras (*Metadiálogos*, 1996; *El temor de los angeles*, 1994) são proposições que envolvem diálogos entre ele e sua filha, os quais podem ter sido inventados ou não. O metadiálogo aqui narrado foi inventado, mas com certeza ocorreu – em parte – em algumas das aulas, reuniões de orientação, encontros do grupo de pesquisa, entre outras. A proposta foi a de concluir a pesquisa trazendo como tema principal da conversa a própria tese e dando uma ideia de como ela foi construída, a partir do diálogo constante.

Orientador: Exato. Mas não são “mais”. O sentido que a complexidade assume não envolve o sinônimo de dificuldade, mas se associa às múltiplas relações que se constituem e que envolvem um sistema vivo. As pessoas, sendo seres vivos, são complexas na medida em que se constituem a partir de múltiplas relações, as quais compõem o seu sistema, caracterizando-o como tal. Essa é a organização dos seres vivos. Na medida em que falamos em estrutura, percebemos o quanto o ser humano é mutável e, desta forma, não podemos dizer que são completos.

Orientanda: Não sei se entendi, prof. Se nunca sou completa, por que invisto em tantas formações e capacitações na busca por ser uma professora mais qualificada?

Orientador: Porque você, na busca por “qualificação”, como você mesma nomeou, estará em busca, imagino, da constituição de conhecimento. Nesse sentido, você recebe as informações de determinadas formações das quais você participa, assim como todas as pessoas que participam da mesma formação, mas quem dará sentido a essas informações é a estrutura de cada um de vocês naquele momento.

Orientanda: Ah, entendi! Neste caso, são nossas experiências e vivências anteriores que terão nos influenciado, não é mesmo?

Orientador: Sim, entre outros elementos que nos constituem... Veja, imagine uma caixa de lápis... Se fossemos passíveis de completude, como caixas de lápis cheias, por exemplo, seria possível saber qual seria o efeito de cada formação para as pessoas e então seríamos previsíveis. A imprevisibilidade é fator constituinte fundamental de sistemas vivos.

Orientanda: Mas o senhor nos comparou a caixas de lápis...

Orientador: Sim, para estabelecer um contraponto e mostrar justamente que não somos comparáveis. Já que uma caixa de lápis pode ser considerada completa, a partir de certos parâmetros, e nós não.

Orientanda: Então resumidamente não podemos falar em formações ou pessoas completas. Isso?

Orientador: Podemos falar, aliás, precisamos falar, pois só assim avançamos. Penso que justamente por considerarmos que a incompletude deveria ser fator considerado fundamental nas reflexões que consideram sistemas vivos, sejam eles pessoas, grupos de discussão, uma sociedade é que precisamos discuti-la. Penso que foi este um dos objetivos da discussão que propusemos neste trabalho.

Orientanda: Ou seja, se continuamos conversando, é por que não o concluímos ou não podemos considerá-lo completo? Se bem entendo, nossa conversa já envolve as reflexões sobre as reflexões sobre as reflexões da tese...

Orientador: Se continuamos conversando é porque consideramos que o seu trabalho cumpriu o objetivo a que se propunha, mas continuará aberto para que continuemos ou para que outras pessoas sigam construindo as suas próprias reflexões sobre as reflexões sobre as reflexões... Proponho que deixemos nossa conversa por aqui e aguardemos essas novas proposições, pois elas possivelmente serão geradoras de novos diálogos como este.

Orientanda: Concordo, professor... Ao longo do trabalho evocamos Gregory Bateson em alguns momentos para afirmar que as conversas têm um contorno específico apenas após a sua conclusão. Como um convite, proponho que a conclusão do metadiálogo se dê com reticências, no sentido da continuidade e também da incompletude que discutimos aqui. Desta forma, mostramos que seguimos abertos à conversa. Vou fechar assim:

[...]

9. REFERÊNCIAS

- ALVES, C. C. de F. Parceria entre professor do atendimento educacional especializado e classe comum: possibilidades de formação continuada. In: **II Colóquio Educação Especial e Pesquisa**, 2015, Sorocaba-SP. 2015.
- ALVES, L. M. A. **Formação e práticas em sala de recurso multifuncionais de escolas estaduais referências em educação inclusiva**. Belém: UEPA. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.
- ANTUNES, A. G. **O emocionar e o linguajar no dicionário de uma professora iniciante**. 2013. 68 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.
- ARAÚJO, D. S; BRZEZINSKI, I; SÁ, H. G. M. de. Políticas públicas para a formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, v 29, p. 1-26, jan./dez. 2020.
- ARDOINO, J. A complexidade. In: MORIN, Edgar (Org.). **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007, p. 548-558.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 59-76, 2011.
- BARRETO, M. A. S. C. As políticas de formação do professor e a construção de processos educativos inclusivos: dilemas e possibilidades In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 175-189.
- BARROS, L. P. de; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- BATESON, G. **Mente e natureza**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- _____. **Metadiálogos**. Lisboa, Portugal: Gradiva, 1996.
- BATESON, G.; BATESON, M. C. **El temor de los Angeles**. 2. ed. Barcelona, Espanha: Gedisa, 1994.
- BATESON, N. (Direção e Produção). **An ecology of mind**. Impact Media: 2011. Disponível em: <<https://vimeo.com/142576244>>. Acesso em: 17 jul. 2018.
- BERTAZZO, J. B. **Formação profissional para atuação educacional com pessoas com transtorno do espectro do autismo**. 2015. 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil. 2015.

BORGES, W. F; SANTOS, C. da S; COSTA, M. P. R. da. Educação Especial e formação de professores: uma análise dos projetos pedagógicos de curso (PPC). **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, 2019.

BRABO, G. M. B. **Formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva**. 2013. 163 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. 2013.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília – DF, 27 de dezembro de 1961.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União – Seção 1 – 12/8/1971, Página 6377.

_____. **Decreto nº 72.425**, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e dá outras providências. Brasília, 1973. Diário Oficial da União, Brasília – DF – Seção 1 – 4 de julho de 1973, Página 6426.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jontiem/Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília-DF – Seção 1 – 23 de dezembro de 1996, Página 27833.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC/SEESP, 2001.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília – DF, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

_____. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: direito à diversidade** – documento orientador. MEC/SEESP: Brasília, 2003.

_____. **Decreto 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília – DF, 23 de dezembro de 2005.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. MEC/CNE. Brasília: 2006.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP. Brasília: 2008.

_____. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília – DF, 30 jan. 2009a.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. MEC/SEESP, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4 de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 7611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República: Brasília, 2011.

_____. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília-DF – Seção 1, 7 de julho de 2015, p. 2. 2015a.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1 de julho de 2015. 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. Diário Oficial da União, Brasília – DF, 2 de julho de 2015, Seção 1, pp. 8-12. 2015b.

_____. **Decreto nº 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília – DF, 10 de maio de 2016.

_____. **Lei Nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília – DF, 17 de fevereiro de 2017.

BRIDI, F. R. S. **Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado**. Poiésis, Tubarão, v. 4, n. 7, p. 187- 199, jan./jun. 2011.

BRIZOLLA, F. **Políticas públicas de inclusão escolar: negociação sem fim**. Porto Alegre, UFRGS, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CAETANO, A. M. A. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência**: o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória. 2009.

CAETANO, A. M; FERRARI, D. C. Formação de professores para a educação especial: políticas públicas nos anos pós-municipalização. In: I Colóquio Educação Especial e Pesquisa. 2013, Canela -RS. 2013.

CAETANO, A. M; VITÓRIA, L. H. da; TAQUINI, R. A formação de professores e os dispositivos de atendimento para alunos público-alvo da educação especial: o caso de Santa Maria de Jetibá/ES. In: III Colóquio Educação Especial e Pesquisa. 2016, Canela -RS. 2016.

CAIADO, K; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, v. 1, 220 p.

CAIADO, K; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, v. 2, 159 p.

CAMARGO, M. R. T. **Salas de recursos multifuncionais**: um estudo sobre a formação e atuação de professores. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba. 2014.

CAMIZÃO, A. C; VICTOR, S. L. Formação de professores do observatório nacional de educação especial: implicações da avaliação. In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2015, Florianópolis- SC.

CAPRA, F. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARAMORI, P. M.; MENDES, E. G.; PICHARILLO, A. D. M. A formação inicial de professores de sala de recursos multifuncionais a partir do olhar dos professores atuantes. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, 23(1), p. 124-141, jan./abr., 2018.

CARVALHO, R. F; LAGARES, R; CARVALHO, D. D. A. de. Trabalho docente instrumentalizado na política de formação de professores no Brasil: Uma abordagem histórica e teórico-filosófica. **Revista arquivos analíticos de políticas educativas**. 2020.

CORRÊA, R. M. **A formação continuada do professor para a educação de surdos da rede municipal de Manaus**: repercussões na prática pedagógica. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2013.

COUTO, M. **Pensatempos**: textos de opinião. Editorial Ndjiira, 2005.

_____. **O fio das missangas**. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

_____. **E se Obama fosse africano?** São Paulo: Cia das Letras, 2011.

_____. **Contos do nascer da Terra**. São Paulo: Companhia das letras, 2014.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DORZIAT, A. A formação de professores e a educação inclusiva: desafios contemporâneos. In: CAIADO, K. R. M; JESUS, D. M de; BAPTISTA, C.R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, v. 2, p. 147-159.

FERREIRA, E. M. B. **Políticas Públicas e Formação Docente na área da deficiência visual**. 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. 2015.

FREITAS, C. R. de; BAPTISTA, C. R. Mais rápidas que a escola: crianças referidas como hiperativas no contexto escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 791-806, abr., 2019.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 136-167.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 2002.

GALVIS, G. C. **(Des)Encuentros del profesor con la alteridade del alumno de la educación especial y la construcción de gestos y contornos**. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2014.

GREGUOL, M; GOBBI, É; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, jul.-set., 2013.

GUASSELLI, M. F. R. **Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva: epistemologia e prática**. 2014. 190 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2014.

HARLOS, F. E. **Formação de professores para a Educação Especial no Paraná: cursos de pedagogia, pós-graduações lato sensu e políticas públicas**. 2015. 165 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2015.

HUMMEL, E. I. **Formação de professores de salas de recursos multifuncionais para o uso de tecnologia assistiva**. 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Federal Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus Marília, Marília. 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Qualidade do ensino e formação do professorado:** uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

JANUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JESUS, D. M. de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa ação-colaborativa. In: BAPTISTA, C. (Org.). **Inclusão e escolarização múltiplas perspectivas.** POA: Mediação, 2006, p. 95-106.

JESUS, D. M. de. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.). **Temas em educação especial:** conhecimentos para fundamentar a prática. São Paulo: Junqueira e Marin; Brasília, DF: CAPES, 2013. Recurso digital. p. 75-82.

JESUS, D. M. de; BARRETO, M. A. S. C.; GONÇALVES, A. F. S. A formação do professor olhada no/pelo GT 15 – educação especial da ANPEd: desvelando pistas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p. 77-92, maio-ago., 2011.

JORDÃO, S. G. F; SILVEIRA, T. dos S da; HOSTINS, R. C. L. Políticas de inclusão escolar e a formação do professor das salas de recursos multifuncionais (SRMs). In: **36ª Reunião Anual da ANPEd**, 2013, Goiânia-GO.

KASSAR, M. de C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014.

KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 25, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2013.

LACERDA, L. C. Z. de. **Formação continuada de professores e gestores:** o programa redefinindo educação especial e inclusiva em foco. 2017. 209p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente/SP, Brasil. 2017.

LEHMKUHL, M. S. **Educação Especial e formação de professores em Santa Catarina:** as vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada. 2011. 292 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2011.

_____. Formação continuada de professores na área de educação especial. In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2015, Florianópolis-SC. 2015.

LEITÃO, M. E. B. **Professores que atuam na educação especial:** trajetórias de vida e de formação acadêmica. 2008. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. 2008.

LEITE, D. L. L. **Qualificar para a diversidade:** avaliação da necessidade de formação continuada para professores na escola inclusiva. 2007. 109 p. Dissertação (Mestrado

em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. 2007.

LEITE, T. S. **Formação de professores para a inclusão**. In: Congresso Internacional Escola Inclusiva: educar e formar para a vida independente (Conferência apresentada no Congresso). Cascais, dezembro, 2016.

LEODORO, J. P. **Inclusão escolar e formação continuada: o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. 2008. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. 2008.

LOCATELLI, A. **Formação docente para o atendimento educacional especializado no município de Imperatriz**. 2017. 159p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, Brasil. 2017.

MAROSTEGA, V. L. **Os currículos de formação de professores para surdos na UFSM: A educação especial como campo do saber (1962-2009)**. 2015. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2015.

MARTINS, A. C. S. **Características desejáveis em professores de alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. 2010. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação “Stricto Sensu” em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília. 2010.

MATOS, N. S. D. **A educação especial e a formação de professores proposta pelo programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de pós-graduação stricto sensu em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. 2011.

MATURANA, H. A ontologia da realidade. In: MAGRO, C.; GRACIANO, M.; VAZ, N. (Orgs.). **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 350 p.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MATURANA, H; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MEIRELLES, M. C. B. **Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália**. 2016. 177 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. 2016.

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MENDES Jr., E.; TOSTA, E. I. L. 50 anos de políticas de educação especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos. In: **ANPED SUL: Seminário de pesquisa em educação da região Sul**. 2012. Caxias do Sul. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1464/670>. Acesso em: 17 jul. 2018.

MENDES, E. G. A formação do professor e a política nacional de educação especial. In: CAIADO, K.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, v. 2, p. 131-146.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

_____. A formação de professores para a Educação Especial no Brasil. In: MICHELS, H. (Org.). **A formação de professores de educação especial no Brasil**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017, p. 23-157.

MIRANDA, T. G. Desafios da formação: dialogando com pesquisas. In: CAIADO, K.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, v. 1, p. 125-141.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2005.

NASCIMENTO, L. M.F. Formação continuada de professores na perspectiva do index para a inclusão: educação especial e educação regular em foco. 2017. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NUNES, N. M. B. **Formação continuada em educação inclusiva**. Porto Velho: UNIR, 2013. 132 f. Mestrado (Dissertação em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Mestrado/MAPSI, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

OLIVEIRA, A. D. **Condições de formação continuada do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. 2012. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2012.

OLIVEIRA, E. da S. G. de; COSTA, M. de A. A formação de professores para a educação especial: multiculturalismo crítico e teoria das representações sociais. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 143-164, 2007.

OLIVEIRA, M. O.; MOSSI, C. P. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação. **Conjectura**, Caxias do Sul, RS, v.19, n.3, p. 185-198, set./dez. 2014.

OLIVEIRA, P. S.; MENDES, E. G. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. **Educação Pesquisa**, São Paulo. Maio/2016.

OTALARA, A. P. **A formação de professores para o trabalho com deficientes visuais: uma experiência inicial de colaboração a partir do desenvolvimento de materiais didáticos**. 2014. 176 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Área de Concentração: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas,

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara, Araraquara, SP, 2014.

PADILHA, A. da C. **O trabalho de professores de educação especial: análise sobre a profissão docente no estado de São Paulo**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos, 2012.

PADILHA, A. da C. A educação Especial no município de Campinas/SP: considerações a partir da formação docente. In: **I Colóquio Educação Especial e Pesquisa**. 2013, Canela, RS, 2013.

PADILHA, A. da C.; TELLES, R. T. G. Trabalho de professores de AEE e a formação em EAD. In: **II Colóquio Educação Especial e Pesquisa**, 2015, Sorocaba, SP, 2015.

PAGNEZ, K. M.; PRIETO, R. G.; SOFIATO, C. G. Formação de professores e educação especial: reflexões e possibilidades. **Revista Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 32-57, maio, 2015.

PAIXÃO, E. C. **Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos em São Bernardo do Campo**. 2016. 262 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2016.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, nº 165, p. 964-981, jul./set. 2017.

PASSOS, E. Psicologia, pesquisa cartográfica e transversalidade. **Rev. Polis e Psique**, 20 ANOS DO PPGPSI/UFRGS, p. 128-139, 2019.

PASSOS, E; KASTRUP, V. Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção de efeitos. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 25, n. 2, p. 391-414, maio/ago. 2013.

PATUZZO, K. G.; BORGES, C. S; NASCIMENTO, A. P. do. Reflexões possíveis sobre a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nas instituições especializadas do estado do Espírito Santo. In: **I Colóquio Educação Especial e Pesquisa**, 2013, Canela, RS, 2013.

PEIXINHO, M. A. A. P. **Formação continuada na perspectiva colaborativa para professores que atuam com alunos público-alvo da educação especial**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica, Mestrado Profissional em Educação, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus/Bahia. 2016.

PELLANDA, N. M. C. **Maturana e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PERTILE, E. B; ROSSETTO, E. O atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais: trabalho e formação docente. In: **I Colóquio Educação Especial e Pesquisa**. 2013, Canela, RS, 2013.

PIOVEZANI, M. I. E. **Formação de professores e o atendimento ao aluno com deficiência no ensino regular na perspectiva da educação inclusiva**. Paraná: UNIOESTE, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Paraná, 2013.

POSSA, L. B. **Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor**. 2013. 239 p. Tese (Doutorado) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2013.

POSSA, L. B.; NAUJORKS, M. I. Formação de professores em Educação Especial: os discursos produzidos em textos científicos. In: **32ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2009.

_____. Alguns efeitos do nosso tempo na formação de professores da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 447-458, maio/ago. 2014.

QUEIROZ Jr., E. Q. **Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Desafios e Perspectivas**. 2010. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2010.

RABELO, L. C. C. R. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2012.

_____. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do Atendimento Educacional Especializado**. 2016. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2016.

RAMOS, F. dos S; MONTEBLANCO, V. M. Educação Especial: análise comparativa entre quatro cursos de formação inicial. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 215-238, mai./ago. 2016.

REGIANI, E. A. **Formação, percepções e práticas de professores especialistas em educação especial que atuam como regentes em classes inclusivas**. 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de pós-graduação em educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2009.

RODRIGUES, C. H; JESUS, D. M. de. Diários reflexivos: uma estratégia na/para formação de professores especializados. In: **II Colóquio Educação Especial e Pesquisa**. 2015, Sorocaba, SP, 2015.

ROSSETTO, E. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 103-116, jan./abr. 2015.

SÁ, N. A. **Políticas públicas de educação inclusiva: formação de professores e experiências do atendimento educacional especializado (AEE) no município de Nova Iguaçu/RJ.** Seropédica: UFRRJ, 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.

SACRISTÁN, J. **Poderes Instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 381**, de 7 de maio de 2007. Dispõe sobre o modelo de gestão e a estrutura organizacional da Administração Pública Estadual. Florianópolis, 2007.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SCHNEIDER, D. A. **Práticas pedagógicas em educação especial: efeitos da articulação pedagógica para a formação inicial.** 2017. 120f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

SCHNEIDER, D. A.; BRIDI, F. R. de S.. **PIBID: Educação Especial e o processo formativo.** In: **IV Colóquio Educação Especial e Pesquisa.** 2017, Guarapari, ES, 2017.

SIEMS, M. E. R.. **Professores da educação especial: profissionalidade docente e constituição identitária.** In: **32ª Reunião Anual da ANPED**, 2009, Caxambu.

SILVA, D. **De onde vêm as palavras: origens e curiosidades da língua portuguesa.** 17. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.

SILVA, E. **Formação de professores em educação especial: a experiência da UNESP – Campus de Marília – SP.** 2009. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Marília, São Paulo. 2009.

SILVA, J. H. **Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado em escolas indígenas.** 2014. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2014.

SILVA, K. A. C. P. da; CRUZ, S. P.. **A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências.** *Momento: diálogos em educação*, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

SILVA, M. C. da **Percursos de Formação em Educação Especial: uma reflexão acerca da formação especializada.** 2012. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

_____. **Percursos de formação em educação especial: a formação especializada em questão.** In: **I Colóquio Educação Especial e Pesquisa.** 2013, Canela, RS, 2013.

_____. Formação de professores para a infância: a experiência como constitutiva do “formar-se”. **X ANPED SUL**, Florianópolis, out. 2014.

_____. **Formação de Professores e Educação Especial**: a experiência como constitutiva do formar-se. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

_____. Formação docente a partir das relações: uma interlocução entre professoras da sala de aula comum e do atendimento educacional especializado. In: **IV Colóquio Educação Especial e Pesquisa**. 2017, Guarapari -ES. 2017.

SILVA, M. C. da; HAAS, C. A formação continuada docente a serviço de formar-se para os processos escolares inclusivos. **Revista Práxis Educacional**, [S.l.], v. 15, n. 36, p. 465-493, dez. 2019.

SILVA, M. E. N. **Formação e saberes**: os desafios da docência na educação especial. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí/RS. 2014.

SILVA, M. R. **A formação de professores de atendimento educacional especializado de Goiás**. 2014. 208 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, Catalão. 2014.

SILVA, S. C. **Educação especial**: formação de professores e aprendizagem da docência dos professores que atuam em sala de recursos. 2008. 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso. 2008.

SILVA, T. A. L. **Educação Inclusiva e formação continuada de professores através da EAD**: A experiência da UFAL. 2010. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. 2010.

SILVA, W. L. B. **Políticas públicas de educação, formação de professores e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**: as experiências da rede pública municipal de ensino de Petrópolis/RJ. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2013.

SIMÃO, V. S.. **Experiências de formação docente na educação especial**: significações e ressignificações. 2017. 257p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, Brasil. 2017.

SOUZA, T. C. B. O. **Análise de uma proposta de formação continuada de professores no contexto da diversidade**. 2008. 318 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013.

THESING, M. L. C.; COSTAS, F. A. T.. A epistemologia na formação de professores de educação especoal: ensaio sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 201-214, abr.-jun., 2017.

VALADÃO, G. T. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores.** São Carlos: UFScar, 2013. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento Sistêmico: O Novo Paradigma da Ciência,** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VASQUES, C. K.; BENINCASA, M. C. Cartas a um jovem aluno: a leitura como dispositivo na formação de professores para a educação especial e a inclusão escolar. In: **36ª Reunião Anual da ANPED**, Goiânia, GO, 2013.

VAZ, K.; MICHELS, M. H. O escárnio de uma política: a formação para os professores da educação especial. In: MICHELS, M. H. (Org.). **A formação de professores de educação especial no Brasil.** Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017, p. 59-87.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino.** 2014. 216 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2014.

VILARONGA, C. A. R; MENDES, E. G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores.** Revista brasileira de Estudos pedagógicos. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

ZAGO, C. C; CAMARGO, M. R. T. de. A construção da profissionalidade docente em ambientes formativos: diálogo entre teoria e prática educativa em AEE. In: **II Colóquio Educação Especial e Pesquisa.** 2015, Sorocaba, SP, 2015.