



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Mônica Grazieli Marquet

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL:
percursos formativos**

Porto Alegre

2024

Mônica Grazieli Marquet

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL:
percursos formativos**

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

Orientador:
Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista

Linha de Pesquisa: Educação Especial, Saúde e Processos Inclusivos

Porto Alegre

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Marquet, Mônica Grazieli
Formação de Professores de Educação Especial no
Brasil: percursos formativos / Mônica Grazieli
Marquet. -- 2024.
151 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, 2024.

1. Educação especial. 2. Formação de professores.
3. Inclusão escolar. I. Roberto Baptista, Claudio,
orient. II. Título.

Mônica Grazieli Marquet

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL:
percursos formativos**

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

Aprovada em: 25 de janeiro de 2024.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Profa. Dra. Sílvia Maria de Oliveira Pavão
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Profa. Dra. Cláudia Rodrigues de Freitas
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Chego ao fim de mais uma trajetória em minha vida acadêmica, e algumas pessoas foram imprescindíveis para que eu pudesse chegar até aqui, incentivando-me e apoiando-me de diversas maneiras, seja na escuta, na companhia ou no afeto.

Primeiramente a minha família. Agradeço aos meus pais, Sérgio e Maria, minha base, por me ensinarem a correr atrás dos meus objetivos, mesmo quando difíceis de serem alcançados, por me ensinarem a nunca desistir, pois são as dificuldades que nos tornam fortes. À minha irmã, Rejane, pelo exemplo de pessoa e profissional e pelas vezes que me socorreu nas dificuldades de pesquisa. A meu cunhado, Rodrigo, que, em sua extrema demonstração de amizade, topou a realização de um curso de inglês possibilitando meu sucesso na proficiência. Ao meu afilhado, Diego, grande amor da minha vida e maior orgulho, obrigada por entender minha ausência nos tantos campeonatos de futebol que a dinda não conseguiu participar.

Ao Allan, minha notificação preferida, dono do abraço carinhoso que me confortou em muitos momentos de dificuldade e ansiedade no decorrer desse percurso. Com você esse desafio foi mais fácil.

Ao meu orientador, professor Claudio Roberto Baptista, pela sua disponibilidade, pelo carinho e olhar atento à minha escrita, sempre me motivando a ir mais além. Obrigada pela paciência em momentos difíceis dessa trajetória e por não desistir da construção dessa pesquisa.

Agradeço imensamente às professoras Claudia Freitas e Denise M. de Jesus, pela leitura cuidadosa na qualificação deste trabalho, cujas contribuições possibilitaram o avanço da pesquisa de forma significativa, e à professora Silvia Pavão, que passou a constituir a banca, como parte fundamental, para a defesa final desta tese.

Aos meus colegas do Núcleo de Pesquisa do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE), que levarei para sempre em meu coração. Obrigada pelos risos compartilhados, pelo conhecimento dividido, pelas ótimas e produtivas discussões. Delfina, obrigada pela oportunidade de ser tua parceira, podendo atuar como docente convidada em uma experiência tão rica em teu país. Conhecer Moçambique foi emocionante, tornando esta caminhada acadêmica ainda mais significativa. Gilvane Correia, agradeço imensamente por todo o suporte e toda a

parceria na leitura dos meus textos. Sou grata por cada troca, por cada experiência compartilhada, por cada possibilidade de diálogo. Com certeza, suas palavras “desataram muitos nós” no decorrer desta escrita. Carla Maciel, amiga, parceira na leitura de muitos textos, na escrita de artigos, obrigada por cada trabalho compartilhado. Mayara Costa, por ter proporcionado os primeiros vínculos com a temática da pesquisa.

Às amigas, colegas, comadres e parceiras nas produções de artigos Lidiane Zwick e Raquel Strasburg, obrigada por acreditarem na possibilidade de realização desse sonho desde a inscrição até o presente momento. Ter vocês ao meu lado foi um presente. Às demais amigas que sempre entenderam minha ausência e sempre se fizeram presentes, acompanhando meus risos e minhas lágrimas, Alessandra Alves, Tainá Becher, Cátia Pereira, Mariana Pelisser, Mahara, Adriane Bildhauer, Franciele Burmann, Stela Porte e Andrea Rosa. Inaugurando a seção dos “desagradecimentos”, Fernanda Jovino, Silvia Pacheco, Daiana Soraia e Gisa Ranof, por todos os convites que precisaram ser negados ao longo desses anos. Essa brincadeira não poderia faltar nesse momento final. Acabou. Agora sim, venham os convites. Obrigada, gurias, não seria possível sem vocês!

À Luciana Castro, minha professora de inglês, que se tornou amiga e acabou por ser minha tradutora oficial do espanhol. Como demonstrar o meu carinho, a minha admiração e o meu agradecimento por todas as vezes que foi suporte e ajuda nos meus momentos de aperto, vencendo meus “prazos esgotados”?

Agradeço a todos os demais colegas de trabalho da EMEF Manoel Medeiros, por todos os momentos de apoio e incentivo.

Aos profissionais que cuidaram da minha saúde física e mental, meu *personal* Carlos Madruga e minha fisioterapeuta Clarissa Duarte, que, além de realizarem seus trabalhos, ainda se disponibilizaram a me ouvir em todas as minhas angústias; vocês foram fundamentais.

E, finalmente, e, não com menos importância, agradeço a Deus por me abençoar constantemente, possibilitando sucesso nos desafios enfrentados.

A todos, obrigada por permitirem que esta tese seja uma realidade.

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; Guattari, 1995, p. 36).

RESUMO

A presente pesquisa, ao considerar a diversidade de trajetórias possíveis para a formação de professores de Educação Especial no Brasil e as atuais demandas nos sistemas de ensino, tem como principal objetivo analisar como essa pluralidade se manifesta na constituição do perfil dos profissionais envolvidos na oferta dos diferentes serviços da Educação Especial nos distintos sistemas de ensino no cenário educacional brasileiro. Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, com base teórica fundamentada nas aproximações entre o ciclo de políticas e o pensamento sistêmico, por meio do diálogo com estudiosos como Stephen Ball, Gregory Bateson, Humberto Maturana, entre outros. Os caminhos metodológicos contemplaram diferentes estratégias: revisão da literatura especializada sobre o tema, análise de indicadores educacionais, análise documental de dispositivos normativos nacionais e de documentos institucionais específicos – planos de carreira e editais de concurso –, além de pesquisa com 58 professores de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Capão da Canoa/RS, por meio de um questionário relativo aos perfis docentes e às suas trajetórias formativas. As articulações que envolveram a análise da literatura especializada e o contexto específico da pesquisa empírica permitiram a identificação de dinâmicas que constituem o cenário político educacional brasileiro, enfatizando regularidades, tendências e lacunas. Destacam-se a limitada existência de normativas que regulamentem a formação desses professores, assim como um cenário formativo multifacetado, fragmentado, composto por uma gradativa diversificação. Assim, pode-se identificar uma tendência a uma polarização nos direcionamentos formativos que se concentra na formação em nível de graduação e na formação continuada, principalmente aquela representada por cursos de especialização. Entre os aspectos emergentes da pesquisa, destaca-se a coexistência de diferentes espaços e serviços para os quais se destina a atuação desses professores. Além disso, foi possível identificar a importância de uma análise crítica acerca da formação excessivamente especializada e centrada em tipologias de deficiências, que se mostra ainda predominante. Identifica-se, com clareza, a necessidade de pensar a constituição do professor de Educação Especial, buscando atentar para a sua função docente, suas condições de trabalho, os nexos entre o conhecimento especializado e a atuação como parte de uma organização da ação pedagógica

concernentes ao cotidiano escolar, com ênfase no ensino comum. Pretende-se que a presente pesquisa possa contribuir com novas reflexões associadas aos percursos formativos e à construção dos conhecimentos articulados que possam favorecer a ação pedagógica em contextos de inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação especial. Formação de professores. Inclusão escolar.

ABSTRACT

This research, considering the diversity of possible paths for training Special Education teachers in Brazil and the current demands in education systems, has as its main objective to analyze how this plurality manifests itself in the constitution of the profile of professionals involved in the provision of different Special Education services in the different education systems in the Brazilian educational scenario. This is a qualitative study, based on theoretical approaches between the policy cycle and systems thinking, through dialog with scholars such as Stephen Ball, Gregory Bateson and Humberto Maturana, among others. The methodological paths included different strategies: a review of the specialized literature on the subject, analysis of educational indicators, documentary analysis of national normative provisions and specific institutional documents – career plans and public announcements – as well as a survey of 58 Special Education teachers from the Capão da Canoa/RS Municipal Education Network, through a questionnaire on teacher profiles and their formative trajectories. The links between the analysis of specialized literature and the specific context of the empirical research enabled the identification of the dynamics that make up the Brazilian educational policy scenario, highlighting regularities, trends and gaps. These include the limited existence of regulations governing the training of these teachers, as well as a multifaceted, fragmented training scenario made up of gradual diversification. Thus, a tendency can be identified towards a polarization of training directions, which is concentrated on training at undergraduate level and continuing training, especially that in the form of specialization courses. Among the aspects that emerged from the research, the following stand out: the coexistence of different spaces and services for professionals to work in. In addition, it was possible to identify the importance of a critical analysis of the excessively specialized training focused on disability typologies, which is still predominant. It is clear that there is a need to think about the constitution of the Special Education teacher, looking at their teaching role, their working conditions, the links between specialized knowledge and performance as part of an organization of pedagogical action concerning everyday school life, with an emphasis on ordinary education. It is hoped that this research can contribute to new reflections associated with training paths and the construction of articulated knowledge that can favor pedagogical action in contexts of school inclusion.

Keywords: Special Education. Teacher training. School inclusion.

RESUMEN

La presente investigación, al considerar la diversidad de trayectorias posibles para la formación de profesores de Educación Especial en Brasil y las demandas actuales en los sistemas de enseñanza, tiene como objetivo principal analizar cómo esta pluralidad se manifiesta en la constitución del perfil de los profesionales involucrados en la oferta de diferentes servicios de Educación Especial en diferentes sistemas de enseñanza en el escenario educativo brasileño. Se trata de un estudio cualitativo, con una base teórica basada en las aproximaciones entre el ciclo político y el pensamiento sistémico, a través del diálogo con académicos como Stephen Ball, Gregory Bateson, Humberto Maturana, entre otros. Las rutas metodológicas incluyeron diferentes estrategias: revisión de la literatura especializada sobre el tema, análisis de indicadores educativos, análisis documental de dispositivos normativos nacionales y documentos institucionales específicos – planes de carrera y convocatorias –, así como investigación con 58 profesores de Educación Especial de la Red Municipal de Educación de Capão da Canoa/RS, a través de un cuestionario relacionado con los perfiles docentes y sus trayectorias formativas. Las articulaciones que involucraron el análisis de la literatura especializada y el contexto específico de la investigación empírica permitieron identificar las dinámicas que constituyen el escenario político educativo brasileño, destacando regularidades, tendencias y brechas. Se destaca la escasa existencia de normas que regulen la formación de estos docentes, así como un escenario formativo multifacético, fragmentado, compuesto por una diversificación paulatina. Así, es posible identificar una tendencia hacia una polarización en las direcciones de formación que se centra en la formación de pregrado y la educación continua, especialmente en la forma de cursos de especialización. Entre los aspectos emergentes de la investigación destacan: la coexistencia de diferentes espacios y servicios para el trabajo de los profesionales. Además, se pudo identificar la importancia de un análisis crítico de la formación excesivamente especializada centrada en los tipos de discapacidad, que sigue siendo predominante. Se identifica claramente la necesidad de pensar la constitución del docente de Educación Especial, buscando prestar atención a su función docente, a sus condiciones de trabajo, a los vínculos entre el conocimiento especializado y el desempeño como parte de una organización de la acción pedagógica en relación con la rutina escolar, con énfasis en la educación común. Se

pretende que la presente investigación pueda aportar nuevas reflexiones asociadas a los itinerarios formativos y a la construcción de saberes articulados que puedan favorecer la acción pedagógica en contextos de inclusión escolar.

Descripción: Educación Especial. Formación de profesores. Inclusión escolar.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Matrículas dos alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns e classes exclusivas no contexto brasileiro – 2007 a 2022..... | 72 |
| Gráfico 2 – Distribuição da oferta de cursos de especialização por intervalo temporal | 78 |
| Gráfico 3 – Distribuição da oferta de cursos de especialização por esfera administrativa | 80 |
| Gráfico 4 – Distribuição dos cursos de especialização por categoria..... | 81 |
| Gráfico 5 – Distribuição, por ano, das nomeações dos professores de educação especial | 100 |
| Gráfico 6 – Matrículas na Educação Especial Classes Comuns/Educação Básica – ensino regular e/ou EJA e Classes exclusivas em Capão da Canoa/RS entre os anos de 2007 e 2022 | 102 |
| Gráfico 7 – Quantitativo de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial por modalidade de ensino no Brasil – 2007 a 2022 | 103 |
| Gráfico 8 – Distribuição dos professores de educação especial por nível e espaços de atuação nos anos de 2017, 2018 e 2022 | 105 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Distribuição cronológica da criação dos Cursos de Licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) | 64 |
| Quadro 2 – Distribuição cronológica da criação dos Cursos de Licenciatura em Educação Especial no Brasil | 68 |
| Quadro 3 – Plano de Carreira do Magistério Público Municipal | 90 |
| Quadro 4 – Apresentação editais dos concursos públicos para o cargo de professor de educação especial do município de Capão da Canoa/RS | 95 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – Distribuição das vagas nos Cursos de Licenciatura em Educação Especial no Brasil de acordo com a esfera administrativa | 69 |
| Tabela 2 – Caracterizações dos Cursos quanto a modalidade e esfera administrativa | 76 |
| Tabela 3 – Tipos, quantitativos e esfera administrativa das IES | 77 |
| Tabela 4 – Categorias e subcategorias dos cursos de especialização em Educação Especial..... | 81 |
| Tabela 5 – Formação inicial/graduação dos professores de educação especial do município de Capão da Canoa/RS | 108 |
| Tabela 6 – Universidades responsáveis pelos cursos de graduação que habilitam para o cargo de professores de educação especial do município de Capão da Canoa/RS..... | 109 |
| Tabela 7 – Cursos de graduação e espaço e modalidade de atuação dos professores de educação especial do município de Capão da Canoa/RS..... | 112 |
| Tabela 8 – Distribuição dos cursos de formação continuada/especialização dos professores de educação especial do município de Capão da Canoa/RS..... | 114 |
| Tabela 9 – Incidência de cursos de formação continuada/especialização dos professores de educação especial do município de Capão da Canoa/RS..... | 115 |
| Tabela 10 – Instituições responsáveis pela oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu dos professores de educação especial de Capão da Canoa/ RS..... | 116 |
| Tabela 11 – Anos de conclusão dos cursos de pós-graduação lato sensu específicos na área de educação especial..... | 117 |
| Tabela 12 – Categorias que envolvem os cursos de formação pós-graduação lato sensu na área de educação especial | 118 |

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CACEE – Centro de Atendimento Complementar em Educação Especial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara Educação Básica
CES – Câmara Educação Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
COVID-19 – Doença do Coronavírus
EAD – Educação a Distância
EE – Educação Especial
ENIAC – Centro Universitário ENIAC
FADENORTE – Faculdade de Desenvolvimento do Norte
FDA – Faculdade Dom Alberto
FAVENORTE – Faculdade Verde Norte
FSC – Faculdade de Santa Cruz da Bahia
FURB – Faculdade de Blumenau
FSG – Centro Universitário da Serra Gaúcha
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
NEE – Necessidade Educacional Especial
NEPES – Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial
NEPIE – Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar
ONU – Organização das Nações Unidas
PAEE – Público-Alvo da Educação Especial
PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Educacional Inclusiva

OM – Organismos Multilaterais

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RS – Rio Grande do Sul

SC – Santa Catarina

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNC – Universidade do Contestado

UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo da Vinci

UNICID – Universidade Cidade de São Paulo

UNICSUL – Universidade Cruzeiro do Sul

UNIDAVI – Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

UNIFACVEST – Centro Universitário UNIFACVEST

UNIFAJ – Centro de Ciências de Jussara

UNIFAVENI – Centro Universitário Faveni

UNIFCV – Centro Universitário Cidade Verde

UNIFRAN – Universidade de Franca

UNILINS – Centro Universitário de Lins

UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos

UNINTER – Centro Universitário Internacional UNINTER

UNISANTA – Universidade de Santa Cecília

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 FIOS E NÓS: TRAJETÓRIA EM CONSTRUÇÃO | 19 |
| 2 ENTRELAÇAR DOS FIOS: PERCURSO METODOLÓGICO | 32 |
| 2.1 CONFECCIONANDO AS TRAMAS DO TECIDO: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS | 32 |
| 2.2 TECENDO OS FIOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 36 |
| 3 EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA LEITURA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL | 43 |
| 3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DEFININDO A COMPLEXIDADE DO PROCESSO | 43 |
| 3.2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIRECIONAMENTOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL..... | 49 |
| 4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONSTITUIÇÃO DE UM PERCURSO FORMATIVO DIVERSIFICADO | 57 |
| 4.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DOS MOVIMENTOS PIONEIROS AOS PERCURSOS ATUAIS..... | 59 |
| 4.1.1 Formação do professor de educação especial no Brasil: Cursos de Graduação | 60 |
| 4.1.2 Formação do professor de educação especial no Brasil: Cursos de Pós- Graduação | 70 |
| 5 DEFININDO UM MAPA: EM FOCO A CARACTERIZAÇÃO DO CENÁRIO POLÍTICO EDUCACIONAL DE CAPÃO DA CANOA/RS | 86 |
| 5.1 UM ENCONTRO COM OS DISPOSITIVOS NORMATIVOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: PLANO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL E OS EDITAIS DOS CONCURSOS | 87 |
| 5.2 CARACTERIZAÇÃO DA REDE DE ENSINO: PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL..... | 100 |
| 5.3 PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS PERCURSOS FORMATIVOS: CURSOS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO | 106 |
| 5.3.1 Caracterização dos Percursos Formativos em Nível de Graduação | 108 |
| 5.3.2 Caracterização dos Percursos Formativos em Nível Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> | 114 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 122 |

| | |
|------------------|-----|
| REFERÊNCIAS..... | 135 |
|------------------|-----|

1 FIOS E NÓS: TRAJETÓRIA EM CONSTRUÇÃO

[...] incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos, nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados; eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história (Orlandi, 2012, p. 37).

Na incompletude do processo de tornar-se, tendo como referência a diversidade dos percursos formativos do professor de Educação Especial¹, associe-me às palavras de Orlandi (2012) para alinhar os primeiros movimentos dessa tessitura em que deve se constituir esta tese. Pensar a incompletude da linguagem, dos sujeitos, do discurso, dos sentidos me direciona a estabelecer relações com o desenvolvimento do presente trabalho, que envolve o olhar de uma pesquisadora em formação, a qual investiga percursos formativos do professor de Educação Especial.

Nesse processo, as trajetórias e as experiências carregam em si fatores determinantes de nosso pensar, agir, entender e, ainda diria, de nossa maneira singular de interpretar e entender o que nos cerca, de modo que estamos constantemente em construção.

[...] toda história individual humana é sempre uma *epigênese* na convivência humana. Isto é, toda história individual humana é a transformação de uma estrutura inicial hominídea fundadora, de maneira contingente com uma história particular de interações que se dá constitutivamente no espaço humano (Maturana, 2002, p. 28).

Com base nas palavras de Maturana (2002), ratifica-se a importância das relações nos processos de formação. É a partir das interações, das trocas com o meio, que nos constituímos, com base nas experiências que ocorrem no decorrer da vida. De acordo com Maturana (2002, p. 27), embora sejamos “sistemas determinados em nossa estrutura”, passamos constantemente por um desencadear de mudanças estruturais decorrentes do contato com agentes externos com os quais nos relacionamos, de forma que o “futuro de um organismo nunca está determinado

¹ Considerando que na trajetória brasileira estão presentes diferentes denominações para o “professor de Educação Especial”. Neste trabalho, utilizaremos, como padrão, o termo “professor de Educação Especial” para fazer referência ao profissional licenciado na área de Educação Especial, ou ainda ao profissional licenciado com especialização na área que atue no AEE/SRM ou em bidocência em sala de aula comum. A temática da incompletude na formação de professores está presente em um recente trabalho de doutorado (Silva, 2020b) que identifica essa incompletude como característica presente nos processos de formação, discutindo tendências e desafios relacionados à formação de professores de Educação Especial.

em sua origem” (Maturana, 2002, p. 29). Ao compreender que a educação e o educar se alicerçam nessa premissa, constituímo-nos continuamente, em um processo nunca acabado. Este momento de escrita busca discorrer sobre os enlaces do que constitui a vida pessoal e acadêmica desta pesquisadora com o processo de pesquisa e o estabelecimento dos eixos de análise.

A tessitura dos fios que me tornam uma professora de Educação Especial, envolvendo as conexões que unem minha formação docente, minha trajetória profissional, meu entendimento sobre as relações dos processos de escolarização e a Educação Especial, tem início no ano de 2004, quando ingresso no curso de licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Trata-se de um percurso que abrange atualizações acadêmicas em cursos de especialização perpassando áreas da Educação Especial, tais como: Especialização em Déficit Cognitivo e Educação de Surdos (UFSM – 2008-2011) e Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Universidade Estadual de Maringá (UEM) – 2009-2012). Além disso, em 2016, ingressei no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na linha de pesquisa em Educação Especial, Saúde e Processos Inclusivos, vinculada ao Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE), em que dissertei sobre a trajetória de implementação das políticas de inclusão escolar direcionadas aos alunos Público-Alvo da Educação Especial² (PAEE), assim como seus possíveis resultados na organização de serviços e práticas escolares no município de Capão da Canoa/RS, com ênfase no período entre 2007 e 2018, no trabalho intitulado *Políticas de inclusão escolar: o contexto do município de Capão da Canoa* (Marquet, 2018). Seguindo no mesmo grupo de pesquisa, ingressei no doutorado e, aqui, apresento esta tese.

Esse percurso formativo está inserido em um contexto que evidencia o entrelaçamento da constituição, em nível nacional, de políticas intensificadoras da perspectiva educacional inclusiva, ou seja, de diretrizes que se associam a documentos normativos orientadores da garantia de acesso à educação, na rede regular de ensino, a alunos com deficiência, e, em decorrência dessa

² De acordo com o Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), considera-se como Público-Alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

universalização de ensino, tem-se o reflexo na necessidade de oferta de cursos de formação de professores para atuar na perspectiva educacional inclusiva.

É possível considerar que a própria história da Educação Especial parece implicar diretamente no processo de formulação das diretrizes que orientam a formação de professores para atuar na área. Segundo Michels (2005), identifica-se a forte presença da área da Psicologia e do modelo médico, que chegam a ser confundidos com um conhecimento próprio da Educação Especial; aspectos que evidenciam essa unificação estão na ênfase aos diagnósticos, aos procedimentos técnicos e de observação que perpassam os encaminhamentos pedagógicos, como a avaliação e os métodos de ensino, entre outros que compõem o cotidiano da sala de aula. Essas bases propõem modelos e procedimentos que vão guiar a prática associada à Educação Especial.

Nesse contexto, Kassar e Rebelo (2011) sinalizam uma dualidade nas formas de atendimento: primeiramente, a centralidade nos espaços de atendimento especializado na perspectiva de habilitação/reabilitação com iniciativas de forte caráter médico/clínico e, prioritariamente, segregado, ocorrendo hegemonicamente em dois espaços: as classes especiais e as instituições especializadas – consideradas os espaços adequados para o atendimento às pessoas com deficiência. Em um momento mais recente, ocorre a ênfase em espaços educacionais vinculados à perspectiva educacional inclusiva.

Para pontuar algumas considerações diante dos aspectos citados acima sobre a implicação da história da Educação Especial e as relações com a legislação nos contextos formativos dos professores de Educação Especial, retomo as experiências vividas no curso de graduação. A turma que ingressou no curso de licenciatura em Educação Especial – licenciatura plena na UFSM, em 2004, inaugurou uma nova proposta curricular desse curso, a qual modificava o currículo, extinguindo disciplinas diretamente relacionadas à área clínica/médica – morfofisiologia dos sistemas, neuropsicologia, otorrinolaringologia, distúrbios psiquiátricos, elementos da audiologia – e passando a oferecer um maior direcionamento com base em disciplinas que envolviam as questões pedagógicas – didáticas e metodologias de ensino.

O curso apresentava um currículo que habilitava para a atuação em três áreas: Dificuldade de Aprendizagem, Deficiência Intelectual e Surdez, abordando alternativas metodológicas específicas para o ensino e a aprendizagem para áreas

específicas, além de instigar discussões com uma maior carga horária vinculada às questões pedagógicas, orientando a pensar a educação como direito de todos. Porém, a formação ainda mantinha um enfoque na habilitação para o trabalho em espaços específicos de atuação, dirigindo a realização dos estágios em escolas especiais, classes especiais e salas de recursos.

A formação do professor de Educação Especial tende a permanecer alicerçada em uma proposta que prepara o profissional para atuar com um grupo determinado de sujeitos, os alunos PAEE – seja individualmente, seja em grupos. O diploma do professor formado nessa licenciatura não o habilita a assumir uma turma de classe comum, ratificando a proposta de uma atuação em espaços distintos daquele que une alunos com deficiência aos demais alunos. Essa tendência indica a manutenção de um viés clínico-terapêutico do processo formativo, centrado no sujeito com deficiência, como se as barreiras estivessem no sujeito, na diferença corporal que ele apresenta.

Em contexto mundial, a difusão de uma nova abordagem vinculada à perspectiva do modelo social da deficiência é referendada, em nível nacional, a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que assume no Brasil, com o Decreto n. 6.949 (Brasil, 2009b), *status* de emenda constitucional, cujos termos definem a deficiência como resultado:

[...] da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2009b).

Ao considerar que a deficiência é um conceito em evolução, Bampi, Guilhem e Alves (2010) sinalizam um deslocamento de desvantagens anteriormente caracterizadas como intrínsecas ao indivíduo para as relações estabelecidas socialmente.

Entre o modelo social e o modelo médico há diferença na lógica de causalidade da deficiência. Para o modelo social, a sua causa está na estrutura social. Para o modelo médico, no indivíduo. Em síntese, a ideia básica do modelo social é que a deficiência não deve ser entendida como um problema individual, mas uma questão da vida em sociedade, o que transfere a responsabilidade pelas desvantagens das limitações corporais do indivíduo para a incapacidade da sociedade em prever e se ajustar à diversidade (Bampi; Guilhem; Alves, 2010, p. 2-3).

A coexistência das duas perspectivas – a clínico-terapêutica e o modelo social da deficiência – reflete na disputa existente no campo da Educação Especial, evitando que haja ruptura com propostas anteriores, favorecendo a coexistência de práticas diversas e tornando evidente a complexidade desse processo. Apesar disso, tais dinâmicas abrem a possibilidade de uma gradativa mudança de concepção, de práticas pedagógicas e de espaços de referência para a oferta de ensino.

Esse cenário direcionava para que curso de licenciatura em Educação Especial possibilitasse a realização dos estágios curriculares tanto em espaços de ensino exclusivamente especializado como em escolas regulares. Assim, vivenciei práticas educacionais em duas instituições de ensino substitutivas do ensino comum, uma direcionada especificamente aos alunos com surdez e outra para alunos com distintas deficiências, como paralisia cerebral, deficiência intelectual e deficiência visual. Também atuei em escolas regulares, em classes especiais e na sala de recursos, bem como no acompanhamento de alunos surdos em classes de ensino comum.

Em um contexto que se constitui pela oferta de inúmeras possibilidades de curso de formação de professores de Educação Especial, ao refletir sobre a trajetória de tornar-me professora de Educação Especial, identifiquei aproximações com debates presentes na literatura especializada (Michels, 2005, 2011; Lehmkuhl, 2011; Borowsky, 2017), a qual discorre que os processos formativos para o professor de Educação Especial ainda se mantêm subsidiados no modelo médico-psicológico, com base em práticas pedagógicas vinculadas aos diagnósticos clínicos. Entende-se que esse aspecto se caracteriza como um dos desafios dominantes na discussão da temática da formação de professores de Educação Especial, em que cursos de formação docente são organizados com ênfase nas deficiências, em detrimento de uma abordagem na qual a Educação Especial se constitua como área de estudo e faça parte das matrizes curriculares dos cursos de formação continuada dos professores.

A intensificação das orientações para a presença de alunos com deficiência na escola comum evidencia a alteração do espaço de escolarização dos alunos PAEE, bem como a necessidade de uma organização estrutural adequada nas escolas regulares e ainda a formação de profissionais qualificados para a docência de turmas ainda mais heterogêneas, incluindo os alunos PAEE. Essas modificações

nos contextos escolares anunciam questionamentos com base nos atuais modelos de formação de professores de Educação Especial. Esses cursos mantêm ainda suas habituais marcas teóricas ou tendem a romper essas tendências da área? De acordo com Michels (2011, p. 219), “há, ainda, uma preponderância nas formações de um modelo que secundariza o pedagógico e privilegia o médico-psicológico”. Essa tendência se anuncia como um importante eixo a ser discutido pela presente investigação.

Como tem se apresentado o cenário nacional no que se refere aos percursos formativos para professores de Educação Especial? Os direcionamentos das normativas legais para uma inclusão, não apenas de acesso, mas de permanência e qualidade de ensino, estão sendo garantidos nos diversos percursos formativos presentes no Brasil, pensando esse país em seu tamanho continental? Quais são os reflexos na prática? Como se apresentam os percursos formativos no Brasil? Ao analisar a formação de professores de Educação Especial, como considerar os efeitos dos direcionamentos mais “generalistas”, centrados na área de conhecimento, ou especialísticos, dirigidos ao trabalho específico com grupos de alunos que envolvem as diferentes categorias diagnósticas em Educação Especial?

Para desenvolver este estudo, assumo como pesquisadora o entendimento de que os fenômenos em questão devem ser analisados com base em sua complexidade, o que exige o reconhecimento de que existe uma constante imprevisibilidade como característica dos processos que envolvem os seres humanos. Quanto a essa imprevisibilidade, segundo Vasconcellos (2013, p. 151),

[...] ao distinguir o dinamismo das relações presentes no sistema, o observador estará vendo um processo em curso, um sistema em constante mudança e evolução, autônomo, com o qual não poderá pretender ter uma interação instrutiva.

Busca-se, assim, investigar e refletir sobre a relação entre essas premissas e as propostas de ação pedagógica que marcam o cotidiano dos professores de Educação Especial.

As diferentes possibilidades de formação tornam evidente, como já destacado, a complexidade desse processo, no que se refere, especificamente, às conexões entre as normativas legais que versam sobre essa oferta de cursos de

formação e os desdobramentos de suas diretrizes em organização de práticas curriculares.

Em conexão com um cenário mais amplo, em nível nacional, recentemente um grupo de diferentes pesquisadores da área de estudos da Educação Especial – entre eles, Maria Helena Michels, Bruno Carmo, Márcia Lehmkuhl, Rosângela Prieto, Mônica Kassar, Andressa Rebelo e Simone Charczuk – realizou uma pesquisa de grande destaque, apresentada na 40ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED/2021). De acordo com Michels (2021), o trabalho tem como objetivo mapear como estão sendo formados os professores de Educação Especial no Brasil. Realizado com abrangência nas cinco regiões do país, contemplou como categoria de análise as possibilidades de formação em três dimensões: 1ª. Cursos de licenciatura em Educação Especial; 2ª. Especialização relacionada à Educação Especial; 3ª. Cursos de Pedagogia das universidades federais e as disciplinas que abordam a Educação Especial. Nesse sentido, a temática proposta na presente tese é contemplada em grande parte dos eixos de discussão da referida pesquisa, em especial quando se discute a identificação quantitativa da oferta dos cursos, como se distribuem numericamente no país, quais as instituições responsáveis por essas formações, qual a modalidade dos cursos, bem como a análise dos Projetos Pedagógicos, considerando as estruturas dos cursos, os objetivos, o corpo docente, os egressos e as concepções de Educação Especial, deficiência e inclusão.

A inexistência de normativas que regulamentem a formação desses profissionais pode ser uma das justificativas para a multiplicidade de alternativas de formação de professores de Educação Especial. A expressão mais evidente dessa pluralidade mostra-se nas alternativas que envolvem o curso de graduação, ou ainda naquela baseada na especialização ou na capacitação. Assim, ratifica-se a importância de refletir sobre essa diversidade, discorrendo sobre a amplitude numérica desses cursos no Brasil, identificando a necessidade de professores de Educação Especial que surgem a partir de diferentes demandas, podendo se manifestar em decorrência de um ato pontual da gestão pública, a fim de disponibilizar serviços da Educação Especial, como o AEE. Além disso, nota-se a necessidade mais disseminada de professores de Educação Especial decorrente de políticas públicas que favorecem a necessidade desse profissional. Com base na escassez desse profissional, observa-se um movimento de mercado direcionado a

suprir essa demanda, organizando uma oferta indiscriminada de cursos de formação para atuar na Educação Especial. De acordo com Lehmkuhl (2021), esse movimento identifica-se como um desenho mais articulado com a lógica de mercado na formação de professores de Educação Especial.

Tendo em conta a diversidade das ofertas dos cursos de formação como uma das problemáticas a serem discutidas na presente tese, entende-se que a discussão desses elementos pode auxiliar para a definição de novos direcionamentos formativos, considerando os atuais desafios em face da perspectiva educacional inclusiva.

É possível identificar um significativo aumento de cursos de graduação³, aperfeiçoamento ou especialização para a atuação nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular (Michels, 2021). Como ação ministerial, cursos de especialização foram oferecidos aos professores da rede pública de ensino que atuavam no AEE e na sala de aula comum, a partir do programa Formação Continuada de Professores na Educação Especial (Brasil, 2009c), o que ocorria em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Para viabilizar a política de inclusão escolar, o MEC/SEESP tem desenvolvido o programa “Formação Continuada de Professores na Educação Especial”, que é uma proposta de formação emergencial para professores da rede pública de ensino (sistemas estaduais e municipais) que atuam na sala de aula comum e no AEE, e que é ofertada em duas modalidades de ensino: presencial e a distância. Além disso, o MEC, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), vem tentando, por meio de uma rede nacional de instituições públicas de Educação Superior, ofertar cursos de formação continuada de professores na modalidade de ensino a distância. O MEC apoia essa nova modalidade de ensino, que abrange os níveis de graduação, pós-graduação, formação continuada e cursos de extensão, para a formação de professores em diversas áreas da Educação (Campos; Mendes, 2015, p. 213).

Em linha com o incentivo à formação inicial em cursos de graduação, ocorre em 2023 a abertura de um edital do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). O atual PARFOR Equidade é uma

³ No contexto brasileiro, o número de cursos de graduação com formação específica em Educação Especial é reduzido. Segundo Michels (2021), atualmente existem 30 cursos de licenciatura em Educação Especial ativos no Brasil. Destaca-se que as instituições mantenedoras desses cursos são provenientes dos estados do Sul e do Sudeste do país, possibilitando, de acordo com a autora, o entendimento de que a “formação de professores de Educação Especial no Brasil tem suas proposições nessas duas regiões” (Michels, 2021, p. 4). Essa temática será apresentada com maior detalhe no capítulo que discutirá a formação de professores de Educação Especial no Brasil.

ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), idealizada com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), que projeta contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de Educação Básica, com destaque para as áreas designadas como “Educação Especial Inclusiva” e “Educação Bilíngue de Surdos”. Esse movimento nos remete a pensar os reflexos futuros na organização e na oferta dos percursos de formação dos professores de Educação Especial, pois uma proposta que surge como um projeto poderá fomentar o surgimento de um curso. Estaria esse direcionamento favorecendo uma efetiva política de educação em uma perspectiva inclusiva?

Considerando a diversidade que constitui essa temática, apresenta-se a necessidade de pensar em processos de formação de professores que envolvem a Educação Especial. A Resolução CNE/CES n. 1, de 2007 (Brasil, 2007a), que estabelece normas para o funcionamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização, em seu parágrafo 2º, determina que sejam excluídos dela “os cursos de pós-graduação denominados de aperfeiçoamento e outros.” Além disso, define, em seu parágrafo 3º, que:

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* são abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação ou demais cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino.

Em seu art. 5º, determina que:

Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, têm duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para a elaboração individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso (Brasil, 2007a, p. 1).

Dessa maneira, compreende-se que o fazer desta pesquisa sobre a formação de professores relacionada à Educação Especial torna-se necessário, considerando o contexto e as relações entre sujeitos, espaços, aproximações e afastamentos das normativas legais. Tem-se em conta também o “anseio por produzir conhecimentos sobre a formação de professores em diálogo com os desafios de se pensar uma escola para todos” (Vieira *et al.*, 2020, p. 506).

Ao estabelecer um diálogo com pesquisadores como Michels (2011), Lehmkuhl (2011), Hilbig, Rebelo e Nozu (2015), Brizolla (Educação Especial [...], 2021) e Souza (2021), alguns aspectos se tornaram evidentes quanto à temática estudada nesta tese. Hilbig, Rebelo e Nozu (2015) destacam que a centralidade da formação dos professores para a Educação Especial se confunde com a formação de professor do chamando AEE⁴, com ênfase em técnicas, instrumentos e recursos. Tais autores defendem formações que rompam com a dicotomia entre o trabalho do professor da classe comum e o do ensino especializado, problematizando os modelos de formação que mantêm fragmentados os processos formativos da Educação Especial das demais licenciaturas. Brizolla (Educação Especial [...], 2021) destaca a existência de duas formações, uma para atender aos alunos PAEE e outra para os demais alunos, em um currículo que não apresenta pontos de conexão.

Segundo Lehmkuhl (2011), as proposições dos cursos não rompem as bases teóricas das vertentes médico-pedagógicas e psicopedagógicas centradas em diagnósticos, métodos e técnicas específicas para os alunos Público-Alvo da Educação Especial, ou seja, mantêm as especialidades voltadas para o estudo das deficiências e secundariza a formação de Educação Especial pautada no conhecimento pedagógico. Michels (2011), ao falar sobre a ocorrência preponderante de modelos de formações que secundarizam o pedagógico e privilegiam o médico-psicológico, sinaliza a tendência de que a proposta de inclusão em curso no país não pressupõe a apropriação do conhecimento escolar por parte dos alunos com deficiência.

Assim, justifica-se o interesse neste percurso investigativo por entender a necessidade de gerar discussões que ampliem o debate para a oferta de formações centradas no conhecimento pedagógico, no entendimento da existência de múltiplas formas de aprender, sendo essa uma questão subjetiva a cada estudante, independentemente da presença ou não de deficiência. Esse modo de pensar não afasta a importância de conhecer as especificidades do PAEE; trata-se de

⁴ O atendimento educacional especializado após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEEPEI) (Brasil, 2008b) assume a caracterização de um serviço de oferta obrigatória dos sistemas de ensino, devendo ser oferecido em todas as etapas e modalidades da educação. Sua realização é prevista para o turno inverso ao da classe comum, e o serviço deve ser organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos Público-Alvo da Educação Especial de forma complementar ou suplementar. Observa-se na literatura especializada a presença de uma certa indiferenciação no uso dos termos – professor de Educação Especial e professor do AEE – para se referir ao professor especializado em Educação Especial que realiza o trabalho em sala de recursos multifuncional.

potencializar as bases pedagógicas dessa discussão em detrimento de formações para “especialismos” pautadas em metodologias específicas. De acordo com Guijarro (2005, p. 13), “a perspectiva da inclusão significa avançar para um único sistema educacional que seja mais diversificado, superando a atual separação entre programas e modalidades diferenciados, orientados a diferentes grupos”.

Direciona-se, nesse contexto, a pensar que o conhecimento-experiência do professor de Educação Especial precisa ser ressignificado, e isso envolve novas bases teóricas também para a formação inicial. Intenta-se nessas discussões propor reflexões em face do protagonismo do professor de Educação Especial, dos currículos de formação, da manutenção ou ruptura dos currículos com foco no indivíduo ou com foco no contexto (indivíduo e ambiente).

Com base nas ideias discutidas no decorrer do processo de pesquisa, considerando a pluralidade dos percursos formativos existentes em nível nacional, identifica-se como questão geradora deste trabalho: quais os efeitos e os desdobramentos desse cenário no plano dos investimentos e das práticas pedagógicas que caracterizam os serviços de atendimentos exclusivamente especializados ou os serviços de apoio às turmas no ensino comum?

Considerando a diversidade de trajetórias possíveis para a formação de professores de Educação Especial no Brasil e as atuais demandas nos sistemas de ensino, a presente investigação tem como principal objetivo analisar como essa pluralidade se manifesta na constituição do perfil dos profissionais envolvidos na oferta dos diferentes serviços da Educação Especial nos distintos sistemas de ensino no cenário educacional brasileiro.

Propõe-se como objetivos específicos:

- Discutir, com base na literatura especializada, como essa pluralidade formativa dos professores de Educação Especial se manifesta nos diferentes sistemas de ensino;
- Construir um mapa constitutivo das diferentes trajetórias de formação e dos espaços de atuação dos professores de Educação Especial, em um contexto de uma rede municipal específica;
- Identificar possíveis nexos entre as exigências dos processos de escolarização dos alunos Público-Alvo da Educação Especial e a

diversidade de trajetórias de formação dos professores de Educação Especial;

- Analisar como a construção do quadro de professores de Educação Especial se materializa a partir das exigências previstas no plano de carreira do município e nos editais dos concursos;
- Compreender como os percursos formativos se relacionam com os direcionamentos quanto ao lócus de atuação dos professores e quanto aos tipos de serviços ofertados na rede municipal.

No atual contexto político e educacional do Brasil, 14 anos após a PNEEPEI (Brasil, 2008b), identifica-se a presença, ainda constante, de desafios na oferta educacional para os alunos PAEE nas escolas regulares. Nesse sentido, conhecer a expressão das trajetórias de formação dos professores de Educação Especial em um cenário específico nos permite estabelecer nexos com as dinâmicas presentes em outros sistemas de ensino, em âmbito nacional. Isso auxilia nas reflexões acerca da relação entre a formação docente e a configuração dos serviços exclusivamente especializados ou dos serviços de apoio às turmas de ensino comum.

Buscou-se, para responder à problemática de pesquisa proposta, estabelecer conexões entre o local estabelecido como universo de referência – Capão da Canoa/RS – e o cenário mais amplo em nível nacional.

A presente tese está organizada em seis capítulos, com base na seguinte estrutura: 1. A introdução, que apresenta os “fios e nós” iniciais, a trajetória da pesquisadora, que constituem as primeiras conexões para a discussão da temática – formação de professores de Educação Especial; 2. O percurso metodológico, o qual se ocupa de apresentar as opções teóricas e metodológicas que constituíram os alicerces desta pesquisa; 3. O capítulo responsável por apresentar os achados da pesquisa quanto à literatura especializada, abordando elementos de destaque, como o paradigma da deficiência, os espaços de escolarização e o entendimento diante da Educação Especial, dialogando também com as diretrizes políticas, com um olhar para as disposições normativas nacionais, pensando a relação desses elementos na constituição dos diferentes percursos formativos possíveis no contexto brasileiro; 4. Em um aprofundamento da temática central do trabalho, o capítulo intitulado *Formação de professores de Educação Especial: constituição de um percurso formativo diversificado* discorreu sobre a complexidade que envolve esse processo,

abordando questões das mais variadas ordens, como as dimensões histórica, política, econômica, cultural e, também, epistemológica que se entrelaçam na constituição da formação de um sistema educacional na perspectiva inclusiva no Brasil. Nesse capítulo, estabeleceu-se um diálogo com outros autores, que se dedicam a essa temática, a fim de aprofundar discussões sobre o percurso histórico da formação de professores de Educação Especial no Brasil, considerando a complexidade desse processo; 5. Esse capítulo, intitulado *Definindo um mapa: em foco a caracterização do cenário político educacional de Capão da Canoa/RS*, dedicou-se à análise do contexto específico, à apresentação dos dados produzidos na pesquisa e a discussões sobre como se apresentam, no cenário estudado, os diferentes percursos formativos dos professores de Educação Especial, aprofundando as reflexões sobre os espaços de atuação dos profissionais e a organização da rede de ensino com relação a investimentos e tipos de serviços oferecidos para os alunos PAEE; 6. Esse capítulo assume a responsabilidade de concluir o texto. Procurou-se, nesse momento, tecer considerações sobre os principais destaques evidenciados no decorrer do processo de pesquisa, articulando-os ao evidenciado no contexto da prática e às relações com a formação dos professores de Educação Especial.

2 ENTRELAÇAR DOS FIOS: PERCURSO METODOLÓGICO

As propriedades das partes não são propriedades intrínsecas, mas só podem ser compreendidas no âmbito de um contexto maior. Desse modo, a relação entre as partes e o todo foi invertida. Na abordagem sistêmica, as propriedades das partes só podem ser compreendidas a partir da organização do todo (Capra; Luisi, 2014, p. 96).

Este capítulo objetiva apresentar os fios condutores desta pesquisa. Trata-se de um espaço dedicado à apresentação dos objetivos, da definição do método, das opções teóricas e metodológicas que constituíram os alicerces desse percurso, definindo as lentes teóricas que conduziram e foram suporte nas observações, buscas, análises e interpretações desse processo investigativo.

2.1 CONFECCIONANDO AS TRAMAS DO TECIDO: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A construção de um percurso investigativo se constitui a partir da determinação de um método, ou seja, das escolhas e do estabelecimento de fundamentos teóricos e metodológicos que sustentem os caminhos a serem percorridos, os territórios a serem ocupados. Neste capítulo, são apresentadas as lentes teóricas que acabaram por definir, assim como conduzir, as buscas aqui empreendidas, os diálogos com outros pesquisadores, que possibilitaram a análise dos elementos encontrados no acontecer do processo de pesquisa, contemplando uma circularidade entre a ação e a experiência como partícipes na produção dos fenômenos investigados.

Dessa forma, as escolhas metodológicas que organizam este trabalho sustentam-se nos pressupostos do pensamento sistêmico e do ciclo de políticas. As bases do pensamento sistêmico, aqui referidas, orientam-se nos estudos de Humberto Maturana e Francisco Varela (Maturana, 2002; Maturana; Varela, 2010), Fritjof Capra (1999, 2006), Gregory Bateson (1986, 1996) e Maria José Esteves de Vasconcellos (2013), assumindo, nesse percurso, a heterogeneidade, a coexistência, as imbricações e a importância relativa das diferentes linhas que compõem uma multiplicidade de elementos que integram o processo investigativo, entendendo que os conceitos não são determinados em caráter isolado, mas em suas circunstâncias, levando-se em consideração o contexto, “sem contexto,

palavras e ações não têm qualquer significado” (Bateson, 1986, p. 23). Assim, neste trabalho, as reflexões não se constituem a partir de fenômenos isolados, mas a partir de uma observação mais ampla, buscando análises contínuas e contextualizadas dos processos. A aproximação com a abordagem do ciclo de políticas ocorre, visto que a proposta metodológica, formulada por Ball, Bowe e Gold (1992), é pertinente para a realização de pesquisas de políticas educacionais, entendendo o processo político como um ciclo contínuo em constante formulação, permeado por uma variedade de intenções e disputas que o influenciam. De acordo com Mainardes (2006), o referencial teórico analítico do ciclo de políticas permite a utilização de diferentes estratégias no processo de produção de dados, visto que os variados contextos do ciclo demandam distintas estratégias de pesquisa, tais como: análise de documentos; análise de dados estatísticos; entrevistas; observações de como a política é efetivamente colocada em prática no contexto investigado. A abordagem do ciclo de políticas apresenta contribuições por oferecer

[...] uma estrutura conceitual para a análise da trajetória de políticas, subsidiando a análise das influências no processo de formulação, as interpretações e complexidades do processo de implementação, os resultados e impactos das políticas e ainda das estratégias de intervenção necessárias para se enfrentar as desigualdades criadas ou reproduzidas pelas políticas. Rompe-se, dessa forma, com os modelos lineares de análise de políticas (agenda, formulação, implementação, avaliação, reformulação) (Mainardes; Stremel, 2015, p. 4).

Considerando, também, a importância, cada vez maior, de conhecer e explicar, com caráter científico, a natureza dos fenômenos educacionais, assume-se, neste trabalho, os direcionamentos de pesquisa em uma abordagem qualitativa, que é “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 11). Essa abordagem é caracterizada por assumir um forte cunho descritivo e interpretativo.

Segundo Chizzotti (1998, p. 79), a abordagem qualitativa define-se como:

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto. [...] O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Concebe-se a importância dessa abordagem por compreender a temática – formação dos professores de Educação Especial – pelo paradigma da complexidade, considerando a sua relação com o contexto e a complexidade do sistema. Segundo Vasconcellos (2013, p. 151):

Ao contextualizar o fenômeno, ampliando o foco, o observador pode perceber em que circunstâncias o fenômeno acontece, verá relações intrassistêmicas e intersistêmicas, verá não mais um fenômeno, mas uma teia de fenômenos recursivamente interligados e, portanto, terá diante de si a complexidade do sistema.

Ao realizar uma pesquisa qualitativa, torna-se possível construir uma visão geral ou aproximada de um determinado campo, observando variáveis, relações e condições para o estudo da temática estabelecida. Desse modo, Stake (1983) identifica a pesquisa qualitativa considerando a sua ocorrência a partir da busca de indícios em um pequeno número de casos sobre um grande número de variáveis, enfatizando a compreensão da singularidade e a complexidade de fenômenos e eventos, o que viabiliza o levantamento de dados de uma temática pouco estudada com maior propriedade, especificando propriedades mais específicas.

A análise dos achados da pesquisa e a construção das interpretações se consolidam no pressuposto da intersubjetividade apresentado por Vasconcellos (2013), o qual se define na impossibilidade de uma observação objetiva. Dito de outro modo, o observador assume a postura de um observador que também é observado, que interpreta, que modifica e é modificado pelo ambiente, assim sendo, que sofre ações mútuas no contexto no qual se insere.

Ao reconhecer sua própria participação na constituição da “realidade” com que está trabalhando e ao validar as possíveis realidades instaladas por distinções diferentes, o observador se inclui verdadeiramente no sistema que distinguiu, com o qual passa a se perceber em acoplamento estrutural, estará atuando nesse espaço de intersubjetividade que constitui com o sistema com que trabalha (Vasconcellos, 2013, p. 151).

Essa relação entre o observador e o objeto observado, nas palavras de Maturana (2002, p. 45), torna legítimas as múltiplas verdades de domínios e narrativas distintas sobre a experiência, qualificando a objetividade entre parênteses:

Não quero dizer com isso que não existem objetos, nem que não posso especificar certo domínio de referência que trato como existindo como independente de mim. Quero dizer que, colocando a objetividade entre

parênteses, me dou conta de que não posso pretender que eu tenha a capacidade de fazer referência a uma realidade independente de mim, e quero me fazer ciente disso na intenção de entender o que ocorre com os fenômenos sociais do conhecimento e da linguagem, sem fazer referência a uma realidade independente do observador para validar meu explicar.

Nesse direcionamento, esta pesquisa, ao considerar a diversidade e a complexidade de trajetórias possíveis para formação de professores de Educação Especial no Brasil e as atuais demandas nos sistemas de ensino, procura atender ao principal objetivo proposto: analisar como essa pluralidade se manifesta na constituição do perfil dos profissionais envolvidos na oferta dos diferentes serviços da Educação Especial nos distintos sistemas de ensino no cenário educacional brasileiro.

A reflexão sobre a formação de professores se aproxima desse contexto de análise, visto que investigar o que direcionam as normativas e diretrizes e o que se materializa nas organizações dadas em determinadas redes de ensino e nos encaminhamentos nas diversas práticas escolares pode colocar em evidência a transformação de dúvidas em lacunas. Essas lacunas são por sua vez preenchidas pelas diversas interpretações atribuídas pelos atores sociais envolvidos, gestores, professores e familiares. Segundo Mainardes e Stremel (2015, p. 7), no âmbito da escola, mediado por fatores institucionais, está constituído o:

[...] contexto material da interpretação e criam-se diferentes possibilidades práticas e limites para a colocação da política em ação no contexto da prática e quadros de referência de expectativas dentro dos quais as respostas à política são construídas.

Assim, podem se apresentar e coexistir limitações materiais e possibilidades. Essa materialização carrega consigo, como já afirmamos, sempre um grau de incerteza, podendo, muitas vezes, expressar-se em percursos distintos daqueles projetados no momento da escrita. Por outro lado, a formulação do texto, ao deixar grandes espaços para interpretações futuras, tende a favorecer aparentes incoerências ou contradições.

O aprofundamento de informações, em contextos específicos, torna-se relevante, uma vez que, segundo Mainardes (2006), a metodologia de análise de políticas a partir do ciclo de políticas permite entender as lacunas existentes entre os processos de constituição das políticas que se compõem a partir de um ciclo contínuo e dinâmico que se estabelece desde o contexto de influência, a produção

de texto e a materialidade das ações no contexto da prática. A produção de texto se constitui a partir de escolhas conceituais e de proposições, institui linhas organizadoras que dependerão, necessariamente, da participação de cada um dos atores sociais implicados.

Com referência a esses pressupostos, a presente investigação buscou atender aos objetivos seguintes específicos:

- Discutir, com base na literatura especializada, como essa pluralidade formativa dos professores de Educação Especial se manifesta nos diferentes sistemas de ensino;
- Construir um mapa constitutivo das diferentes trajetórias de formação e dos espaços de atuação dos professores de Educação Especial, em um contexto de uma rede municipal específica;
- Identificar possíveis nexos entre as exigências dos processos de escolarização dos alunos Público-Alvo da Educação Especial e a diversidade de trajetórias de formação dos professores de Educação Especial;
- Analisar como a construção do quadro de professores de Educação Especial se materializa a partir das exigências previstas no plano de carreira do município e nos editais dos concursos;
- Compreender como os percursos formativos se relacionam com os direcionamentos em relação ao lócus de atuação dos professores e em relação aos tipos de serviços ofertados na rede municipal.

2.2 TECENDO OS FIOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considera-se que o desenvolvimento de cada passo da pesquisa acontece ao adentrar em novos territórios, sendo as relações entre esses espaços aspectos importantes, pois “todo conhecimento está como se fosse um tricô, ou uma malha, como se fosse um tecido, e que cada peça do conhecimento só faz sentido ou é útil por causa das outras peças” (Bateson, 1996, p. 38).

Os instrumentos de produção de dados escolhidos para a realização da pesquisa foram, inicialmente, a revisão de literatura, com a intenção de conhecer o

que foi e como se encontra o tema em termos de pesquisas/publicações acadêmicas, assim como de manter um diálogo com esses outros pesquisadores, construindo, desse modo, bases sólidas para reflexões futuras. Esse processo se efetivou, a princípio, a partir do estabelecimento dos seguintes descritores: professores de Educação Especial, formação de professores de Educação Especial, formação, AEE, Educação Especial.

O desdobramento da pesquisa transitou pelo seguinte percurso: revisão de literatura sobre as produções envolvendo a temática, tendo como locais de busca o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, o portal da ANPED Nacional, o portal da ANPED Sul e o portal SciELO. As buscas nos levaram a conhecer terras distintas; em diálogos, edificamos reflexões, junto de autores como Queiroz Junior (2010), Jesus, Barreto e Gonçalves (2011), Lehmkuhl (2011), Sá (2014), Harlos (2015), Hilbig, Rebelo e Nozu (2015), Damasceno (2016), Paixão (2016), Pletsch (2016), Borowsky (2010, 2017), Vieira e Jesus (2017), Bernardes (2019), Thesing (2019), Santos (2020), Seki (2020), M. C. Silva (2020), Vieira *et al.* (2020), Michels (2005, 2011, 2017, 2021), Agostini (2021), Brizolla (Educação Especial [...], 2021), Fonseca (2021), Souza (2021), Tonini (Memória Viva #3, 2021), Amaral (2022), Lopes (2002), Almeida, Lourenço e Silva (2023), Baptista, Freitas e Zaghi (2023), Silva, Baptista e Jesus (2023), entre outros.

Observa-se que o enfoque das pesquisas tem compreendido diferentes dimensões: as novas exigências colocadas para o trabalho docente; os espaços de atuação e as bases conceituais que constituem princípios formativos; a intensificação das propostas governamentais, que visam a tornar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos; a demanda e o tipo de profissionais para atuar nesse direcionamento e os reflexos disso nos cursos de formação; as possíveis implicações dos processos de formação continuada de professores de Educação Especial; a fragmentação das ações pedagógicas entre a Educação Especial e o ensino comum; a diversidade de percursos formativos possíveis em âmbito nacional; a variabilidade presente na caracterização dos cursos; os diferentes princípios epistemológicos e pedagógicos que configuraram a formação dos professores; e as lacunas e fragilidades dos processos formativos dos professores de Educação Especial.

Entende-se que essas dimensões se evidenciam, pois o professor de Educação Especial encontra-se em um contexto permeado por processos de

mudanças paradigmáticas. Os cursos de formação são desafiados a formar professores para atuar de maneira ativa em uma realidade educacional que paulatinamente avança para uma proposta a qual se vincula à perspectiva educacional inclusiva ou busca transformar o modelo de ação considerado “tradicional” e associado à abordagem clínico-terapêutica.

Na sequência, ampliou-se a análise documental a partir de buscas em outras fontes, tais como documentos legais, diretrizes e normativas nacionais, para procurar entender o que esses documentos trazem sobre a formação de professores. Lembremos que, por mais que esses documentos já tenham sido discutidos na literatura especializada, considerou-se importante retomar esses textos, propondo um olhar que permitisse o destaque de suas singularidades, regularidades e brechas. Em aproximação com Maturana e Varela (2010, p. 10), afirmamos que, ao longo de uma trajetória, nem nós nem o espaço se constitui o mesmo ao ser revisitado:

Quando damos um passeio pela praia, por exemplo, ao fim do trajeto estaremos diferentes do que estávamos antes. Por sua vez, a praia também nos percebe. Estará diferente depois da nossa passagem: terá registrado nossas pegadas na areia – ou terá de lidar também com o lixo com o qual, porventura, a tenhamos poluído.

A tarefa de buscar novos elementos a fim de conhecer o que os textos relativos à política expressam e o que “não expressam” foi também, e não menos importante, um desafio proposto por esta pesquisa, já que são eles “expressão e resultado de uma combinação particular de intencionalidades, valores e discursos” (Shiroma; Campos; Evangelista, 2004, p. 2). As buscas se efetivaram, de modo preponderante, em documentos como: Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), Lei n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), Resolução do CNE/CEB n. 2/2001 (Brasil, 2001), PNEPEI (Brasil, 2008b), Resolução CNE/CP n. 1/2006 (Brasil, 2006), Decreto n. 6.949/2009 (Brasil, 2009b), Resolução n. 4/2009 (Brasil, 2009a), Decreto n. 7.611/2011 (Brasil, 2011), Resolução MEC/CNE n. 2/2015 (Brasil, 2015b) e Lei n. 13.146/2015 (Brasil, 2015a).

Observa-se o direcionamento para novas demandas, as quais anunciam uma formação plural, o que reflete em atualizações nas necessidades formativas. Assim, as discussões da temática deste trabalho encontram forte relação com os documentos apresentados que conduzem a uma nova perspectiva educacional.

Como última iniciativa a ser observada a respeito da produção de dados, concebemos as conexões possíveis entre espaços locais e espaços mais amplos, pois se considera que as dimensões que caracterizam fenômenos mais amplos, como uma política pública, encontram-se presentes e materializadas na vida de uma rede de ensino específica, de modo semelhante às tramas evocadas nas palavras de Capra (2006, p. 41): “O mundo aparece assim como um complicado tecido de eventos, no qual conexões de diferentes tipos se alternam, se sobrepõem ou se combinam e, por meio disso, determinam a textura do todo”.

O estudo dedicou-se a um território analisado mais detalhadamente, representado pelo município de Capão da Canoa/RS, considerado, então, como locus específico da pesquisa. Buscou-se contextualizar o cenário investigativo, para conhecer a expressão das trajetórias de formação dos professores de Educação Especial em um contexto específico, o que nos permite estabelecer nexos com as dinâmicas presentes em outros sistemas de ensino, em âmbito nacional. Ao começar a delinear o contexto de Capão da Canoa/RS, têm-se como bússola as palavras de Capra (1999, p. 213): “não há um território pré-dado do qual podemos fazer um mapa – a própria construção do mapa cria as características do território”.

Considera-se como informação importante a identificação do locus de análise como um ente federado, o qual sofre influência de macrocontextos e se constitui em uma tênue relação entre o global e o local, em uma relação que considera as possibilidades de interpretação dos atores locais, os quais reinterpretam a política articulados às características do contexto.

Capão da Canoa, localizado no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, a uma distância de 138 km de Porto Alegre, possui 54.051 habitantes, conforme dados de 2020 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (População de Capão [...], 2023). Trata-se de um município de pequeno porte. Do ponto de vista educacional, tem 21 escolas municipais de Educação Básica: 11 de Ensino Fundamental, 1 de Educação Especial e 9 de Educação Infantil. Pode-se considerar como característica desse município uma constante alteração no quantitativo de habitantes no período entre dezembro e janeiro, visto que essa cidade turística é uma das principais referências no Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Porém, no período posterior à pandemia de COVID-19, houve o registro de um aumento significativo de habitantes que fixaram residência no município, chegando a 63.594 moradores, segundo o censo de 2022, o que corresponde a um aumento de 51,27%

em comparação com o apresentado em 2010. Com esse aumento, alteraram-se as demandas dos espaços educacionais em relação às vagas (Grupo de Mães [...], 2023).

A escolha de Capão da Canoa/RS como locus da realização da pesquisa também se deu pelo fato de, a partir de 2009, a cidade começar a fazer parte do elenco dos 14 municípios-polo do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, os quais atuavam como multiplicadores. Capão da Canoa/RS era referência para outros 21 municípios próximos, assumindo responsabilidades diante das ações propostas pelo programa em âmbito regional.

Essa iniciativa se torna significativa para o processo de implementação das políticas educacionais em uma perspectiva inclusiva, que se propagam com as formações dos gestores municipais, resultando, assim, em desafios na organização das estruturas de ensino. As responsabilidades dos municípios-polo se associavam a ações que envolvem a gestão e a oferta de cursos de formação de gestores e educadores, com o intuito de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, buscando garantir o direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

A aproximação com essa realidade permitiu construir reflexões sobre a constituição do quadro de profissionais, professores de Educação Especial, da rede de ensino, a partir de aspectos que nos fazem conceber a incompletude que permeia essa temática: “a incompletude deveria ser fator considerado fundamental nas reflexões que consideram sistemas vivos, sejam eles pessoas, grupos de discussão, uma sociedade, e [...] precisamos discuti-la” (Silva, M., 2020, p. 145).

Na realização da pesquisa empírica em busca da produção de dados, realizaram-se investimentos para conhecer os percursos formativos presentes na realidade educacional do município investigado. Essa caracterização se fez considerando a história da Educação Especial no contexto investigado, utilizando como estratégias o diálogo com produções normativas locais que discutem a implementação de políticas vinculadas aos professores de Educação Especial. De modo específico, foram analisados os planos de carreira do magistério público municipal, bem como editais de concursos públicos que visavam ao ingresso desse grupo específico de professores. Trabalhou-se com a análise de três planos de

carreiras do magistério público, reestruturados nos anos de 1983, 2002 e 2011, bem como dois editais⁵ de concursos referentes aos anos de 2007 e 2019.

Com o objetivo de estabelecer contornos em relação à constituição do contexto educacional, com ênfase no quantitativo de alunos PAEE atendidos na rede de ensino, nas demandas existentes nessa relação e nas possíveis reorganizações e/ou necessidades da rede de ensino, utilizou-se como procedimento investigativo a produção de dados a partir dos indicadores oferecidos pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2022), a fim de conhecer como vem se constituindo o quantitativo de alunos PAEE nesse sistema de ensino.

Na busca da identificação dos diferentes percursos formativos dos professores de Educação Especial, possibilitando uma melhor compreensão do objeto de estudo, empregou-se como instrumento de investigação um formulário de pesquisa, realizado na plataforma Google Forms e voltado aos professores de Educação Especial da rede municipal de ensino de Capão da Canoa/RS. Para a aplicação desse instrumento, foram convidados os 78 professores de Educação Especial que compõem o quadro de carreira do município. Do total de 78 profissionais, 58 aceitaram participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado junto do formulário eletrônico.

Nesse contexto, buscou-se a possibilidade de um olhar crítico sobre os dados empíricos com base no estabelecimento dos tópicos centrais para a discussão, evidenciando uma caracterização desses profissionais a partir de aspectos como: relação quantitativa, local de atuação e, principalmente, a identificação dos percursos formativos. Com essa estratégia, foram evidenciados aspectos relativos à atuação em campo educacional e às interlocuções entre os percursos formativos, as organizações escolares e as normativas legais.

Para a formulação da análise e do esboço das considerações sobre essa trajetória, assumimos os pressupostos do pensamento sistêmico, ampliando o foco das relações, pensando a complexidade (Vasconcellos, 2013) que exige levar em conta o sujeito em contexto. Assim, identifica-se como necessária uma visão articulada dos achados da pesquisa, os quais se mostram por meio da análise de

⁵ Identificou-se a ocorrência de um concurso público no ano de 2003; porém, não foi possível localizar o edital no formato *on-line* e/ou físico, inviabilizando a análise desse documento.

textos, de índices educacionais e das singularidades do contexto e das trajetórias profissionais de integrantes do sistema de ensino investigado.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA LEITURA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Este capítulo objetiva contextualizar as possibilidades de formação de professores de Educação Especial considerando a complexidade que envolve essa temática. Assim, inicialmente, apresentam-se reflexões fundamentadas no relacionar de elementos como o paradigma da deficiência, os espaços de escolarização e o entendimento a respeito da Educação Especial. Posteriormente, dialoga-se com as diretrizes políticas, finalizando-se, então, com um olhar às diretrizes normativas nacionais e à relação desses elementos na constituição dos diferentes percursos formativos possíveis no contexto brasileiro.

O processo de escrita é conduzido com base na literatura especializada a qual tem se dedicado ao aprofundamento da discussão sobre essa temática. Nesse momento, direcionamos nosso olhar para as categorias contempladas nas diretrizes nacionais que habilitam profissionais para atuar na escolarização dos alunos PAEE. As reflexões estão organizadas a partir do diálogo com autores como Kassir (1999), Maria Amélia Almeida (2004), Mainardes (2006), Ball (2009), Jesus, Barreto e Gonçalves (2011), Oliveira e Chacon (2013), Vaz (2013), Garcia (2013), Harlos (2015), Lehmkuhl (2015), Thesing (2019), Zago (2019) e Michels (2021).

3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DEFININDO A COMPLEXIDADE DO PROCESSO

[...] a célula inicial que funda um organismo constitui sua estrutura inicial dinâmica, aquela que irá mudando como resultado de seus próprios processos internos, num curso modulado por suas interações num meio, segundo uma dinâmica histórica na qual a única coisa que os agentes externos fazem é desencadear mudanças estruturais determinadas nessa estrutura. [...] *O futuro de um organismo nunca está determinado em sua origem.* É com base nessa compreensão que devemos considerar a educação e o educar (Maturana, 2002, p. 28-29).

A formação do professor de Educação Especial é sempre um devir, resultante de um processo que envolve uma transformação. Segundo Deleuze e Guattari (2003, p. 35), “o devir é captura, posse, mais-valia; nunca é reprodução ou imitação”. Trata-se de uma transformação relacionada ao desejo, afetada por múltiplos agenciamentos, ligações rizomáticas, em que o centro não é o indivíduo, mas as

relações de agenciamentos entre o indivíduo e outros agentes, como tempo, espaço, objeto e outros. No momento em que se identifica a formação do professor de Educação Especial como um devir, é fácil a compreensão de que essa formação é singular para cada profissional e se constitui cotidianamente, em constante processo de estruturação. Leva-se em conta que as tramas desses territórios são também influenciadas

[...] pelo contexto nacional, delineado pelas políticas da esfera federal e, ao mesmo tempo, pelas desigualdades regionais, que atendem às políticas públicas estaduais e, também, às particularidades das políticas e legislação municipais (Oliveira; Chacon, 2013, p. 48).

Iniciamos o diálogo considerando que, em contexto nacional, coexistem distintas possibilidades formativas, com grande variabilidade na oferta de cursos de formação de professores de Educação Especial, assinalada por Maria Amélia Almeida (2004) como ocorrendo em ofertas em nível médio, de graduação, especialização e formação continuada. Em estudos mais recentes, como os de Michels (2021), constata-se essa permanência de diferentes propostas formativas.

Identifica-se, nessas proposições de cursos, uma falta de orientação específica para as formações, resultando na oferta de múltiplas possibilidades de cursos, com contornos distintos em cada estado brasileiro. Esse contexto, com diferentes propostas formativas, para Harlos (2015, p. 20), pode ser atribuído à própria história da formação de professores para atuar na área de Educação Especial, que tem se configurado com o envolvimento de “disputas acadêmicas, políticas, econômicas, ideológicas, humanas e sociais”.

Considera-se que a lógica das formações oferecidas se relaciona diretamente com o contexto histórico-social, sendo que tais propostas anunciam diferentes vinculações com aspectos como o conceito de deficiência, os espaços tidos como ideais para as pessoas com deficiência, as diretrizes legais e o entendimento sobre o tipo de atendimento que deve ser oferecido aos alunos PAEE. Isso nos leva, assim, a uma reflexão quanto a que se refere o “especial” na Educação Especial (Kassar; Rebelo, 2011).

Para Kassar (1999, p. 30), o proposto “tratamento especial” aos alunos com deficiência evidencia-se com o Parecer do Conselho Federal de Educação n.

848/1972 (Brasil, 1972), que sinaliza a importância da implementação de técnicas e serviços especializados para o atendimento adequado a esse público.

A supremacia de uma determinada forma de analisar e discutir a Educação Especial está ancorada em uma perspectiva clínica, a qual permanece sustentando as bases para o trabalho escolar para os alunos PAEE, propondo as regras para a organização dos serviços ofertados. Essa dinâmica resulta em verdadeiras cartilhas e guias de ações para os trabalhos a serem desenvolvidos, fazendo com que essa área se considere “especial” e com regras próprias. Para Michels (2017, p. 26), a “maior especialização requerida do professor da Educação Especial estava associada à racionalidade técnica, à ideia de eficiência e produtividade então empregada na Educação”. Também, de acordo com Shirley Silva (2001), esse aspecto se mantém influenciando diretamente a formação dos profissionais da área, levando-os, do mesmo modo, a acreditar que são profissionais especiais.

A realidade anunciada retrata um repensar sobre o campo da Educação Especial e as práticas pedagógicas envolvendo também o professor de Educação Especial, sendo que os direcionamentos dos processos formativos se sustentam a partir de dois conceitos distintos que constituem a compreensão do termo “deficiência”, representada historicamente na configuração da oferta de ensino associado à Educação Especial, e, assim, às distintas necessidades formativas dos profissionais que assumem responsabilidades nessa prática profissional. O primeiro conceito é marcado por uma visão centrada no modelo clínico-terapêutico; e o segundo, no modelo social da deficiência.

A base que constitui o modelo clínico-terapêutico identifica a causa das barreiras e dos impedimentos como se fosse intrínseca aos sujeitos com deficiência, e, baseada nesse modelo, a proposta educacional vinculada à Educação Especial configura-se com a oferta de escolarização para as pessoas com deficiência organizada em espaços segregados e substitutivos à escolarização comum, como em escolas especiais e classes especiais. Em sintonia com essa perspectiva de análise, Bueno (1993) discorre que a Educação Especial assumia a função de adaptar os indivíduos às necessidades sociais ou se encarregava de oferecer um lugar específico àqueles que não se enquadrassem nos padrões, ficando à margem da sociedade, consolidando-se, historicamente, pela segregação e/ou exclusão das pessoas com deficiência das escolas regulares.

Segundo Michels (2005, p. 257), “a Educação Especial vem se constituindo historicamente como aquela que atende indivíduos que fogem dos padrões considerados normais, constituídos na sociedade capitalista”. Com objetivo de atender às necessidades dessa demanda, com viés assistencialista ou clínico, instituições e serviços foram criados, como exemplo de manicômios, instituições e escolas especiais para deficientes e hospitais psiquiátricos. Diretamente relacionados à educação, citam-se, como espaços criados, as instituições especializadas, as escolas especiais, as classes especiais, as salas de recursos, que muitas vezes se afastam da função de desenvolver atividades de caráter pedagógico, centrando-se no assistencialismo ou ainda no caráter de reabilitação.

A abordagem conceitual, segundo o modelo social da deficiência, afasta-se da perspectiva clínico-terapêutica, porque, segundo a definição de Bampi, Guilhem e Alves (2010), desloca as desvantagens anteriormente caracterizadas como intrínsecas ao indivíduo para as relações estabelecidas socialmente. Nesse direcionamento, Diniz (2007, p. 9) salienta que a deficiência passa de um campo estritamente biomédico atrelado aos saberes médicos, psicológicos e de reabilitação para pertencer também ao campo das humanidades, deixando de ser considerada apenas uma simples expressão de uma lesão que determina restrições à participação social de uma pessoa; ou seja, a deficiência assume um “conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente”. Dessa forma, direciona-se ao entendimento de que a causa das barreiras e dos impedimentos está associada à relação entre a pessoa com deficiência e o meio em que está inserida. Essa mudança de perspectiva contribui para o direcionamento e a intensificação da oferta de ensino nas classes de ensino comum, reconhecendo-as como um espaço plural, marcado pelas diferenças constitutivas de seus integrantes.

Em nível normativo, o Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2009b), com *status* de emenda constitucional, ratifica a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006) e versa sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, configurando-se como dispositivo normativo relativo à garantia da educação na perspectiva inclusiva no país. O decreto apresenta um teor discursivo contundente, afastando a concepção que deixava margem para exceções baseadas nas supostas limitações dos sujeitos, difundindo um regramento normativo que, em função das premissas

associadas à aposta da mudança contínua de cada sujeito, pode estar ligado a essa nova abordagem educacional vinculada à perspectiva do modelo social da deficiência.

Campos e Mendes (2015, p. 210-211) oferecem um pequeno resgate de alterações ocorridas por meio de mudanças conceituais, que dão base para o contexto atual da convenção:

As propostas de escolarização de estudantes Público-Alvo da Educação Especial vêm sofrendo mudanças contínuas ao longo do tempo. Em meados da década de 1960 e 1970, adotou-se a proposta de integração, segundo a qual esses estudantes tinham o direito de serem escolarizados com os demais alunos, na mesma escola, mas não necessariamente nas mesmas classes. Na década de 1990, lançou-se a política de Educação para Todos ou de Educação Inclusiva, tendo como marco a Declaração de Salamanca, de 1994, que propunha educar todos dentro do sistema regular de ensino, na classe comum da escola regular.

Esta tese coloca em evidência a existência de uma compreensão que tem se consolidado em prol da implementação de práticas escolares alicerçadas na perspectiva educacional inclusiva. Porém, importa ressaltar que, dentro das instituições escolares, ainda pós-2020, ocorre a manutenção de referências em bases clínicas, com professoras se apoiando em atestados médicos e práticas pedagógicas muito atreladas às salas de recursos, não considerando o espaço da sala de aula comum como o espaço de direito do aluno. Ou seja, apesar dos avanços, pode-se afirmar que a constituição dessa perspectiva de trabalho não está consolidada; ela passa, inclusive, pela transformação além dos muros escolares.

De acordo com Darub, Soares e Santos (2020), a concepção da inclusão escolar modificou a ideologia das perspectivas cultural, social, legal e científica de participação social das pessoas com deficiência, superando uma lógica que, até meados da década de 1990, manteve esse público em atendimentos restritos por ser considerado incapaz de aprender.

Essa alteração da lógica de serviço passa a exigir que os espaços regulares de ensino – até então constituídos, simplificada e com base na pressuposição de turmas homogêneas, com tendência a considerar uma padronização do processo de ensino-aprendizagem – reorganizem-se para atender à nova demanda que se apresenta.

Nesse cenário, Cruz e Glat (2014) sinalizam a relação de tensão definida entre o “ensino comum” e o “ensino especial”, visto que em determinados momentos

é como se tratássemos, para além de suas especificidades, de sistemas distintos e incomunicáveis. De acordo com Michels (2005), a área da Educação Especial tem se consolidado, com base histórica, na oferta de espaços específicos, mantendo-se isolada da educação geral, o que envolveria não apenas o processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, mas também a orientação diante das propostas de formação dos professores para a área.

As formações com pilares centrados no sujeito e nas deficiências constituem, ao longo do tempo, uma formação dicotômica, que afasta a Educação Especial da educação regular, dando margem para a compreensão de que a base das propostas é distinta e gerando uma fragmentação dos serviços fundamentados no espaço de atuação dentro da escola entre o professor do ensino regular e o professor de Educação Especial, como se cada um fosse responsável por aspectos distintos do processo educacional, podendo, às vezes, ser entendidos como setores que não dialogam e não dividem responsabilidades. Oliveira e Chacon (2013) evidenciam a fragmentação existente dentro da própria área de Educação Especial, a qual tem potencializado as formações considerando cursos para áreas específicas.

Ferreira (1999, p. 139) se aproxima desse diálogo destacando que reconhece a existência de especificidades na Educação Especial:

Reconhecemos que existe alguma especificidade na educação de alunos portadores de deficiência, como o ensino de braille, para os cegos; o domínio dos códigos de comunicação pelos surdos e outras, mas que por si sós não justificam um projeto de formação inicial específica, na medida em que essas necessidades educativas especiais devem ser atendidas pelos sistemas de ensino, a partir do princípio de que esses indivíduos são, em primeiro lugar, alunos.

A questão apresentada por Ferreira (1999) faz emergir reflexões sobre a busca de alternativas de formação que garantam, ao mesmo tempo, um sólido conhecimento em Educação Especial e não se distanciem da formação pedagógica ou das licenciaturas, dos modelos de formação geral de professores com base reconhecida em fundamentos para a prática pedagógica escolar. Ou seja, essas discussões nos direcionam a problematizar a tendência às ofertas de cursos de formação com estruturas engessadas, direcionadas a deficiências específicas.

Assim, investigar a oferta dos percursos possíveis de formação de professores de Educação Especial se constitui em um desafio que desestabiliza, institui certo caos, uma desordem em face da constituição da tessitura que envolve

esse território a ser explorado. Segundo Eizirik (2007, p. 3), a desordem possibilita “a indeterminação, desvios e flutuações, abrindo o espaço para a transformação”. Nesse sentido, essas alterações de perspectivas e propostas educacionais, paulatinamente, intervêm na organização e na oferta dos cursos de formação para atender à demanda social que se altera.

3.2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIRECIONAMENTOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesta seção, o universo temático a ser apresentado associa-se ao arcabouço legal do Brasil. As discussões aqui propostas ocorrem ancoradas no ciclo de políticas, favorecendo, segundo Ball (2009), uma reflexão das políticas em termos de espaços e de tempo. Compreende-se a complexidade desse movimento considerando a estreita relação entre a temática estudada e as diretrizes normativas. Segundo Jesus, Barreto e Gonçalves (2011, p. 77), “o Tema Formação de Professores está nos debates e nas pesquisas do campo da Educação, sendo objeto de atenção em Programas e Políticas dos vários âmbitos do Estado”.

Desse modo, usando como recurso a análise documental, busca-se a concepção do professor de Educação Especial e os possíveis percursos formativos subjacentes a esses direcionamentos políticos. Lembremos que um país com dimensões continentais muitas vezes apresenta demandas diversas, assim como são diversos os interesses de múltiplos setores da sociedade, que, juntamente com mudanças de conceitos acerca de educabilidade e da própria deficiência, acabam por pressionar e incidir na formulação de leis e diretrizes. Vaz (2013, p. 44) enfatiza que:

Para além da elaboração de documentos, sabemos que a configuração do discurso em torno de uma proposição política não é feita linearmente e com pleno consenso [...]. Há que se ressaltar o movimento de disputas conceituais, de interesses e abordagens sobre um mesmo projeto de sociedade e que a produção do documento se situa em um campo de forças concorrentes.

As forças concorrentes são aqui representadas por dois conceitos de deficiência, apresentados em momento anterior deste texto: o de abordagem clínico-terapêutica e o de abordagem social da deficiência. A existência de um contexto que

altera a lógica da concepção da abordagem clínico-terapêutica, com um viés segregacionista, para uma perspectiva educacional inclusiva, que compreende os espaços comuns ideais para a escolarização dos alunos com deficiência, acaba por constituir o arcabouço das diretrizes normativas, bem como os direcionamentos para a formação de professores de Educação Especial.

Brabo (2015) destaca que, ao longo dos últimos anos, a organização dos sistemas educacionais de ensino tem ocorrido com base nos direcionamentos legais que contemplam a Educação Inclusiva no país. Alguns documentos normativos abordam a relação entre a proposta educacional em perspectiva inclusiva e a formação de professores para atuar no atendimento aos alunos PAEE.

Nesse direcionamento, revela-se a tendência em qualificar a formação dos profissionais que atuam com os alunos PAEE. A formação, em nível superior, para atuar com Educação Especial, tem início em 1969, com o Parecer n. 295/1969 (Brasil, 1969b), que alterou as direções dos percursos formativos para essa área (Garcia, 2013).

Esse profissional exigido com formação em nível superior se encontrará com a perspectiva inclusiva na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que vai orientar a escolarização do PAEE para as escolas comuns e, também – e, principalmente, ao que nossas lentes se direcionam neste momento –, para a formação de professores para atuar com esse público. À Constituição, seguem outros documentos legais que ratificam essa perspectiva.

A Lei n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), em seu art. 59, inciso III, prevê a formação de dois tipos de professores: professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, assim como professores do ensino regular capacitados para atuar com a demanda dos alunos PAEE na classe regular de ensino.

Oliveira e Chacon (2013, p. 2013) sinalizam para um

[...] forte movimento de se pensar numa formação que atenda aos preceitos da LDBEN, dos professores capacitados e especializados, mas mantendo-se a docência como a base nacional formativa, ou seja, sem se afastar da formação geral e na tentativa de não fragmentação entre as duas formações: comum e especial, inclusive.

Em Oliveira e Chacon (2013), torna-se mais nítida a existência de uma fragmentação entre a formação do professor da classe comum e a do professor

especialista, o que indica a atuação em diferentes espaços, pressupondo responsabilidades distintas. Entende-se, também, nas palavras dos autores, que, mantendo-se a docência como base formativa, os objetivos das duas formações se aproximariam.

Essas formações estão sendo, constantemente, reformuladas, como bem explanam Oliveira e Chacon (2013, p. 46):

As habilitações em Educação Especial, no decorrer dos anos, passaram por várias modificações, na tentativa de articulação mais adequada entre a formação do professor e a do especialista em Educação Especial, a qual também se encontrava dividida por categorias de deficiências (mental, auditiva, física e visual). Esse modelo será muito criticado, por ser considerado tecnicista, considerando-se o momento político no qual foi instalado, e por fragmentar a formação do pedagogo, de um lado o professor e de outro o especialista.

Trata-se de um modelo ainda criticado, exatamente por seu teor tecnicista e de certa forma segregatório em relação aos professores dentro da mesma instituição. Esse modelo se reflete, na realidade presente, nos percursos formativos dos professores de Educação Especial. Em outras palavras, Oliveira e Chacon (2013) identificam o que esta tese considera um ponto de tensão: a fragmentação dentro da própria área da Educação Especial, centrando a base das formações nas deficiências, retomando as bases de uma perspectiva teoricamente já superada, a clínico-terapêutica, que considera, primeira e principalmente, uma característica do aluno, sua deficiência, e não os processos gerais do desenvolvimento infantil compreendido como parte de uma rede de interações sociais em contínua modificabilidade e reconfiguração.

Em 2001, com a implementação da Resolução do CNE/CEB n. 2/2001 (Brasil, 2001), que versa sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, há direcionamentos específicos para a formação de professores de Educação Especial. Inicialmente, destaca-se que a referida resolução torna obrigatória a matrícula dos alunos PAEE nas classes comuns do ensino regular, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com deficiência, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. O documento ratifica o proposto na LDB/1996 (Brasil, 1996), estabelecendo a constituição de dois grupos distintos para os professores que atuam com os alunos PAEE, os capacitados e os especializados.

A Resolução do CNE/CEB n. 2/2001 (Brasil, 2001) define os mesmos dois grupos de professores – professores capacitados e professores especializados –, além de estabelecer a formação necessária para desenvolver as competências para a prática pedagógica. Os professores capacitados serão

[...] 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 (Brasil, 2001, p. 2).

Por sua vez, os professores especializados em Educação Especial deverão comprovar:

I – formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para 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, p. 5).

O reconhecimento se dá aos professores especialistas que

[...] desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor de classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras [...] (Brasil, 2001, p. 5).

Observa-se que, nas determinações relativas à prática pedagógica, há o direcionamento para uma atuação em colaboração, com os capacitados atuando na sala de aula comum e os especializados realizando um trabalho em equipe com o professor da classe comum em um processo escolar inclusivo.

Nesses direcionamentos, pode-se compreender que o professor capacitado e o professor especializado diferem com relação à exigência formativa e aos espaços de atuação. O primeiro grupo define-se por professores do ensino comum que têm

algum conteúdo sobre Educação Especial em sua formação de nível médio ou superior para atuar com alunos com deficiência em suas salas de aula. O segundo grupo, professores especializados, diz respeito àqueles com domínios específicos, que podem ter passado por caminhos diferentes em sua formação: formação inicial, continuada ou em nível de especialização.

Em momento posterior, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEEPEI) indica como um de seus objetivos a “formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão” (Brasil, 2008b, p. 14), centrando a atuação da Educação Especial no AEE, o qual disponibiliza os serviços e recursos, além de orientar alunos e professores quanto ao seu uso nas turmas comuns do ensino regular.

A PNEEPEI orienta que a formação para atuar na Educação Especial deve contemplar o professor que apresenta,

[...] como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial (Brasil, 2008b, p. 17).

Entende-se, na proposição dessa política, o professor como um profissional com formação mista, contemplando uma formação para a docência e conhecimentos específicos, o que, segundo Harlos (2015, p. 69), seria uma formação “dual”, que compartilha conhecimentos interativos e interdisciplinares na prática pedagógica entre sala de aula comum e sala de recursos.

Observa-se, no teor discursivo da PNEEPEI, centralidade para o AEE, que acaba assumindo protagonismo no serviço da Educação Especial. De acordo com Garcia (2013, p. 106), “o decreto n. 6.571/2008 (Brasil, 2008a) não apresenta o termo ‘educação especial’, promovendo uma substituição discursiva pelo termo ‘atendimento educacional especializado’”; além disso, “as funções de apoiar e substituir foram retiradas da definição, assumindo a ideia de complementaridade e suplementariedade à escola comum”. Dessa forma, tem-se o entendimento de Educação Especial no formato do AEE como um modelo de serviço desempenhado

por um professor com formação específica, centrado na disponibilização de recursos e técnicas e, ainda, com atuação fixada na sala de recursos.

Esse indicativo nos remete à viabilidade de pensarmos as múltiplas funções exigidas para o professor de Educação Especial, que, a partir da implementação da PNEEPEI, constitui-se na centralidade das formações de professores com foco no AEE, com conhecimentos específicos que contemplam o seguinte:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (Brasil, 2008b, p. 17).

O direcionamento político apresentado acima introduz a ideia de um professor “multifuncional”, capaz de atender à demanda de um público diverso, definido como PAEE. Para Garcia (2013, p. 115), a implementação da política de Educação Especial, ao assumir, no Brasil, uma perspectiva inclusiva, opera “uma dupla reconversão dos professores”, em relação tanto aos professores regentes das classes de aulas comuns, que passam a ter com regularidade alunos PAEE, quanto àqueles de Educação Especial, que têm uma mudança nas possibilidades da organização de sua ação docente, alterada

- 1) em relação ao lócus de atuação, mudando de diferentes serviços (instituições especializadas, classes especiais, salas de recursos) para ocorrer prioritariamente na SRM;
- 2) no que se refere ao tipo de atendimento propriamente, que passou de mais especializado, com cada professor atuando com alunos com características comuns relacionadas à deficiência (cegueira, surdez, deficiência física, mental, múltipla), para uma atuação mais abrangente, na qual um mesmo professor atua com alunos com as mais diversas características.

É possível identificar, nas palavras da autora, a mudança no direcionamento nos espaços de atuação e no público a ser atendido pelo professor de Educação Especial. Além disso, verifica-se que as alterações em relação à modalidade de Educação Especial contemplam a sua inserção formal no ensino regular em caráter transversal, da Educação Básica à Educação Superior. Percebe-se ainda o deslocamento do espaço de atuação prioritário do professor de Educação Especial –

a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) –, a definição do público-alvo como aquele constituído por alunos com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento. De acordo com García (2013, p. 116), desloca-se “para a tarefa – AEE – a marca de uma multifuncionalidade”.

A mudança na concepção de professor, indicada nos documentos normativos, gera consequências na compreensão de Educação Especial. É possível identificar a escolha de termos distintos na redação das diretrizes citadas, sendo o “professor para atuar em Educação Especial” substituído por “professor para atuar no Atendimento Educacional Especializado”; a escolha dos termos para a redação do texto direciona ao entendimento sobre a alteração dos espaços de atuação do profissional. Nesse sentido, Vaz (2013) chama atenção para a proposição de diferentes espaços de atuação desse profissional, bem como para uma alteração que conserva aspectos do modelo clínico-terapêutico, porém supera a ideia de professor com formação em áreas específicas de deficiências e passa a prever um professor de Educação Especial que atue com todas as categorias de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tendo como espaço central de atendimento a sala de recursos, no AEE. Próximos a essa discussão, Oliveira e Chacon (2013) destacam a permanência do modelo clínico-terapêutico como base principal sobre a qual se assenta a formação nos cursos de formação de professores, ressaltando o questionamento sobre a real possibilidade de pensar a inclusão mantendo as marcas da deficiência, considerando primeiramente as características biológicas ou psicológicas dos alunos.

Os direcionamentos presentes na Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009a), a qual institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, ratificam as orientações da PNEEPEI quanto à formação de professores de Educação Especial; ou seja, em seu art. 12, indicam: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (Brasil, 2009a). Além disso, define, em seu art. 3º, que a Educação Especial deve se realizar em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional. Por fim, em seu art. 5º, determina que o AEE seja realizado em turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, e sinaliza a

articulação dos professores de Educação Especial com os professores do ensino regular.

Vaz (2013, p.13) identifica que “o professor de Educação Especial é mais um elemento de disputa em torno da Educação Especial no país, pois é considerado importante para a implementação das políticas em questão”. O contexto com lócus da atuação do professor de Educação Especial na sala de recursos multifuncionais, com atendimento ao aluno no contraturno da classe regular, permite a compreensão de que esse profissional não deve assumir a responsabilidade pela escolarização dos alunos PAEE. Nessa direção, a Resolução CNE/CEB n. 4/2009 (Brasil, 2009a) caracteriza a função do professor de Educação Especial como um recurso na política de inclusão nas escolas regulares, um profissional técnico, que trabalha na disponibilização de recursos e materiais adaptados e na gestão para viabilizar a implementação da política de perspectiva inclusiva. Lehmkhul (2015) propõe que o profissional que vai atuar na Educação Especial deve estar apto a gerir sistemas educacionais inclusivos, contemplando a presença de crianças com deficiência nos espaços das escolas regulares e que também seja eficiente em administrar os recursos específicos ao AEE, assumindo, assim, um novo professor para atuar em uma configuração cada vez maior de funções.

As normativas nacionais oscilam também na ênfase ao caráter pedagógico da ação dos professores, visto que direcionam seu discurso à disponibilização de recursos e serviços, além de manter como lócus da atuação dos profissionais especializados a sala de recursos, em uma proposta de contraturno. Essa proposta, embora tenha um potencial em questão de manter o aluno PAEE em sala de aula comum, ainda possibilita o entendimento de que o espaço central permaneça sendo compreendido como um espaço isolado – a sala de recursos –, onde atua o profissional que supostamente tem domínio para a prática com esse aluno.

As novas demandas anunciadas exigem que os profissionais da área tenham uma formação plural, realidade que se reflete em necessidades formativas atualizadas. Assim, a temática deste trabalho foi elaborada considerando as possibilidades de formação, as tendências e as estruturas que melhor contemplem nossa realidade escolar, a qual se constitui em turmas heterogêneas e requer um profissional polivalente. Nesse sentido, posteriormente, esta tese se dedicará a aprofundar os estudos, pensando nos diferentes percursos formativos possíveis em nível nacional.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONSTITUIÇÃO DE UM PERCURSO FORMATIVO DIVERSIFICADO

Questões das mais variadas ordens – históricas, políticas, econômicas, culturais e, também, epistemológicas – se entrelaçam na constituição dos percursos formativos de professores de Educação Especial no Brasil. Essa é uma temática complexa, passível de discussões acaloradas, em um constante devir, envolvendo temas-base implicados na sua própria sustentação. Por temas-base, entende-se não se tratar de divisões exatas, mas ramificações, que perpassam a formação do professor de Educação Especial e os processos de escolarização, como, por exemplo: o próprio conceito de deficiência; o local de direito para escolarização do aluno PAAE; os recursos de acessibilidade; os projetos pedagógicos; o aprimoramento de leis; o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos alunos; a democratização e a equidade do acesso ao ensino.

O percurso histórico da formação de professores de Educação Especial no Brasil constitui-se na complexidade desse processo, visto que há grande variação nas ofertas dos cursos de formação. Garcia (2013, p. 112) ratifica essa variedade nas possibilidades envolvidas na formação de professores de Educação Especial no Brasil, destacando a presença de um “conflito de lócus e de nível”; em outras palavras, pela ausência de orientações para os cursos de formação de nível médio e superior, são identificadas, nacionalmente, múltiplas possibilidades de cursos, com contornos distintos em cada estado brasileiro.

Este estudo propõe um olhar sobre como se dá a formação desse profissional, o professor de Educação Especial, considerando os variados percursos possíveis em contexto brasileiro. Também se verifica como se manifestam atualmente e quais as características predominantes desses processos formativos, considerando o debate já abordado por Pletsch (2016), as discussões em torno de questionamentos sobre o papel que o professor de Educação Especial exerce e as características de uma formação inicial e continuada para o trabalho que contemple a diversidade dos alunos presentes nas salas de aula.

A Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015b), que aborda o processo da formação de professores, define diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, bem como

apresenta os princípios para nortear a base comum nacional para a formação inicial e continuada:

[...] a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (Brasil, 2015b).

A referida resolução, em seu art. 3º, define que a formação inicial e a formação continuada atendem, respectivamente, ao papel de formar profissionais para atuar no magistério, na Educação Básica, em suas diferentes etapas e modalidades⁶. Salienta-se a compreensão da formação continuada como componente essencial da qualificação, tomando como base os diferentes saberes, as experiências docentes, o cotidiano escolar. A formação continuada, segundo o art. 17, pode se organizar em diferentes formatos:

[...] cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de Educação Básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação. § 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve: I – atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de Educação Básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros; II – atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente; III – atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora; IV – cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior [...] (Brasil, 2015b).

É possível identificar a tendência à variabilidade de propostas formativas em relação à formação inicial e continuada de professores. Assim, este capítulo objetiva apresentar uma análise de como têm ocorrido, no Brasil, os percursos formativos dos professores de Educação Especial. Para possibilitar o entendimento e as relações ocorridas nesse processo, inicialmente, apresentam-se um breve resgate histórico e posteriores avanços vinculados a essa temática, focalizando dois

⁶ “[...] Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio – e modalidades – Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância” (Brasil, 2015b).

contextos: formação inicial (em nível de graduação) e formação continuada (em nível de pós-graduação).

4.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DOS MOVIMENTOS PIONEIROS AOS PERCURSOS ATUAIS

A Educação Especial se inicia no Brasil no período Colonial (1854)⁷, com a institucionalização de um espaço de atendimento específico, no estado do Rio de Janeiro (RJ), com ações centradas em uma proposta de atendimento para duas categorias de sujeitos, surdos e cegos. Identifica-se nesse contexto que o primeiro professor a se dedicar a um aluno com deficiência obteve sua formação em terras longínquas (Jannuzzi, 2006).

Gradativamente as propostas de formação para atuar com alunos PAEE vão se constituindo e diversificando. De acordo com Maria Amélia Almeida (2004), os primeiros cursos de formação que habilitavam os professores para atuar na Educação Especial eram de nível médio, organizados com carga horária variada, em formato intensivo e tinham como público professores de vários estados.

Houve um momento histórico no qual a formação de professores de Educação Especial acompanhava de certa forma a formação geral de professores, do ponto de vista de requisitos mínimos, muito precários; ou seja, a formação em nível normal era considerada suficiente. Na área da Educação Especial, isso se manifestava em formações oferecidas por instituições que disponibilizavam também o atendimento aos alunos Público-Alvo da Educação Especial.

Conhecer a existência das especificidades que compõem as propostas formativas dos professores de Educação Especial (capacitação, formação em serviço, formação inicial pelos cursos de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, cursos de Educação Especial – licenciatura curta e plena, e as formações em nível de especialização) assume relevância para a identificação de um marco de iniciação da Educação Especial. Porém, neste momento, destaca-se a compreensão de um distanciamento das discussões mais amplas na formação de professores de Educação Especial e daquelas estabelecidas como objeto de estudo desta tese.

⁷ Literaturas que possibilitam aprofundar conhecimentos sobre os movimentos históricos que dão conta dos primórdios da Educação Especial: Almeida (2004), Jannuzzi (2004; 2006), Mazzotta (2011).

Assim, justifica-se, neste ponto, a apresentação, com maior aprofundamento, da análise dos cursos de graduação e pós-graduação vinculados à Educação Especial.

Para investir na análise dos processos de formação vinculados a uma perspectiva mais atual dos processos de escolarização, destacamos como momento embrionário os anos 1970, quando o Estado brasileiro anuncia diretrizes para a área de Educação Especial, assim como institui um núcleo gestor específico, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)⁸, direcionando ações para além das práticas técnicas, instrumentais e de reabilitação, pouco envolvidas com o ato pedagógico realizado nas instituições filantrópicas assistenciais, para um direcionamento de democratização do ensino.

Surge então a tendência do enfoque em formações associadas à ampliação de propostas que se constituam alicerçadas a uma maior preocupação com a ideia de escolarização, mesmo que, em um momento inicial, ocorra em espaços segregados, como classes especiais. Os percursos formativos vinculados à formação inicial, na graduação, constituem-se com a vinculação, inicialmente, ao curso de Pedagogia (1969)⁹, sendo a Educação Especial uma de suas habilitações e, posteriormente, à graduação específica em Educação Especial – licenciatura curta (1976)¹⁰.

4.1.1 Formação do professor de Educação Especial no Brasil: cursos de graduação

Primeiramente, destaca-se que o vínculo das formações de professor de Educação Especial em nível de graduação se efetivou, como marco inicial, vinculado aos cursos de Pedagogia, que ofereciam, em sua constituição, habilitação em Educação Especial. A Reforma Universitária de 1968 direcionou alterações nas propostas do sistema de Ensino Superior. Com o Parecer do Conselho Federal de Educação n. 252/1969 (Brasil, 1969a), foram introduzidas as habilitações técnicas

⁸ Criado em 1973, pelo Decreto n. 72.425 (Brasil, 1973), esse órgão diretamente ligado ao Ministério da Educação (MEC), com vigência até 1986, estabelecia autonomia administrativa e financeira, objetivando a promoção da melhoria dos atendimentos às pessoas com deficiência em todo o território nacional.

⁹ Curso ofertado primeiramente pelo Colégio Universitário da Universidade Mackenzie e, também, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sendo, respectivamente, cursos de Pedagogia com habilitação para o “Magistério de Deficientes Mentais” e habilitação em “Educação de Deficientes da Audiocomunicação”.

¹⁰ Curso ofertado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

no curso de Pedagogia, fracionando a formação do pedagogo em especializações. Esse parecer visava à formação do professor para o ensino normal (licenciado), e de especialistas com habilitações para as áreas de gestão (administração escolar, orientação educacional, supervisão de ensino), Educação Especial (deficiências auditiva, física, mental e visual) e Educação Infantil. Oliveira e Chacon (2013) afirmam que as habilitações em Educação Especial consideravam as modificações das propostas formativas, as quais buscavam articular de forma adequada a formação do professor e a do especialista em Educação Especial, sinalizando também a fragmentação dos cursos que ofereciam especializações divididas por categorias de deficiências (mental, auditiva, física e visual).

A proposta de formação com habilitação nos cursos de Pedagogia foi efetiva até o ano de 2006, quando, a partir da Resolução CNE n. 1/2006 (Brasil, 2006), ocorreu a extinção das habilitações dos cursos de Pedagogia. Esse acontecimento, de acordo com Harlos (2015), pode ter incentivado a ocorrência das formações de professores de Educação Especial, no âmbito dos cursos de pós-graduação *lato sensu*; porém, o autor salienta também a implementação de cursos de licenciatura específicos em Educação Especial, exemplificando com o curso de licenciatura oferecido na UFSM. Nesse contexto, estudiosos da área como Eliana Silva (2009), Oliveira e Chacon (2013) e Michels (2017) têm se dedicado a pesquisas sobre os possíveis reflexos, em termos de formação de professores, da extinção da Habilitação em Educação Especial oferecida pelos cursos de Pedagogia, pontuando a possibilidade de queda na qualidade de ensino. Segundo Eliana Silva (2009), perde-se a figura do professor alfabetizador, que pode ser substituído por professores de diferentes áreas para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Oliveira e Chacon (2013) conduzem uma análise que destaca a importância de formar os professores em cursos de licenciatura que ofereçam, em suas matrizes curriculares, disciplinas que contemplem um aprofundamento na área da Educação Especial, bem como a proposição de formações de professores especialistas, por meio da oferta de cursos de especialização na área.

Optou-se, neste momento da escrita, por estabelecer um diálogo com um contexto específico: o da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), espaço cuja discussão se entende favorecer uma possível reflexão que contemple cenários mais amplos em nível nacional, identificando tendências para possíveis contornos dos cursos de licenciatura em Educação Especial. Consideramos que tais reflexões se

consolidam quando são apresentadas as possíveis (re)estruturações dos cursos de licenciatura em Educação Especial. Posteriormente, expõem-se dados dos cursos de graduação em nível nacional com a evolução dessas ofertas.

Com foco nos cursos de graduação/formação inicial em Educação Especial, no contexto brasileiro, desde a década de 1960 (Deimling, 2013), ocorre a oferta de cursos nesse nível de ensino, a exemplo da UFSM – primeira universidade a oferecer o curso de licenciatura curta em Educação Especial (1976) e o curso de licenciatura plena em Educação Especial (1979).

Tonini (Memória Viva #3, 2021), ao revisitar as memórias das formações de professores de Educação Especial da UFSM, destaca aspectos centrais das reformulações dos cursos oferecidos pela instituição desde a oferta do primeiro curso de extensão, em 1962.

Assim, segundo Tonini (Memória Viva #3, 2021), a reforma curricular desse curso de Educação Especial buscou introduzir o que se convencionou denominar de modelo pedagógico educacional em substituição ao atendimento assistencial terapêutico, resultando na modificação das propostas de formação, direcionando para uma tendência voltada à concepção educacional, na formação dos professores para a Educação Especial, considerando a complexidade dos fatores que envolvem os processos de formação dos professores de Educação Especial, assumidos também na instabilidade presente nesse processo em relação aos distintos entendimentos sobre a Educação Especial, os quais definem mudanças que determinam o enfoque, ou seja, a maneira pela qual se entende o conceito das diferenças, a definição do público-alvo, a natureza e os espaços de oferta desses serviços.

Kassar e Meletti (2012) enfatizam que os diferentes espaços e esferas que envolvem a atuação da Educação Especial vinculam as mudanças ao tempo e ao espaço, conforme as interpretações e leituras relacionadas às políticas públicas dessa área. As instituições que oferecem cursos de formação para professores de Educação Especial, diante dessa instabilidade, também assumem a responsabilidade de pensar novos contornos para esse processo. Permitem, desse modo, a oferta de cursos com distintas configurações desse serviço, devido ao singular entendimento dos conceitos complexos que contemplam a inclusão escolar e os sujeitos da Educação Especial.

Segundo Thesing (2019), atualmente, a UFSM oferta cursos de graduação em Educação Especial diurno, noturno e na modalidade de educação a distância. Desde a formação dessa universidade, muitos movimentos evidenciam a busca por uma formação de qualidade, evoluindo na estruturação de cursos de formação que buscam uma potencial referência em bases pedagógicas, em um movimento contrário a processos anteriores, conforme o referido por Michels (2017, p. 32), quando se remete a uma formação de especialistas para atuar sobre as “dificuldades intrínsecas” ao sujeito. A centralidade das propostas de formação estava relacionada, principalmente, à deficiência; a partir desse direcionamento, os professores tinham como pressuposto que a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com deficiência ocorriam de maneira diferenciada, ficando em segundo plano as questões ligadas às dificuldades políticas, sociais e históricas da educação, uma dinâmica que intensifica o afastamento dos alunos com deficiência do ensino regular. De acordo com Michels (2017, p. 37):

O fato de a proposta de formação de professores para a Educação Especial se organizar pela deficiência (biológica ou psicológica) dos alunos secundariza o fazer pedagógico. Com essa centralidade no biológico e no psicológico, o ensino especial opera por uma desqualificação do que seria seu papel central: o processo pedagógico.

Nesse contexto, Tonini (Memória Viva #3, 2021) confirma a predominância de dinâmicas evidenciadas na literatura especializada, como nas pesquisas de Michels (2011), Lehmkuhl (2011) e F. A. Silva (2020). Tais pesquisas destacam a manutenção da presença, ainda marcante, das concepções médicas e psicológicas no decorrer do processo de estruturação dos cursos. Elas também apontam que, embora muito já tenha sido alterado nas propostas pedagógicas desses cursos, ainda se identificam aspectos dessas vertentes na organização das matrizes curriculares dos cursos de Educação Especial; ou seja, mesmo que tenha aumentado a atenção aos aspectos pedagógicos nas propostas formativas, muitos aspectos da área clínica ainda se encontram presentes.

É possível identificar que muitos elementos estão envolvidos nas reestruturações dos cursos a fim de qualificar as propostas formativas atendendo às novas demandas sociais em torno do público ao qual as formações se destinam. Esses elementos contemplam a definição de disciplinas, de carga horária e de conteúdos, bem como a aproximação às políticas vigentes e ao contexto

educacional e social. Tonini (Memória Viva #3, 2021) discorre sobre as modificações na organização e na oferta dos cursos vinculados à Educação Especial na UFSM; com base em uma linha do tempo, objetiva-se compreender os processos da constituição dos cursos de graduação em Educação Especial nessa universidade (Quadro 1).

Quadro 1 – Distribuição cronológica da criação dos cursos de licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

| ANO | CONTEXTO HISTÓRICO-EVENTOS | ENFOQUE |
|------------|---|---|
| 1960 | Fundação da Universidade de Santa Maria | Já com formação em cursos da área de Educação Especial. |
| 1962 | Implementação do Curso de Extensão em Educação Especial | Atuar na educação de deficientes da audiocomunicação no Instituto da Fala. |
| 1964 | Criação da segunda turma do Curso de Formação de Professores de Educação Especial – modalidade de cursos adicionais | |
| 1965 | Federalização da Instituição – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) | |
| 1974 | Implementação da primeira habilitação específica em deficientes da audiocomunicação do curso de Pedagogia do Centro de Educação | |
| 1975 | Formação no curso de Pedagogia com habilitação nos deficientes mentais | |
| 1976 | Implementação dos cursos de formação de professores para a Educação Especial, habilitação nos deficientes mentais como uma licenciatura curta | Na estruturação desse curso, embora houvesse o predomínio de disciplinas pedagógicas, ainda era mantida no currículo uma expressiva carga horária de disciplinas com base em aspectos da área médica. |
| 1979 | Instituição do curso de licenciatura plena em Educação Especial, com habilitação na área da deficiência mental | Estruturado com 2.550 horas, distribuídas em 7 semestres e 32 disciplinas. |

| ANO | CONTEXTO HISTÓRICO-EVENTOS | ENFOQUE |
|------------|--|--|
| 1982 | Inauguração do Centro de Atendimento Complementar em Educação Especial (CACEE) | Atendimento em nível educacional e clínico desde a intervenção precoce a oficinas protegidas. |
| 1983 | Reestruturação do Centro de Educação, do curso de Pedagogia e dos cursos de Educação Especial | |
| 1984 | Implementação do Curso de Educação Especial na Habilitação Deficientes Mentais ou na Habilitação Deficientes da Audiocomunicação | Formação das duas habilitações para os anos iniciais. |
| 1993 | Inauguração do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEPES) | |
| 2004 | Nova reformulação dos cursos de licenciatura em Educação Especial | Alteração de carga horária, de disciplinas e da definição do público-alvo, que passam a contemplar: deficiência cognitiva, surdez e dificuldades de aprendizagem. O curso passa a ter uma carga horária de 3.060 horas, diluídas em 8 semestres, com a realização de estágio nas três áreas. Ênfase na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. |
| 2008 | Alterações e reformulações no currículo | Permanecem as três categorias no curso de 2008, alterando-se a carga horária de 3.060 para 3.120 horas, diluídas em 8 semestres. Entrada única, exclusões, inclusões de disciplinas e alterações da sequência curricular. |
| 2009 | Implementação do curso de licenciatura em Educação Especial – noturno | O curso tem entrada única anual, totalizando 9 semestres. Abrange as áreas da deficiência visual, deficiência mental, surdo-cegueira, altas habilidades/ superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. |
| 2020 | Nova reestruturação da matriz curricular dos cursos de licenciatura em Educação Especial | De 8 para 10 semestres, a carga horária passa de 3.120 horas para 3.480 horas. A ênfase passa a atender a deficiência intelectual, Educação de Surdos, com abrangência do currículo para atender também a altas habilidades/ superdotação, deficiência visual e autismo. |

Fonte: Adaptado de Memória Viva #3 (2021).

A formação prevista a partir de 2020 propõe que os profissionais formados nesse novo currículo estejam aptos a atuar em contextos mais amplos da educação, em uma perspectiva colaborativa, com ênfase nas classes comuns de ensino, ratificando o proposto pela LDB, Lei n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), que estabeleceu que a matrícula deve, preferencialmente, ser ofertada na rede regular de ensino, conforme já preconizado pela Constituição Brasileira (Brasil, 1988). O curso oferta disciplinas voltadas para as práticas pedagógicas e os estágios no contexto da escola regular, com foco no caráter interativo, evidenciando o deslocamento na maneira de compreender a formação e a própria prática pedagógica do professor da Educação Especial. Salienta-se a importância do discurso de Tonini (Memória Viva #3, 2021), que sinaliza a necessidade de atualizar nos currículos discussões quanto ao conhecimento pedagógico da Educação Básica nas áreas do conhecimento e à inserção de discussões na área sobre crianças, jovens e adultos, direitos humanos e formação de professores. Supõe-se a ênfase em uma preocupação relativa à organização de uma reestruturação da proposta curricular dos cursos com foco nas questões e ações pedagógicas do professor de Educação Especial formado por esse currículo, buscando romper com a invisibilidade da parte pedagógica nessas formações. De acordo com Thesing (2019, p. 91):

O curso, reformulado a partir das Diretrizes Nacionais (Brasil, 2001), tem uma base epistemológica distinta da proposta inicial dos primeiros currículos. Tem a intencionalidade, a partir de uma série de disciplinas de cunho didático-metodológico, de aproximar o professor de Educação Especial da especificidade da escola regular: da atividade de ensino e da atividade de estudo – em que o objeto do trabalho é o conhecimento escolar.

A autora sinaliza que as reestruturações do curso de Educação Especial têm organizado um currículo com a diminuição de carga horária de disciplinas com enfoque clínico e o acréscimo de disciplinas com enfoque pedagógico, consideradas necessárias em cursos de formação docente, visando a uma formação mais generalista e articulada à escola regular. A autora enfatiza ainda:

As exigências de um novo professor que atendesse às demandas da escola influenciaram diretamente a transformação do curso: de um curso de licenciatura de formação de professores com habilitações específicas para um curso de licenciatura de formação de professores generalistas, mudança coerente às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial [...] (Thesing, 2019, p. 63).

Os movimentos presentes na organização curricular dos cursos de licenciatura em Educação Especial da UFSM tornam-se aqui disparadores para a identificação, em contextos mais amplos, do que está sendo ofertado em nível de formação inicial da área de Educação Especial. Tendo em vista o apresentado por Michels (2017), em relação às instituições públicas de Ensino Superior, posteriormente, nos anos 2000, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) passou a ofertar o curso de graduação específica em Educação Especial, formando profissionais em um curso de licenciatura em Educação Especial. Nesse contexto histórico, algumas instituições privadas também começaram a oferecer esses cursos:

Mesmo tendo prioridade na política nacional os cursos de formação continuada – aperfeiçoamento – e de pós-graduação *lato sensu*, cabe destacar a presença dos cursos de licenciatura em Educação Especial já presentes em períodos anteriores à elaboração da Política Nacional (Brasil, 2008b) e [que] vêm formando professores de EE que podem também atuar no AEE. Em relação a essa licenciatura encontrou-se no portal e-MEC (2015) onze instituições que forneciam cursos de licenciatura em Educação Especial no país. Apenas duas instituições são públicas e oferecem o curso gratuitamente – a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Essa última universidade era a única a apresentar esse curso na modalidade presencial e a distância. A grande maioria encontra-se no estado de Santa Catarina (SC) e com o regime jurídico “especial” (Michels, 2017, p. 75).

As palavras da autora e o percurso histórico apresentado evidenciam uma realidade nacional relativa às propostas de formação de professores especialistas em Educação Especial e à oferta ascendente de cursos de formação inicial em nível de graduação. No atual momento, podem ser percebidas iniciativas que destacam esse aumento de oferta de propostas de formação em cursos de graduação, como o programa ministerial, como citado, PARFOR Equidade/2023, além da abertura de um novo curso de graduação na UFRRJ, que passou a oferecer a Educação Especial como licenciatura plena no ano de 2023.

Na 40ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Michels (2017) apresenta dados quantitativos para a construção de um mapa nacional da oferta desses cursos em nível de graduação em Educação Especial, indicando que, atualmente, 24 instituições ofertam essa formação, sendo 3 instituições públicas, que oferecem 6 cursos, e 21 privadas, que oferecem 24 cursos. Com relação à modalidade de ensino desses 30

curso, 20 são disponibilizados em formato EAD e 10 em formato presencial. Apresenta-se abaixo a sequência temporal de criação dos cursos e a referência sobre a modalidade e a esfera administrativa.

Quadro 2 – Distribuição cronológica da criação dos cursos de licenciatura em Educação Especial no Brasil

| Cursos de licenciatura em Educação Especial | | | |
|--|--|---------------------|------------------------------|
| Ano | IES | Modalidade | Esfera administrativa |
| 2004-2011 | UFSM – 2004 UFSCar – 2008 UFSM – 2009 FURB – 2010 UFSM – 2010 UNIDAVI – 2010 FURB – 2011 | > Parte presencial | > Parte pública |
| 2012-2017 | UNISUL – 2012 UNIDAVI – 2013 UNIASSELVI – 2016 FAVENORTE – 2017 Instituto Superior de Educação Ibituruna – 2017 | > Parte presencial | Todas privadas |
| 2018 | FADENORTE – 2018 FSG – 2018 UNC – 2018 UNICID – 2018 UNICSUL – 2018 UNIFACVEST – 2018 UNIFAJ – 2018 UNIFRAN – 2018 UNIMES – 2018 UNINTER – 2018 UNISANTA – 2018 UNISUL – 2018 | > Parte a distância | Todas privadas |
| 2019-2020 | ENIAC – 2019 FSC – 2019 UNI FAVENI – 2019 UNIFCV – 2019 UNILINS – 2020 | Todas a distância | Todas privadas |

Fonte: Adaptado de Michels (2021).

A partir desse demonstrativo (Quadro 2), ratifica-se o aumento das propostas de formação, bem como a alteração da oferta dos cursos quanto à modalidade, que gradativamente passa de ensino presencial para ensino a distância. Além disso, nota-se a inversão da mantenedora, que inicialmente está concentrada em origem pública e passa a ser totalmente de origem privada.

Considerando a predominância de cursos na rede privada, observa-se o número relativo às vagas oferecidas.

Tabela 1 – Distribuição das vagas nos cursos de licenciatura em Educação Especial no Brasil, de acordo com a esfera administrativa

| | Público | Privado | Total |
|--------------------------|----------------|----------------|--------------|
| Vagas EAD | 304 | 18.940 | 19.244 |
| Vagas presenciais | 170 | 380 | 550 |
| Total | 474 | 19.320 | 19.794 |

Fonte: Adaptada de Michels (2021).

Analisando a Tabela 1, é possível identificar a diferença expressiva na oferta de vagas em EAD e, também, o fato de que essas se concentram nas instituições privadas de ensino. De acordo com Lehmkuhl (2021), esses dados podem sinalizar uma lógica de tipologia de oferta na formação de professores, lógica da mercantilização, visto que os cursos de graduação em Educação Especial, no Brasil, estão vinculados à expansão das IES em licenciatura em Educação Especial. Eles são oferecidos por diferentes instituições, porém com a centralidade em cinco IES, que dominam a disponibilização desse curso, estando presentes em quase todos os estados e no Distrito Federal.

Esses dados constituem-se em disparadores para pensar a necessidade de discorrer em momentos futuros da pesquisa sobre a organização das diretrizes e dos direcionamentos específicos para as propostas de formação de professores para atuar na área de Educação Especial, o que nos remete a problematizar as palavras de Chacon (2001), ao considerar que a realidade das universidades ainda não contempla de forma satisfatória a abordagem sobre a perspectiva educacional inclusiva em seus cursos de formação de professores. Nesse sentido, Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) discorrem sobre uma “lacuna” na formação de professores de áreas específicas de conhecimento com reflexos no afastamento do compromisso de uma educação para todos; as autoras também destacam que a perspectiva da discussão sobre a aprendizagem da docência se faz pouco presente nas estruturas formais dos cursos e, quando ofertada, não contempla todos os alunos.

Dessa forma, os estudos mostram que a formação de professores tem permanecido como um dos pontos frágeis desse processo, seja a inicial, seja a continuada (Baptista, 2019):

Os desafios que unem a busca de formação e a instituição de novas práticas exigem respostas sistêmicas que resultam de uma multiplicidade de programas de ação. Trata-se de iniciativas que devem construir o “novo” a partir de uma rede existente, a qual deve se qualificar (Baptista *et al.*, 2020, p. 10).

Considerando as lacunas na formação dos professores de Educação Especial, alicerçadas pelas políticas de integração, e os fracassos nos resultados do ensino regular, que se vinculam ao despreparo dos professores, iniciam-se então discussões em âmbito nacional sobre a necessidade de formar esses profissionais tendo por base a docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

4.1.2 Formação do professor de Educação Especial no Brasil: cursos de pós-graduação

A partir da Resolução n. 1 do Conselho Nacional de Educação, de 8 de junho de 2007 (Brasil, 2007a), tem-se a base para a organização dos cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) no Brasil, os quais, somados à modalidade *stricto sensu* (mestrado, doutorado), são responsáveis, quase majoritariamente, pela formação de professores especialistas em Educação Especial. Como característica dessa formação, salientamos que essa é uma possibilidade destinada a egressos de qualquer curso de graduação, como expresso no art. 1º, parágrafo 3º, da citada resolução, no qual consta: “Os cursos de pós-graduação *lato sensu* são abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação ou demais cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino” (Brasil, 2007a). No art. 5º, são dadas as diretrizes acerca da duração desses cursos, sendo a duração mínima de 360 horas; nestas, não são computados o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para a elaboração individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso. Conforme o art. 6º, podem ser exclusivamente ofertados por instituições credenciadas pela União e, ainda segundo o parágrafo único, deverão ser incluídas “provas presenciais e defesa

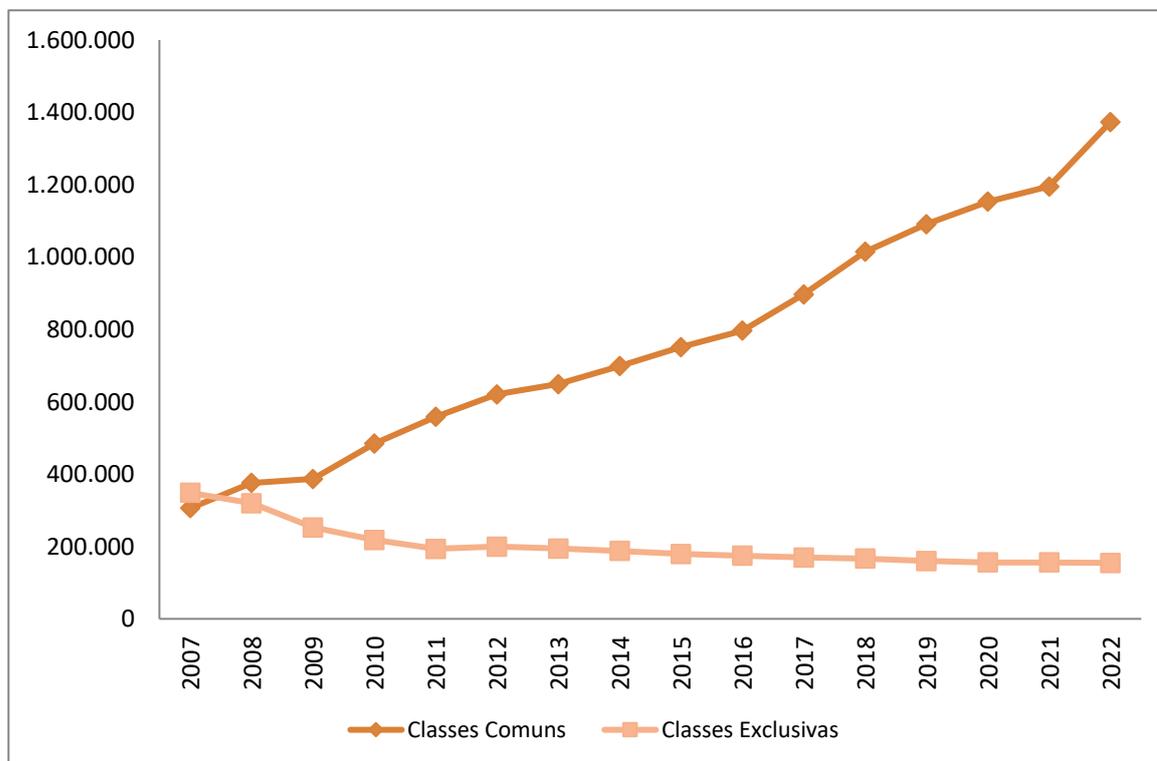
presencial individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso” (Brasil, 2007a).

Ao direcionar a discussão para os cursos de pós-graduação em Educação Especial, faz-se importante contextualizar fatores que permeiam a organização e a oferta dessas formações. Destacam-se, neste momento, como fatores relevantes na constituição do atual cenário nacional, as próprias demandas sociais advindas das alterações no entendimento das concepções e dos conceitos de Educação Especial e das pessoas com deficiência, a gradativa alteração dos espaços, dos serviços e da definição do PAEE e a intensificação dos direcionamentos para uma perspectiva inclusiva. Nessa construção, Oliveira e Chacon (2013) sinalizam a precariedade na formação de professores na área de Educação Especial, com urgência na reorganização da formação inicial, considerando que a partir das formações continuadas seria possível suprir as lacunas dessa formação.

A formação oferecida nos cursos de graduação e pós-graduação no momento da promulgação da Resolução n. 2/2001 pouco auxiliavam no trabalho necessário para a inclusão de alunos com NEE e, além disso, a formação em Educação Especial historicamente, no Brasil, ocorria de forma dicotômica em relação à formação geral, visto que estava organizada ou em cursos de graduação em Educação Especial ou em habilitações no Curso de Pedagogia (Oliveira; Chacon, 2013, p. 58).

Diante do exposto, aposta-se que a profusão dos cursos de pós-graduação, assim como a discussão acerca das competências do professor especialista em Educação Especial, está atrelada às novas configurações do cenário educacional, que, a partir de uma perspectiva inclusiva, registra um significativo número de matrículas, ingressos, nas redes regulares de ensino, em sala de aula comum, dos alunos PAEE, como pode ser observado no Gráfico 1, abaixo.

Gráfico 1 – Matrículas dos alunos Público-Alvo da Educação Especial nas classes comuns e classes exclusivas no contexto brasileiro – 2007 a 2022



Fonte: Adaptado de Brasil (2022).

Constata-se, a partir dos dados apresentados no Gráfico 1, a ocorrência do aumento gradativo do número de matrículas de alunos PAEE na rede regular de ensino em oposição ao declínio das matrículas nos espaços de escolarização substitutivos, aspecto determinante para a organização de serviços relacionados à Educação Inclusiva, exigindo até mesmo um aumento e uma reorganização na disponibilização de profissionais habilitados para o exercício da função.

Com a extinção das habilitações em Educação Especial nos cursos de Pedagogia, relacionada ao exposto na Resolução CNE n. 1/2006 (Brasil, 2006), tem-se um cenário de estímulos à oferta dos cursos de graduação com habilitação específica na área de Educação Especial, assim como dos cursos em pós-graduação na área. De acordo com Mesquita, Martins e Poker (2015), após a supressão dos cursos de Pedagogia com habilitação específica em Educação Especial, as formações posteriores aos cursos de licenciatura, em cursos de pós-graduação *lato sensu*, passam a se evidenciar.

O disposto nas diretrizes repõe o impasse sobre o lócus de formação do professor de Educação Especial, uma vez que não seria mais no curso de

Pedagogia. As primeiras leituras indicavam como mais provável a abertura ou o aprofundamento de um campo de formação na pós-graduação *lato sensu*. De certa forma, houve ao longo da década um aquecimento na proposição de cursos de especialização, especialmente no setor privado, lembrando que os programas oficiais de formação também vêm lançando mão do formato “especialização” e “aperfeiçoamento”. Mais ao final da década, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) oportunizou a criação de licenciaturas em Educação Especial em algumas universidades públicas do país, recolocando a formação dos professores da modalidade no nível de graduação (Garcia, 2013, p. 113).

Como pode ser observado nas palavras de Garcia (2013), a intensificação de ofertas de cursos de pós-graduação é registrada em período posterior à extinção dos cursos de Pedagogia com habilitação para Educação Especial, passando, novamente, após direcionamentos políticos, através de programa de incentivo do governo, a dividir espaços com os cursos específicos de graduação em Educação Especial. M. C. Silva (2020) sinaliza a coexistência dos cursos de formação inicial em nível de graduação e cursos de formação continuada na área de Educação Especial, em âmbito nacional, sendo que o primeiro formato foi oferecido de maneira específica em determinadas regiões do país, e o segundo recebeu incentivo e direcionamentos políticos com o objetivo de estimular a oferta de cursos de formação continuada.

Ao abordar discussões sobre os cursos de pós-graduação, faz-se pertinente considerar a atual relação destes com os cursos de formação inicial, os cursos de licenciatura em outras áreas de conhecimento. De acordo com Brizolla (Educação Especial [...], 2021), os cursos de formação inicial se constituem com a presença de lacunas no que se refere a abordagens para atuação pedagógica em contexto social constituído por turmas heterogêneas que incluem alunos PAEE. Souza (2021) chama atenção, ainda, para a invisibilidade da Educação Especial nos currículos dos cursos de licenciatura, mantendo a viabilidade de discursos de despreparo para lidar com alunos PAEE. Em outras palavras, há uma fragmentação nos processos formativos: comum e especial. E, para Oliveira e Chacon (2013, p. 52), é imprescindível que essa fragmentação seja anulada:

[...] observa-se no país um forte movimento de se pensar numa formação que atenda aos preceitos da LDBEN, dos professores capacitados e especializados, mas mantendo-se a docência como a base nacional formativa, ou seja, sem se afastar da formação geral e na tentativa de não fragmentação entre as duas formações: comum e especial.

Entende-se, nas palavras dos autores, a importância de elementos, como a necessidade de uma base docente não fragmentada, que entram no jogo para possibilitar processos educacionais mais inclusivos em uma realidade na qual todos os professores atuarão nas escolas comuns, que, atualmente, configuram-se como lócus de inclusão. Quando consideramos os processos de formação dos professores, é urgente que eles se expandam para além do considerado tradicional ensino de didática, com predominância do ideal de conteúdos e padrões de desenvolvimento, para uma valorização dos processos de ensino e aprendizagem, ou, segundo Brizolla (Educação Especial [...], 2021), que passem a valorizar a multidimensionalidade do humano, e, ainda, que a Educação Especial rompa com a concepção da simples aplicação de métodos, técnicas e recursos.

Segundo Gatti (2014, p. 39), em âmbito nacional, os cursos de licenciatura exibem um quadro de isolamento, apresentando currículos insuficientes de discussão entre si, operando a partir de matrizes curriculares que

[...] segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar.

O afastamento do diálogo das licenciaturas com a Educação Especial é entendido nos estudos de Souza (2021, p. 816) pela não obrigatoriedade da oferta de disciplinas de Educação Especial nos cursos de licenciatura, o que acaba se caracterizando por “uma situação de escolhas” na implementação ou não dessas disciplinas. Segundo Rosemary G. da Silva (2008), a escassez, no âmbito da formação inicial, da abordagem de aspectos relacionados à Educação Especial, reflete na proposição de que as formações continuadas e as vivências em sala de aula podem ser compreendidas como os principais constituintes da aprendizagem e da formação dos docentes. Souza (2021) prossegue enfatizando a importância do contexto de atuação como agente potencializador de uma formação que se constitui na ação de reflexão da prática. Assim, a materialização dos processos formativos que contemplem as práticas escolares inclusivas e a atuação pedagógica na diversidade apresenta-se como uma dimensão central dos cursos de pós-graduação.

Com base na literatura especializada, além do debate que trata das lacunas dos cursos de formação inicial quanto à área da Educação Especial, a fragmentação dos processos formativos gera, segundo Brizolla (Educação Especial [...], 2021), um impacto significativo na prática profissional. Revelam-se, também, como aspecto merecedor de análise, as determinações dos cursos de formação sobre a manutenção de uma ideia de Educação Especial com bases fundamentadas no modelo clínico-médico, com foco na reabilitação.

Nesse sentido, destaca-se a falta de uma política unificada propositiva que estabeleça diretrizes para a formação em Educação Especial, possibilitando que o Brasil, como um país continental, constitua-se a partir de modelos diversificados, com diferentes perspectivas e propostas, porém, sob a égide de um único rótulo, “formação em Educação Especial”. Assume-se, nesta investigação, a preocupação com o delineamento dessa configuração, discutindo os reflexos dessa “indefinição” para uma prática profissional que culturalmente se estabelece como uma polaridade de perspectivas dentro da própria área. Lehmkuhl (2015) afirma que há ainda muitas manifestações de cursos que não rompem com o modelo de formação tradicionalmente destinado à área, com bases médico-pedagógica e psicopedagógica, centradas nos diagnósticos, métodos e técnicas de ensino específicos para pessoas com deficiência.

A análise de como se manifestam, na atualidade, as ofertas dos cursos de pós-graduação em Educação Especial é entendida, neste trabalho, como eixo disparador de discussões. A fim de um marco inicial, tem-se, com base nas pesquisas de Casagrande (2021), que o primeiro programa de pós-graduação em Educação Especial surgiu na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no ano de 1978, com a oferta de mestrado e, a partir da década de 1990, com a oferta de doutorado. Atualmente, conforme Oliveira e Chacon (2013), a formação do professor especializado ocorre em cursos de especialização *lato sensu* em Educação Especial, os quais são organizados de modo presencial ou a distância, com características muito distintas e cargas horárias diversificadas, visto não existir uma diretriz nacional que regule a matriz curricular desses cursos e explicita diretrizes para seu funcionamento.

Pensar as diversas facetas diante das possibilidades dos cursos de pós-graduação assume relevância neste momento de discussão, a fim de entender como se desenha esse cenário em nível nacional. De acordo com Bueno *et al.* (2005),

existem diferenças e semelhanças regionais nas exigências dos tipos de formação e requisitos para a docência. As variáveis regionais podem se manifestar quanto a carga horária, disciplinas e modalidade.

Em trabalho recente, apresentado na 40ª Reunião Nacional da ANPED, originado na reunião do GT-15 – Educação Especial, com a indicação do tema central “formação de professores de Educação Especial”, coordenado pela professora Maria Helena Michels (2021), da Universidade Federal de Santa Catarina, foram discutidos dados que caracterizam as diferentes estruturas das propostas de cursos de pós-graduação em Educação Especial, nacionalmente, contemplando o quantitativo das ofertas de cursos, o quantitativo de vagas, o ano de criação, a esfera administrativa, a modalidade e a temática dos cursos. Michels (2021, p. 1) afirma que no Brasil há

[...] 4.053 cursos de Especialização que formam os professores especializados; [...] estes ocorrem majoritariamente em instituições privadas, na modalidade a distância, oriundos das regiões Sul e Sudeste do país, grande parte iniciados após 2016.

Muitos são os pontos de destaque evidenciados pelos dados dessa pesquisa, que vão além de dados quantitativos e contemplam questões terminológicas e conceituais, as quais indicam, de acordo com nossa leitura, aquilo que já era anunciado na literatura especializada: a tendência à manutenção das bases clínicas e psicológicas na formação dos professores de Educação Especial.

Para viabilizar melhores pontos de análise, bem como acesso às informações, a seguir (Tabela 2), abordar-se-ão os dados a partir de tabelas.

Tabela 2 – Caracterização dos cursos quanto a modalidade e esfera administrativa

| EAD | Presencial C/ AUTORIZAÇÃO PARA EAD | Privado | Público |
|-----------------------------------|---|----------------|----------------|
| 1.455 | 2.598 | 3.987 | 66 |
| 35,9% | 61,1% | 98,4% | 1,6% |
| Total: 4.053 cursos ativos | | | |

Fonte: Adaptada de Lehmkühl (2021).

Os dados apresentados indicam aspectos de importância ao analisarmos os cursos de pós-graduação. A centralidade da oferta dos 4.053 cursos ocorre no

presencial, com autorização para ocorrerem também a distância, e trata-se de cursos, quase em sua totalidade, privados. Destaca-se que a região Sudeste é a que apresenta o maior número de cursos, somando 2.908 cursos de especialização.

Os cursos de especialização são ofertados por 664 Instituições de Ensino Superior (IES). Segundo Lehmkuhl (2021), 8 instituições ofertam 16% dos cursos ativos, e 1 instituição específica concentra 157 cursos relacionados à área.

Tabela 3 – Tipos, quantitativos e esfera administrativa das IES

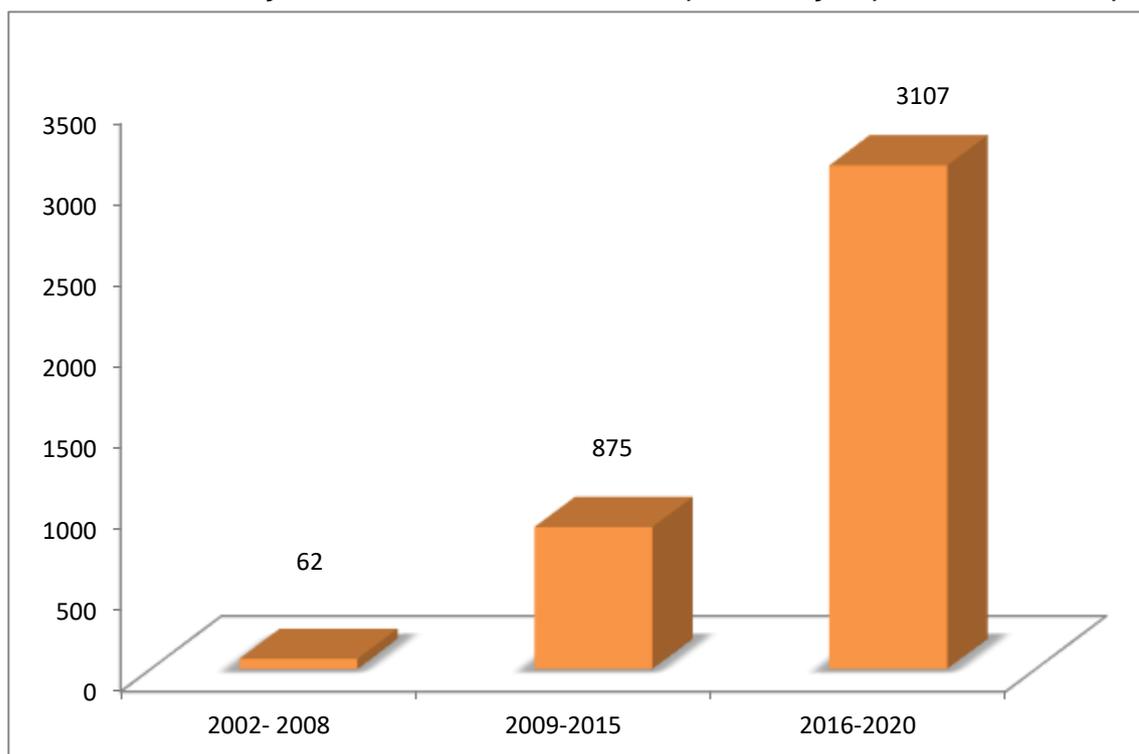
| IES | Quantitativo | Privado | Público |
|------------------------|---------------------|----------------|----------------|
| Universidade | 68 | 44 | 24 |
| Faculdade | 436 | Todas | - |
| Centros universitários | 123 | Todas | - |
| Institutos | 31 | 24 | 7 |
| Escolas | 6 | Todas | - |
| TOTAL | | 664 | |

Fonte: Adaptada de Lehmkuhl (2021).

Observa-se que, do quantitativo total de 664 instituições, a prevalência está naquelas de gestão privada, contabilizando 633, que se encontram distribuídas em todo o país (Tabela 3).

Para aprofundar as discussões, busca-se identificar o período temporal em que se intensifica a propagação da oferta dos cursos de pós-graduação e a relação com as possíveis causas do aumento de oferta.

Gráfico 2 – Distribuição da oferta de cursos de especialização por intervalo temporal



Fonte: Adaptado de Lehmkuhl (2021).

Ao considerar os três períodos sugeridos no Gráfico 2, tem-se: no primeiro, a oferta de 62 cursos; no segundo, 875 cursos; e, no terceiro, 3.107 cursos. Destaca-se, segundo Lehmkuhl (2021), que o aumento da oferta de cursos com caráter mais intenso ocorre no período entre 2016 e 2020, com destaque para o ano de 2019, o qual corresponde ao de maior número de cursos criados, totalizando 878 novos cursos. Conclui-se, assim, que esse fenômeno não está relacionado apenas aos momentos históricos sugeridos inicialmente como responsáveis pela proliferação dos cursos de pós-graduação – os anos de 2006 e 2008 –, quando ocorreram, respectivamente, a extinção das habilitações dos cursos de Pedagogia e a aprovação da PNEPEI de 2008 (Brasil, 2008b). Tais ocorrências devem ter contribuído para o aumento na oferta de proposição de cursos, mas essas dimensões podem dar conta de justificar apenas o aumento de cursos relativos aos dois primeiros momentos da análise. Pletsch (“COVID-19” [...], 2020) sinaliza elementos que podem evidenciar tendências que justifiquem o cenário observado no terceiro momento, como as relações com financiamento de projetos que consolidam a área da Educação Especial e contribuem para a formação inicial e a pós-graduação. Além disso, merece destaque a descontinuidade dos incentivos e

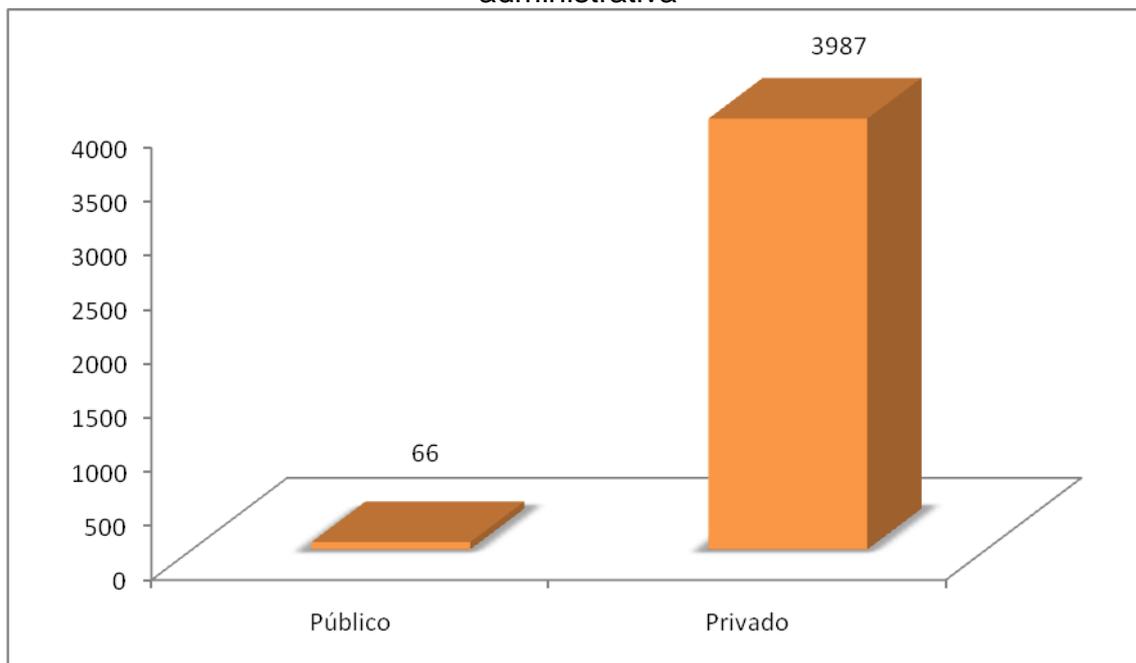
programas, o que contribui para a precarização na oferta dos cursos por setores de gestão pública, e a tendência à privatização. Outro ponto central a ser destacado relaciona-se à histórica falta de diretrizes políticas oficiais que regulem as ofertas dos cursos de formação de professores de Educação Especial. Oliveira e Chacon (2013, p. 51) contextualizam essa realidade, destacando que

[...] na ausência das habilitações do curso de Pedagogia, não foi publicado nenhum documento específico que trate do âmbito da formação em Educação Especial, o que faz com que estados e municípios se organizem diante de suas possibilidades, necessidades e concepções.

Ao discorrer sobre a formação do professor de Educação Especial, Vaz (2013) aborda a necessidade da formação desse profissional como reflexo da proposta de universalização do Ensino Fundamental, o qual requer um número maior de professores para o atendimento de um contingente maior de alunos. Ainda ao se referir a essa temática, a autora toma outro viés de análise, incluindo nessa discussão os mecanismos característicos do mercado em uma sociedade capitalista. Vaz (2013) nos instiga a pensar criticamente sobre o fluxo estimulado pelos Organismos Multilaterais (OM), que influenciam as políticas nacionais, o que, nesse contexto, favorece o aumento da preparação do professor de forma aligeirada e acrítica.

Nesse direcionamento resgatamos, para potencializar essa dimensão de análise, o acesso ao quantitativo de cursos de gestão privada.

Gráfico 3 – Distribuição da oferta de cursos de especialização por esfera administrativa



Fonte: Adaptado de Lehmkuhl (2021).

Desse modo, de acordo com Vaz (2013), esse modelo de formação é um meio de tornar a educação uma “mercadoria”; assim, as formações passam a ser rápidas, aligeiradas, oriundas de uma demanda que busca a ampliação numérica. Proliferam-se alternativas de formação, sendo a modalidade EAD a alternativa central que visa a substituir os cursos presenciais, possibilitando atingir, inclusive, locais de difícil acesso. Ressalta-se que, no âmbito dessa política de aceleração profissional voltada à prática, mais se considera a importância dos cursos em serviço e a distância.

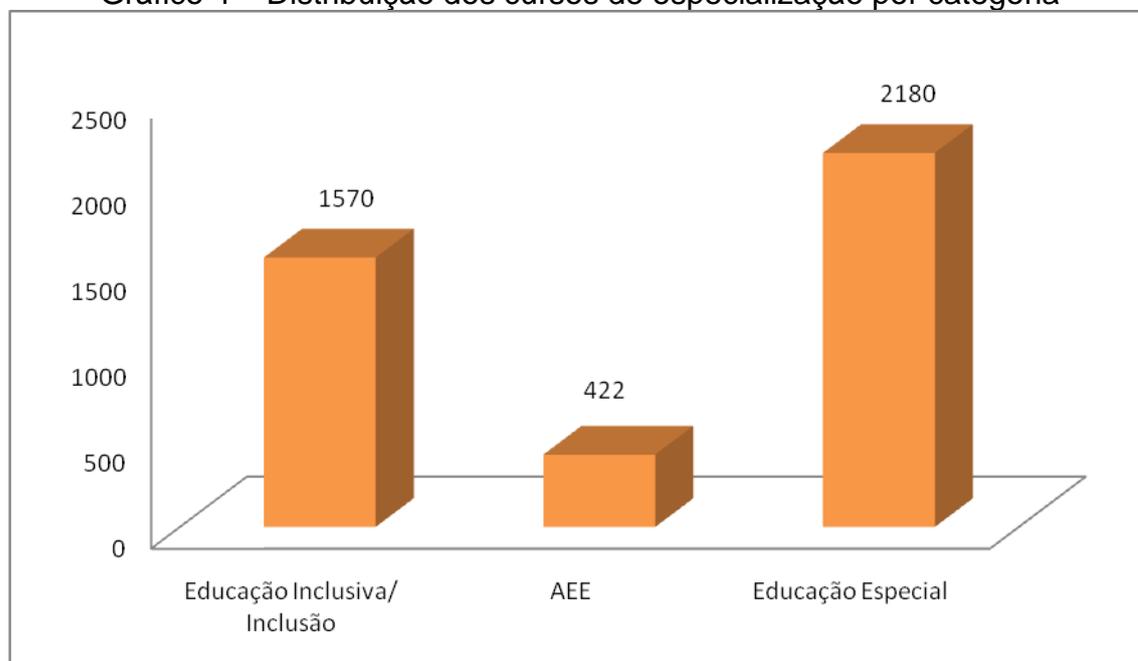
Segundo Harlos (2015), a disseminação de cursos de pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial tem contribuído para consolidar a oferta de cursos de especialização como uma das principais alternativas formativas para professores de Educação Especial. Vaz (2013, p. 73) argumenta que

[...] a formação exigida para esses profissionais exerce grande influência nas proposições das políticas, pois estas são vistas como estratégias de formar tais profissionais para atuarem no modelo educacional desejado.

Consideramos necessário observar a distribuição dos 4.172 cursos de especialização em Educação Especial, citados por Michels (2021), a partir da óptica

das três categorias estabelecidas para o levantamento de dados: Educação Inclusiva/Inclusão, AEE, Educação Especial.

Gráfico 4 – Distribuição dos cursos de especialização por categoria



Fonte: Adaptado de Michels (2021).

No que se refere às características dos cursos, identifica-se que esses são organizados de forma genérica entre Educação Especial, AEE e Educação Inclusiva, sendo que cada categoria se constitui de múltiplas temáticas mais genéricas, que contemplam principalmente deficiências específicas, conforme mostra a Tabela 4, abaixo:

Tabela 4 – Categorias e subcategorias dos cursos de especialização em Educação Especial

| CATEGORIA | SUBCATEGORIA | NÚMERO DE CURSOS |
|------------------------------------|--------------------------------|------------------|
| Educação Inclusiva/Inclusão | Educação Especial e Inclusiva | 995 |
| | Educação Inclusiva | 455 |
| | Inclusão | 218 |
| | Neuropsicopedagogia | 87 |
| | Deficiência Intelectual/Mental | 87 |
| | AEE | 71 |
| | Deficiência Múltipla | 61 |
| | Tecnologia Assistiva | 61 |
| | Libras | 49 |
| | Psicopedagogia | 46 |
| | Comunicação Alternativa | 39 |
| | Políticas de Inclusão | 38 |
| | Surdez e Libras [...] | 30 |

| CATEGORIA | SUBCATEGORIA | NÚMERO DE CURSOS |
|------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| AEE | AEE | 203 |
| | Sala de Recursos Multifuncionais | 16 |
| | Psicomotricidade | 11 |
| | Educação Infantil | 6 |
| | Deficiência Múltipla | 5 |
| | Educação Básica | 5 |
| | Gestão | 5 |
| | Inspeção Escolar | 5 |
| | Deficiência Intelectual | 4 |
| | Deficiência Visual | 4 |
| | Libras | 3 |
| | [...] | |
| | Educação Especial | Deficiência Mental/Intelectual |
| Educação Especial | | 197 |
| Educação Especial Inclusiva | | 179 |
| Libras | | 99 |
| Deficiência Auditiva | | 83 |
| Educação Infantil | | 82 |
| AEE | | 80 |
| Deficiência Visual | | 73 |
| Deficiência Física | | 53 |
| Comunicação Alternativa | | 52 |
| Educação Especial e Inclusão | | 50 |
| [...] | | |

Fonte: Adaptado de Michels (2021).

A Tabela 4 sintetiza o direcionamento da oferta de cursos genéricos na área da Educação Especial, em contexto nacional. Além disso, Michels (2021) destaca que o mesmo curso se apresenta com muitas especificidades.

As informações apresentadas sinalizam ainda que, em um cenário nacional que propõe a intensificação de propostas de escolarização inclusiva, que atenda à diversidade, direcionando para uma lógica que conduz a mudança da concepção médico pedagógica para uma concepção que se reflete em novos direcionamentos e propostas dos espaços de escolarização dos alunos com deficiência, revela-se, na contramão desse processo, de acordo com Borowsky (2010), a manutenção do modelo médico-pedagógico e psicopedagógico como base das formações inicial e continuada de professores de Educação Especial.

A presença dos alunos com diferentes deficiências nas escolas regulares tem direcionado à necessidade de que as formações possuam como foco as práticas pedagógicas e um conhecimento mais amplo das diferentes características que constituem o ser humano. Assim, já no início dos anos dois mil, Prieto (2006) considerava que a formação do professor especializado em Educação Especial deva

se constituir com bases que ultrapassem a condição de especialista em um tipo determinado de deficiência e formem um professor generalista, que consiga trabalhar com todos os tipos de deficiência e, também, auxiliar os professores das salas de aula comum.

As atribuições dos professores de Educação Especial determinadas pela Resolução CNE/CEB n. 4/2009 (Brasil, 2009a) justificam, de acordo com Prieto (2006) e Baptista (2011), a definição do professor com característica generalista, visto que esses profissionais teriam o perfil que cumpriria as indicações da política de Educação Especial, no sentido de estarem aptos para funções de acompanhamento da inclusão escolar, além de trabalharem com alunos com diferentes tipologias de deficiências, nas salas de recursos multifuncionais e nos demais contextos da escola.

Para Bueno (1999), o professor generalista caracteriza-se como o profissional que tem, em sua formação, conhecimentos pedagógicos gerais e conhecimentos específicos da Educação Especial. Desse modo, essa nova proposição, de acordo com Thesing (2019, p. 176), define que a formação do professor de Educação Especial deve

[...] traduzir-se como um ato político [...] ter como base não o estudo do sujeito com deficiência, em suas diferenciadas facetas e especificidades [...] ter como objeto de conhecimento o ato pedagógico diante dos sujeitos da aprendizagem.

Nas palavras da autora, observa-se o direcionamento a uma proposta que verse sobre a centralidade dos aspectos pedagógicos, na percepção de que primeiramente as salas de aula são constituídas por alunos, sujeitos da aprendizagem, e, assim, o profissional deve agir pedagogicamente acreditando na educabilidade desses alunos.

Para Bueno (2011, p. 143), podemos considerar que:

Se por um lado a Educação Inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de Educação Especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características. Se construirmos uma trajetória de formação de professores que coloque em prática esses princípios, com certeza estaremos contribuindo, dentro do nosso âmbito de ação, para a ampliação efetiva das oportunidades educacionais a toda e qualquer criança, com necessidades educativas especiais ou não.

A partir das palavras de Bueno (2011), é possível identificar que o âmbito de ação do professor de Educação Especial se traduz em todos os espaços escolares, buscando nas ações conjuntas, ou ainda, nas ações colaborativas, movimentos que garantam o desenvolvimento do aluno em seu espaço de direito, a sala de aula comum. Strasburg *et al.* (2021) apontam a relevância de ampliar a compreensão sobre o espaço prioritário de escolarização dos estudantes PAEE. Em reflexão sobre as orientações das práticas em Educação Especial/AEE nas escolas regulares, os autores sinalizam que a sala de recursos assume centralidade no atendimento a esses alunos, sendo que esse espaço “contaria com a atenção de um profissional especializado detentor do suposto conhecimento e de práticas que ‘ajustariam’ o aluno aos padrões de aprendizagem pré-estabelecidos tradicionalmente” (Strasburg *et al.*, 2021, p. 10).

O entendimento sobre o espaço considerado como prioritário para a efetivação do processo de escolarização dos alunos PAEE constitui a tensão contínua que orienta as definições das diretrizes para a Educação Especial; em decorrência disso, influencia os cursos de formação de profissionais que atuarão na área.

Com base na discussão até aqui apresentada, entende-se que há grande variabilidade nas formações de professores de Educação Especial nos estados brasileiros. Mendes (2011, p. 133) destaca essa diversidade, sinalizando que

[...] alguns priorizam estudos adicionais para professores do ensino regular do nível médio, outros investiram na formação em nível de pós-graduação *lato sensu* e outros investiram ainda na formação específica em nível superior.

Anuncia-se, assim, a ausência de diretrizes políticas para a formação de professores de Educação Especial.

Essa característica das políticas a respeito das formações específicas resulta, em âmbito nacional, de acordo com Kassir (2014), na oferta de cursos aligeirados, com carga horária variada, às vezes mínima, com o objetivo de formar um grande quantitativo de professores.

A história desse direcionamento político – ausência de diretrizes comuns – resulta na constituição de cursos específicos, em âmbito nacional, com os perfis

analisados por Michels (2021). Trata-se de uma dinâmica decorrente da existência de demandas e de transformações que marcam a história da Educação Especial no país – a temática-alvo do presente trabalho de investigação sobre a formação de professores de Educação Especial. Procuramos, ao longo desta análise, ampliar o entendimento de que esse fenômeno tem profundas conexões com a história recente da sociedade brasileira, materializada nos contextos históricos da educação e das políticas públicas.

5 DEFININDO UM MAPA: EM FOCO A CARACTERIZAÇÃO DO CENÁRIO POLÍTICO EDUCACIONAL DE CAPÃO DA CANOA/RS

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 podemos ver, porque ainda não acabamos de conversar. Nunca se pode ver o contorno enquanto se está no meio da conversa (Bateson, 1996, p. 54-55).

Toma-se como disparador de reflexão o diálogo estabelecido entre Bateson e sua filha para propor a metáfora entre o cenário educacional da rede de educação municipal de Capão da Canoa/RS e a constituição de um mapa. Um mapa que, a partir de nossas percepções, vai se desenhando, estabelecendo contornos, linhas, *nuances* e relevos os quais podem se modificar ao longo do percurso investigativo. Compreende-se, em sintonia com Capra (1999, p. 213), que “não há um território pré-dado do qual podemos fazer um mapa – a própria construção do mapa cria as características do território”. Assim, no pensar os possíveis contornos da constituição do mapa do contexto analisado, retomamos a fala de Bateson (1986, p. 36): “o mapa não é território, e o nome não é a coisa designada”; entende-se que o mapa seja constituído de contornos a partir de uma interpretação sobre o que se observa, e difere dos mapas definidos por outros observadores. A construção do mapa, em si, já cria suas próprias características.

Esta pesquisa considera que a construção do mapa está relacionada a percepções individuais, não operando diretamente no mundo, mas nas suas vivências no mundo a partir de suas experiências e seus objetivos. A construção do mapa, entre muitos elementos evidenciados, permite-nos conhecer e compreender como se constituem as trajetórias de formação dos professores de Educação Especial do município investigado.

O presente capítulo organiza-se em dois momentos. Primeiramente, realiza-se uma contextualização do cenário municipal, contemplando os aspectos alusivos a documentos oficiais – Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Capão da Canoa/RS e editais de concursos – que definem as características exigidas para ingressar no cargo de professor de Educação Especial. No segundo momento, enfatiza-se a análise contextual, de acordo com um estudo precedente (Marquet, 2018) e com base nos dados oriundos de um formulário de pesquisa, realizado na plataforma Google Forms e voltado aos professores de Educação

Especial da rede de ensino de Capão da Canoa/RS. Esses dados evidenciam uma caracterização desses profissionais em aspectos como relação quantitativa, local de atuação e, principalmente, identificação dos percursos formativos.

Busca-se neste espaço traçar linhas de investigação, investindo na direção de verificar conexões entre a identificação dos percursos acadêmicos dos professores de Educação Especial de Capão da Canoa/RS e os possíveis reflexos na constituição da realidade educacional local, com relação às dinâmicas organizadas no município em nível de qualificação dos professores de Educação Especial, às funções atribuídas, à oferta de serviços, às modalidades de ensino, aos espaços de atuação, à organização e aos investimentos.

5.1 UM ENCONTRO COM OS DISPOSITIVOS NORMATIVOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: O PLANO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL E OS EDITAIS DOS CONCURSOS

O ato de compor as linhas que vão definindo os contornos deste mapa se organiza no âmbito das políticas locais. Para a realização desse movimento, recorre-se à abordagem do ciclo de políticas, uma vez que, considerando esse processo como dinâmico e flexível, busca-se focar a análise das políticas locais em relação às diretrizes mais gerais da política brasileira e à lógica de reinterpretação feita pelos atores sociais. A partir dessa abordagem, evidencia-se a possibilidade de realizar uma análise dos processos de implementação de políticas considerando a complexidade desses fenômenos. Elencaram-se, como documentos de análise, o Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Capão da Canoa/RS e os editais dos concursos que definem as características exigidas para ingressar no cargo de professor de Educação Especial, tendo como parâmetro o período de 2007 a 2023.

A aproximação com o campo empírico nos permite atribuir significado aos achados da pesquisa e, a partir das relações com contextos mais amplos, identificar semelhanças e diferenças entre esses contextos, bem como possíveis efeitos da política educacional instituída pelo governo central, na interseção com a política educacional local, nas condições materiais de existência do professor de Educação Especial da rede municipal de ensino analisada.

Tomar o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal como elemento de análise assume relevância ao considerarmos a presença desse dispositivo nos documentos legais em nível nacional. Sua implantação é requerida tanto pela Meta 18 quanto pela Estratégia 17.3 do PNE (Brasil, 2014), que propõe implementar planos de carreira para os profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica, visando à melhoria dos resultados de indicadores de valorização dos professores e, possivelmente, qualificando um coletivo de ação docente.

Fernandes, Fernandes e Campo (2020, p. 27) sinalizam a implementação dos planos de carreira do magistério como um indicativo também presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Ao disciplinar os dispositivos constitucionais para a valorização profissional dos professores da Educação Básica, a Lei n. 9.394/1996 (Brasil, 1996) delegou-os para os múltiplos sistemas de ensino já existentes, que também estavam sendo objetos de disciplinamento dessa mesma lei. Diante disso, a valorização profissional dos professores de Educação Básica, de forma descentralizada, ficou sob a responsabilidade de cada ente federativo, mediante a aprovação local de PCCR¹¹.

Compreende-se que as relações entre os direcionamentos políticos nacionais e a organização de documentos locais podem refletir diretamente na estrutura da rede de ensino analisada. De acordo com Gatti (2012), em busca de obter uma qualidade educacional razoável, várias instâncias de governo têm proposto ações políticas preocupadas com a reorganização de aspectos diversos; entre esses aspectos, a autora destaca: formação de docentes por diversos meios, deslocamento da formação dos professores da Educação Básica do nível médio para o nível superior, desenvolvimento de programas de formação continuada, orientação e elaboração de planos de carreira docente. Gatti (2012, p. 90) sinaliza que “os planos de carreira relativos à docência têm papel central nessas condições. Eles, efetivamente, refletem o reconhecimento social e político desses profissionais”.

Para responder ao contexto da legislação nacional, o município de Capão da Canoa/RS aprovou, em formato de lei complementar, o plano de carreira e remuneração do magistério público do município de Capão da Canoa (2011), o qual sofreu três alterações desde sua primeira versão, de 1983. Observar a influência da

¹¹ Definição da sigla segundo Fernandes, Fernandes e Campo (2020, p. 26): “PCCR – Planos de Cargos, Carreira e Remuneração”.

implementação, bem como as alterações sofridas por esse plano, permite-nos definir a composição de alguns contornos na construção do mapa pretendido.

Quadro 3 – Plano de Carreira do Magistério Público Municipal

| Ano | Lei | Atribuição | Habilitação exigida para o Cargo | Designação |
|------|---|---|---|---|
| 1983 | Lei n. 13, de 25 de março de 1983. Institui o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, regido pela CLT. Estabelece o respectivo Plano de Pagamento e dá outras providências (Capão da Canoa, 1983). | - | - | - |
| 2002 | Lei n. 1.754, de 30 de julho de 2002. Estabelece o Estatuto e o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal e dá outras providências (Capão da Canoa, 2002). | <p>a) Descrição Sintética: exercer docência em classe de Educação Infantil – 0 a 6 anos ; classe de pré-alfabetização a 4ª série do Ensino Fundamental; classe de Educação Especial; classe de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e Ensino Supletivo; orientar a aprendizagem do aluno; participar do processo de planejamento das atividades escolares; organizar as operações inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem; contribuir para o aprimoramento da qualidade do ensino.</p> <p>b) Descrição analítica: planejar, organizar e avaliar o trabalho docente e discente; assistir os alunos em grandes ou pequenos grupos ou individualmente; fazer a orientação pedagógica do trabalho do monitor (na Ed. Infantil); participar da elaboração da proposta pedagógica; contribuir para a definição e a atualização do regimento escolar e dos planos de estudo; elaborar planos de ensino adequados à realidade de sua classe; coletar e interpretar dados sobre a realidade da clientela; acompanhar e avaliar o desempenho</p> | 3) para classes de Educação Especial: diploma de professor, habilitação no Ensino Médio, modalidade Normal mais o curso adicional de Deficiente Mental, ou diploma de Pedagogia, habilitação em Educação Especial. | <p>a) instituições de Ensino Fundamental;</p> <p>b) instituições de Educação Infantil;</p> <p>c) instituições de Educação Especial;</p> <p>d) eventualmente para Secretaria Municipal de Educação.</p> |

| | | | | |
|------|---|--|--|---|
| | | <p>dos alunos; encaminhar a clientela para atendimento específico; participar de atividades e promoções cívico-sociais da escola e na comunidade, como representante da unidade escolar; participar de reuniões pedagógicas e de conselhos de classe; manter-se atualizado sobre métodos e processos educativos, bem como sobre avaliação do rendimento escolar; manter atualizados registros relativos ao aproveitamento escolar dos alunos; zelar pela disciplina e material escolar; fazer relatório sobre o trabalho desenvolvido; exercer a função de diretor ou vice-diretor, quando indicado; integrar órgãos colegiados no âmbito do Sistema Municipal de Ensino; integrar equipes interdisciplinares e comissões; participar do processo de integração família-escola-comunidade; participar da avaliação global das instituições escolares e da administração do Sistema Municipal de Ensino.</p> | | |
| 2011 | <p>Lei Complementar n. 30, de 13 de outubro de 2011. Estabelece o Plano de Carreira, a Remuneração do Magistério Público do Município de Capão da Canoa/RS. Institui o respectivo Quadro de Cargos e Funções e dá outras providências (Capão da Canoa, 2011).</p> | <p>SÍNTESE DOS DEVERES: Exercer a função de mediador em classe de Educação Infantil (0 a 5 anos); do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, na Escola de Educação Especial, atendimento educacional especializado; turmas de EJA; orientar a aprendizagem do aluno; participar dos processos de planejamento das atividades escolares; organizar as operações inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem; contribuir para o aprimoramento da qualidade do ensino. Planejar, organizar e avaliar o trabalho docente e discente; assistir os alunos em grandes ou pequenos grupos ou individualmente; fazer orientação pedagógica do trabalho do auxiliar de Educação Especial; participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico; elaborar planos de ensino adequados à realidade de sua classe; coletar e interpretar dados sobre a realidade da clientela; acompanhar e avaliar o desempenho dos alunos; encaminhar a clientela para atendimentos específicos; participar das atividades cívicos-sociais da escola e da comunidade, com representante da unidade escolar; participar de reuniões pedagógicas e de conselho de classe; manter-se</p> | <p>c) Educação Especial: exigência mínima de formação em curso de Licenciatura Plena com habilitação específica para Educação Especial.</p> <p>I - Deficiência Visual: Licenciatura de Graduação Plena e Curso de Especialização (360 horas) ou Capacitação de, no mínimo, 180 horas em DV.</p> | <p>I - Em instituição de Educação Básica ou de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino, no caso de Profissional de Educação docente de classe e de apoio técnico-pedagógico.</p> |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | <p>atualizado sobre métodos e processos educativos, bem como sobre avaliação do rendimento escolar; manter atualizados registros relativos ao aproveitamento escolar dos alunos; zelar pela disciplina e pelo material escolar; fazer relatório sobre o trabalho desenvolvido; exercer a função de diretor ou vice-diretor, quando indicado; integrar órgãos ou colegiados no âmbito do Sistema Municipal de Ensino; integrar equipes interdisciplinares e comissões; participar do processo de integração família-escola-comunidade; participar da avaliação global das instituições escolares e da administração do Sistema Municipal de Ensino.</p> <p>Horário de trabalho: Carga Horária Semanal de 20 horas;</p> | <p>II - Deficiência Auditiva: Licenciatura de Graduação Plena e Curso de Especialização (360 horas) ou Capacitação de, no mínimo, 180 horas em DA.</p> <p>III - Deficiência Mental: Licenciatura de Graduação Plena e Curso de Especialização (360 horas) ou Capacitação de, no mínimo, 180 horas em DM.</p> | |
|--|--|---|--|--|

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao refletir sobre as legislações apresentadas (Quadro 3), identifica-se a presença de novos elementos na proposição das três leis complementares analisadas. A Lei n. 13, de 25 de março de 1983 (Capão da Canoa, 1983) institui o primeiro Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, que é regido pela CLT, ocupa-se da definição do estabelecimento do Plano de Pagamento e dá outras providências de forma generalista a todos os profissionais, sem propor uma especificação ao professor de Educação Especial.

As atualizações presentes na Lei n. 1.754, de 30 de julho de 2002, que dispõe sobre o Estabelecimento do Estatuto e o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal (Capão da Canoa, 2002), passam a apresentar espaço específico para o quadro que atuará na Educação Especial, embora sem a criação do cargo específico. Destacam-se aspectos como: designação para classes de Educação Especial¹²; orientações de funções do cargo semelhante para todos os professores; previsão da ocorrência de trabalho docente assistindo a alunos em grandes ou pequenos grupos, ou ainda individualmente; realização da orientação de monitores na Educação Infantil; utilização do termo “clientela”¹³; previsão de designação para instituições de Educação Especial. Especificamente com relação aos critérios de habilitação ao cargo, observa-se a indicação de formação em nível médio, modalidade Normal, com adicional de deficiência mental ou diploma de Pedagogia com habilitação em Educação Especial. Não ocorre a especificação quanto ao número de horas dos cursos; além disso, é feita referência apenas à especificidade da deficiência mental.

¹² Observa-se a referência às classes especiais e instituições de Educação Especial no elenco de atribuições e designação das diretrizes apresentadas para a atuação dos professores de Educação Especial nos serviços destinados aos alunos com deficiência. A extinção das classes especiais, na rede municipal de Capão da Canoa/RS, ocorreu entre os anos 1992-1996. Vale destacar que, mesmo após a aprovação de dispositivos normativos e orientadores, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 (Brasil, 2008b) e a Resolução n. 4/2009 do CNE-CEB (Brasil, 2009a), que incentivavam a perspectiva educacional inclusiva, observa-se a permanência da escola especial oferecendo serviços de atendimento exclusivo.

¹³ Definição segundo o dicionário Oxford Languages (2023): “o conjunto ou a totalidade de clientes de um estabelecimento comercial, de um banco, de um advogado, médico, dentista etc”. Torna-se importante destacar duas razões que colocam o termo “clientela” em suspensão. Inicialmente, o teor denotativo, que faz correspondência com a mercantilização proposta pelo termo “prestação de serviços”. Posteriormente, com base em Kassir e Rebelo (2011), que se referem à trajetória da Educação Especial, entende-se que essa palavra estabelece conexões com a perspectiva educacional estabelecida com bases clínico-terapêuticas. Essa relação gera inquietude, ou seja, leva-nos a refletir sobre as razões que podem justificar sua manutenção em textos que orientam procedimentos de gestão, bem como sobre quais, se existentes, as relações com as opções de disponibilização na oferta de serviços educacionais na Educação Especial.

A Lei Complementar n. 30, de 13 de outubro de 2011 (Capão da Canoa, 2011) – que estabelece o Plano de Carreira, a Remuneração do Magistério Público do Município de Capão da Canoa/RS e institui o respectivo Quadro de Cargos e Funções –, é um documento que apresenta de forma específica o cargo de professor de Educação Especial, prevendo sua atuação na escola de Educação Especial, no atendimento educacional especializado, com atribuição que envolve a função de orientar a figura do auxiliar de Educação Especial, cargo esse que também passa a compor o quadro de profissionais do município, substituindo o termo “monitor”, presente na lei complementar anterior. Mantém o termo “clientela”. No que se refere ao foco principal de análise desta pesquisa, a formação dos professores de Educação Especial, identificam-se maiores definições e especificações, alterando para a exigência exclusiva de formação em nível superior em licenciatura plena específica em Educação Especial, ou licenciatura plena acrescida de formação em nível de especialização ou capacitação, com a indicação das cargas horárias de 360h e 180h, respectivamente, nas áreas de deficiência visual, deficiência auditiva e deficiência mental.

Com base no segundo elemento, os editais dos concursos, busca-se construir nexos entre as proposições dos planos de carreira implementados pelo poder municipal e as determinações apresentadas pelos editais (Quadro 4).

Quadro 4 – Apresentação de editais dos concursos públicos para o cargo de professor de Educação Especial do município de Capão da Canoa/RS

| Ano do edital | Atribuição | Habilitação exigida para o cargo | Prova | Conteúdo geral | Conteúdo específico |
|--------------------|--|--|----------------------------------|---|--|
| 2003 ¹⁴ | - | - | - | - | - |
| 2007 | Orientar a aprendizagem do aluno; participar do processo de planejamento das atividades escolares; organizar as operações inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem; contribuir para o aprimoramento da qualidade do ensino; e executar outras tarefas afins (Rio Grande do Sul, 2007). | Licenciatura Plena em Ed. Especial preferencialmente associada a Licenciatura para Ed. Infantil ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental, ou Pedagogia acrescida de curso específico de 360h em Educação Especial | Objetiva + títulos | Língua Portuguesa Legislação Conhec. Pedagógicos | Não apresentou |
| 2019 | Exercer a função de mediador em classe de Educação Infantil (0 a 5 anos); do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, na escola de Educação Especial, atendimento educacional especializado ; turmas de EJA; orientar a aprendizagem do aluno; participar dos processos de planejamento das atividades escolares; organizar as operações inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem; contribuir para o aprimoramento da qualidade do ensino; planejar, organizar e avaliar o trabalho docente e discente; assistir os alunos em grandes ou pequenos grupos ou individualmente; fazer orientação pedagógica do trabalho do | Ensino Superior Completo de Licenciatura em Pedagogia , com habilitação específica para Educação Especial, conforme abaixo: - Ensino Superior de Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação específica para Educação Especial; ou - Deficiência Visual: Ensino Superior de Licenciatura Plena em Pedagogia e Curso de Especialização (360 horas) em Deficiência Visual; ou - Deficiência Auditiva: Ensino Superior de Licenciatura Plena em Pedagogia e Curso de Especialização (360 horas) em Deficiência Auditiva; ou - | Objetiva + títulos + experiência | Língua Portuguesa Legislação Conhecimentos Gerais Matemática/ Raciocínio Lógico | Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Atribuições do professor do AEE. Sala de recursos multifuncionais. Proposta curricular. Metodologia de ensino, Projeto Político Pedagógico, currículo e processo |

¹⁴ Não foi possível acessar o edital.

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | <p>auxiliar de Educação Especial; participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico; elaborar planos de ensino adequados à realidade de sua classe; coletar e interpretar dados sobre a realidade da clientela; acompanhar e avaliar o desempenho dos alunos; encaminhar a clientela para atendimentos específicos; participar das atividades cívico-sociais da escola e da comunidade, como representante da unidade escolar; participar de reuniões pedagógicas e de conselho de classe; manter-se atualizado sobre métodos e processos educativos, bem como sobre avaliação do rendimento escolar dos alunos; zelar pela disciplina e pelo material escolar; fazer relatório sobre o trabalho desenvolvido; exercer a função de diretor e vice-diretor; integrar equipes interdisciplinares e comissões; participar da avaliação global das instituições escolares e da administração do Sistema Municipal de Ensino; e supervisionar estágios na modalidade de estágio obrigatório e não obrigatório (Clécio, 2019).</p> | <p>Deficiência Mental: Ensino Superior de Licenciatura Plena em Pedagogia e Curso de Especialização (360 horas) em Deficiência Mental; ou - Para atuar em Sala de Recursos Multifuncionais: Ensino Superior de Licenciatura Plena em Pedagogia e curso de especialização (360 horas) em Atendimento Educacional Especializado (AEE).</p> | | | <p>educativo. Inclusão escolar e diversidade cultural de acordo com as Teorias de Peter Mittler, Ana Lúcia Valente e Vera Maria Candau. Deficiência Física e AEE. Deficiência Intelectual e AEE. Deficiência Visual e AEE. Pessoas com Surdez e AEE. Transtornos globais do Desenvolvimento e AEE. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009.</p> |
|--|--|--|--|--|---|

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No edital do ano de 2007, o cargo de professor de Educação Especial é apresentado juntamente com o cargo de professor dos anos finais. A definição conferida para as atribuições do cargo é semelhante àquela do plano de carreira de 2002, vigente no momento do concurso (2007), com acréscimo da expressão “executar tarefas afins”, além de não identificar os espaços de atuação/designação dos profissionais. Quando são consideradas as habilitações exigidas para ingressar no cargo, o edital, em divergência com o previsto no plano de carreira que propõe o curso em nível médio, prevê a necessidade de comprovação de habilitação em nível superior em licenciatura em Educação Especial ou Pedagogia acrescida de curso específico de 360h. A prova constitui-se no formato de prova objetiva com apresentação de títulos, e não são definidos conteúdos específicos em Educação Especial.

No edital de 2019, é possível identificar maiores aproximações com as definições políticas nacionais e municipais. Esse edital identifica os espaços de atuação/designação possíveis, indicando a escola especial e o atendimento educacional especializado. A metodologia da prova prevê uma prova objetiva, a apresentação de títulos e acrescenta pontuação por experiência no cargo. Na descrição do conteúdo programático, são propostos conteúdos específicos em Educação Especial, abordando legislações nacionais, conhecimentos de AEE, em deficiências específicas e inclusão. Segue, em parte, o definido no plano de carreira quanto às habilitações pré-requisitos para ingresso no cargo, especificando exclusivamente o curso de licenciatura plena em Pedagogia, acrescido de habilitações específicas para Educação Especial, DV, DA, DM/360h, e ainda especificando que, para a atuação no AEE, a formação deveria corresponder à licenciatura em Pedagogia com curso de especialização em AEE/360h.

Considerando o delineamento das proposições dos documentos analisados – planos de carreira e editais dos concursos –, compreende-se que esses documentos ajudam a compor as dimensões da organização política educacional do município no que se refere a modalidades, alternativas e dispositivos para a seleção de integrantes do corpo docente de forma a considerar inclusive a concepção de Educação Especial presente.

Mainardes (2006) contempla a política como texto e discurso, de maneira que essas duas conceituações são complementares e estão implícitas uma na outra. Segundo o autor, as políticas como texto baseiam-se na teoria literária, assumindo

representações que são codificadas de maneiras complexas, permitindo que a leitura dessas políticas tenha uma pluralidade de interpretações, variando de acordo com a multiplicidade de seus leitores. A política como discurso propõe limites sobre o que é permitido pensar e tem o feito de distribuir discursos, de maneira que apenas alguns serão assumidos como legítimos e investidos de autoridade. Ambos são processos complexos. Com base em Mainardes (2006), entende-se que os textos estão vinculados a discursos que nunca são independentes de história, poder e interesses.

Assim, a configuração tomada pelas políticas em nível municipal comunica algo sobre os agentes políticos de determinado tempo e espaço, em que se definiram determinados acontecimentos. A política é processo, relação e pode transitar por diferentes trajetórias, distintas daquelas pretendidas inicialmente.

Recuperar os fios principais que compõem os planos de carreira e os editais dos concursos possibilita compreender, de forma mais específica, as ações da gestão municipal e as configurações dos serviços educacionais da rede de ensino. As políticas educacionais, a partir da década de 1990, proliferaram-se de maneira a dar outros contornos à educação escolar das pessoas com deficiência.

Os planos de carreira que foram atualizados nos anos de 2002 e 2011 abrem possibilidades de ações que não estão completamente em sintonia com as políticas nacionais. De acordo com Ball (2009, p. 307), “as disputas continuam presentes e sujeitas às interpretações de interpretações e, assim, novos textos podem ser produzidos para dar sentido às práticas”.

No contexto de análise, os direcionamentos normativos ressaltam que a possibilidade de oferta da modalidade de Educação Especial pode ocorrer a partir de um deslocamento na forma de entendimento e atuação da Educação Especial, permitindo a coexistência de distintos espaços de escolarização: um sistema paralelo – escola especial – ou um que atua na perspectiva educacional inclusiva – escola comum – em sala de recursos, evidenciando um jogo de interesse e assumindo espaço nas agendas políticas municipais em movimentos inconstantes entre a potencialidade presumida da escola especial e a das escolas comuns, evidenciando o caráter cíclico, multifacetado, dialético e inacabado das políticas.

A aproximação com os documentos analisados permite identificar a variabilidade do nível de exigência da qualificação docente para assumir o cargo de professor de Educação Especial. Destaca-se que, em nível nacional, com a

implementação do Parecer do Conselho Federal de Educação n. 295/1969 (Brasil, 1969b), a formação de professores de Educação Especial é elevada a nível superior. Garcia (2013, p. 112) destaca que, mesmo com esse direcionamento, no qual a Educação Especial passa a compor os cursos de Pedagogia, em suas habilitações em áreas específicas de deficiência, pode-se identificar ainda que

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), reiterou a possibilidade de os professores de Educação Especial serem formados também nos cursos de magistério de nível médio.

No nível estadual, o Parecer da Comissão Especial de Educação Especial (CEED) n. 56/2006 (Rio Grande do Sul, 2006), que orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, define os critérios para a atuação no referido cargo. Segundo expresso nesse parecer, em seu artigo 27.2, deve-se comprovar:

a) formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas; b) 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 (Rio Grande do Sul, 2006).

Destaca-se que esse documento normativo, quando a referência é o estado do Rio Grande do Sul, legitima a formação em nível superior sinalizando os cursos de licenciatura plena específicos em Educação Especial ou em áreas correspondentes, sendo no segundo caso acrescidos de cursos de pós-graduação ou equivalentes. Na análise dos editais de concursos de Capão da Canoa/RS, dispositivo identificado como principal responsável pelas linhas organizadoras do município investigado no que se refere à constituição do quadro de professores de Educação Especial, observa-se a definição específica para habilitação em nível superior, em consonância com as definições do estado.

O trajeto até aqui percorrido serve de disparador para entender os contornos que compõem o mapa político educacional do município investigado. Permite discutir, com base nos achados da pesquisa, o entrelaçamento de políticas intensificadoras da perspectiva educacional inclusiva, as trajetórias de formação possíveis no quadro dos professores de Educação Especial, considerando a

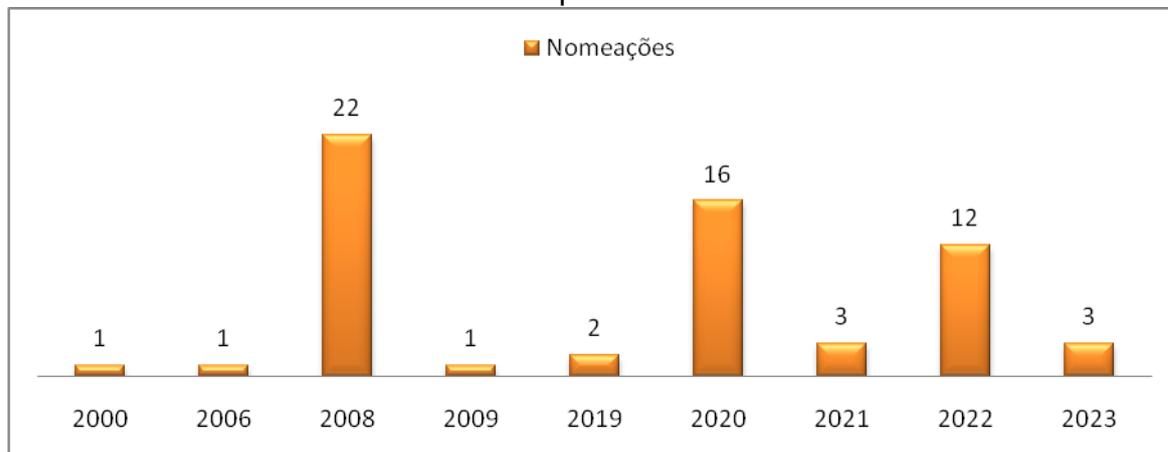
amplitude de ofertas existentes em nível nacional e seus reflexos nos serviços oferecidos.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DA REDE DE ENSINO: PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para a constituição da caracterização desse público, o questionário disponibilizado contemplou os seguintes eixos: ano de ingresso no cargo, tipo de vínculo e espaço de atuação.

De acordo com o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, a forma de ingresso ao cargo ocorre a partir de concurso público; assim, os 78 professores de Educação Especial, em 2023, são nomeados como integrantes do quadro de referência. Apresenta-se a seguir o período de ingresso desses profissionais (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Distribuição, por ano, das nomeações dos professores de Educação Especial¹⁵



Fonte: Adaptado de Capão da Canoa (2023).

A disposição proposta no Gráfico 5 nos permite identificar os anos de maiores quantitativos de ingresso dos profissionais na rede. É possível identificar três períodos de maior representatividade numérica: 2008, 2020 e 2022, quando, respectivamente, assumiram o cargo de professor de Educação Especial 22, 16 e 12 profissionais. Ao analisar os dados produzidos, aproximando-os das informações

¹⁵ Total de 61 respostas. Respostas duplas para professores com duas matrículas (2006 e 2008; 2008 e 2020; 2008 e 2022).

dos concursos públicos, observa-se que os períodos de maior nomeação estão relacionados a momentos em que ocorreram concursos públicos no município. Considerando um contexto mais amplo, destaca-se que, no ano de 2008, ocorreu a aprovação da PNEEPEI (Brasil, 2008), o que pode ter se refletido como um momento de destaque da Educação Especial na política educacional brasileira. Apesar disso, não é possível afirmar que essas diretrizes sejam disparadores para a oferta do concurso, mas chama atenção o quantitativo das nomeações e, principalmente, o espaço de atuação a que esses profissionais foram designados, tendo em vista a demanda de profissionais que passam a atuar também com ênfase nas escolas regulares (Marquet, 2018). Com relação às significativas nomeações que ocorreram nos anos de 2020 e 2022, identificam-se esses dois momentos posteriores ao concurso público que ocorreu em 2019.

Foi importante ainda analisar outros aspectos que podem ser disparadores, ou podem justificar as nomeações dos dois últimos períodos: políticas nacionais, políticas locais e o quantitativo de alunos da rede, considerando o expressivo aumento numérico das matrículas dos alunos com deficiência na rede municipal de ensino.

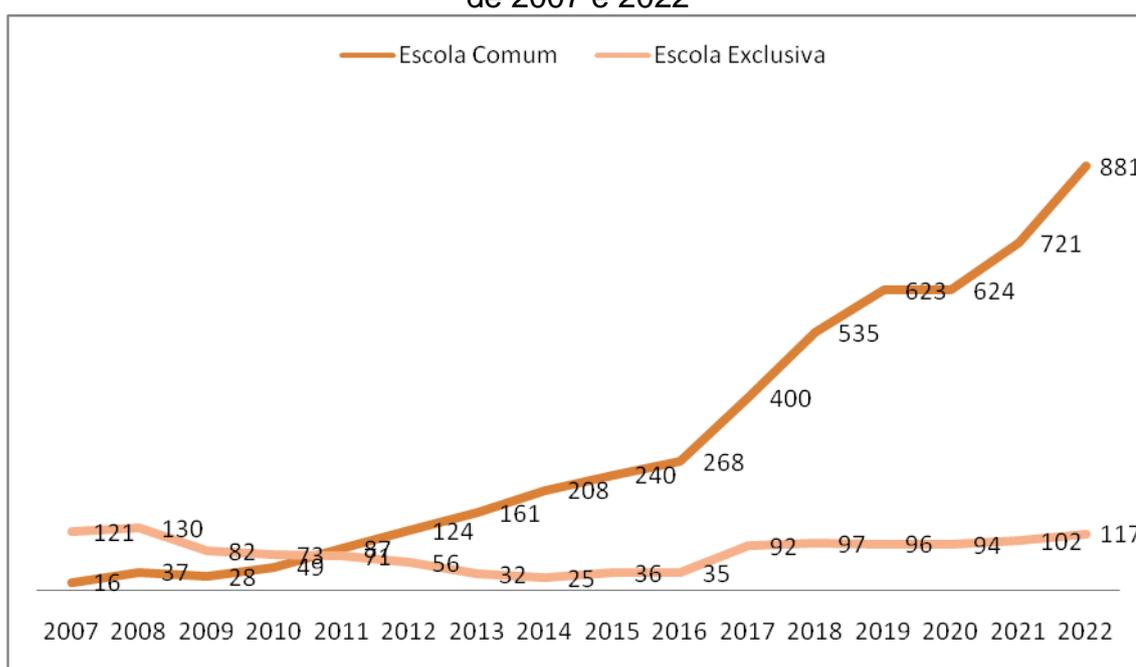
Em caráter normativo, em nível nacional, no período entre 2020 e 2022, não houve em dimensão específica a aprovação de novos documentos normativos relativos à Educação Especial; porém, em 2020, tramitou o Decreto Presidencial n. 10.502/2020 (Brasil, 2020)¹⁶. Esse decreto, considerado inconstitucional por apresentar uma proposta com intensos retrocessos no que se refere à defesa de uma educação obrigatória para todos e à inclusão escolar como premissa que sustenta o direito à educação, foi posteriormente revogado. Em contexto municipal, identificou-se que, no ano de 2021, ocorreu a atualização do parecer que estabelece o quantitativo de alunos PAEE nas classes regulares de ensino, a partir do Parecer CME/CC n. 35/2021 (Capão da Canoa, 2021), que alterou o Parecer n. 18/2012. Além disso, implementou-se a Resolução CME/CC n. 2/2021 (Capão da Canoa, 2021), que fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, estabelecendo

¹⁶ Revogado pelo Decreto n. 11.370, de 1º de janeiro de 2023 (Brasil, 2023a). Muitos foram os movimentos e as manifestações públicas envolvendo universidades, grupos de pesquisa, grupos sociais em repúdio à implementação do referido decreto. Ele nos colocaria na situação de assistir a um retrocesso à inclusão, à defesa e à garantia da presença de alunos com deficiência na escola regular. Segundo Almeida *et al.* (2020, p. 130), envolveria “novos atores, novas estratégias mais neoliberalmente cruéis, de uma exclusão não mais branda, mas explícita e com tendência a ser muito mais rápida”.

condições para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino, versando também sobre o quantitativo de alunos PAEE na Educação Infantil. Esses documentos normativos não parecem estar diretamente relacionados à demanda de profissionais.

Assim, seguiu-se na intenção de identificar possíveis alterações contextuais que pudessem estar relacionadas às demandas de profissionais nos períodos em destaque. Houve a identificação das matrículas dessa rede de ensino, nas escolas comuns e na escola especial, para visualizar como ocorre a variação do quantitativo de alunos PAEE entre os anos de 2007 e 2022. Essa busca pode ajudar a entender se houve um aumento significativo de alunos PAEE nos anos de 2020 e 2022 que pudesse justificar a nomeação de novos profissionais (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Matrículas na Educação Especial classes comuns/Educação Básica – ensino regular e/ou EJA e classes exclusivas em Capão da Canoa/RS entre os anos de 2007 e 2022



Fonte: Adaptado de Brasil (2022).

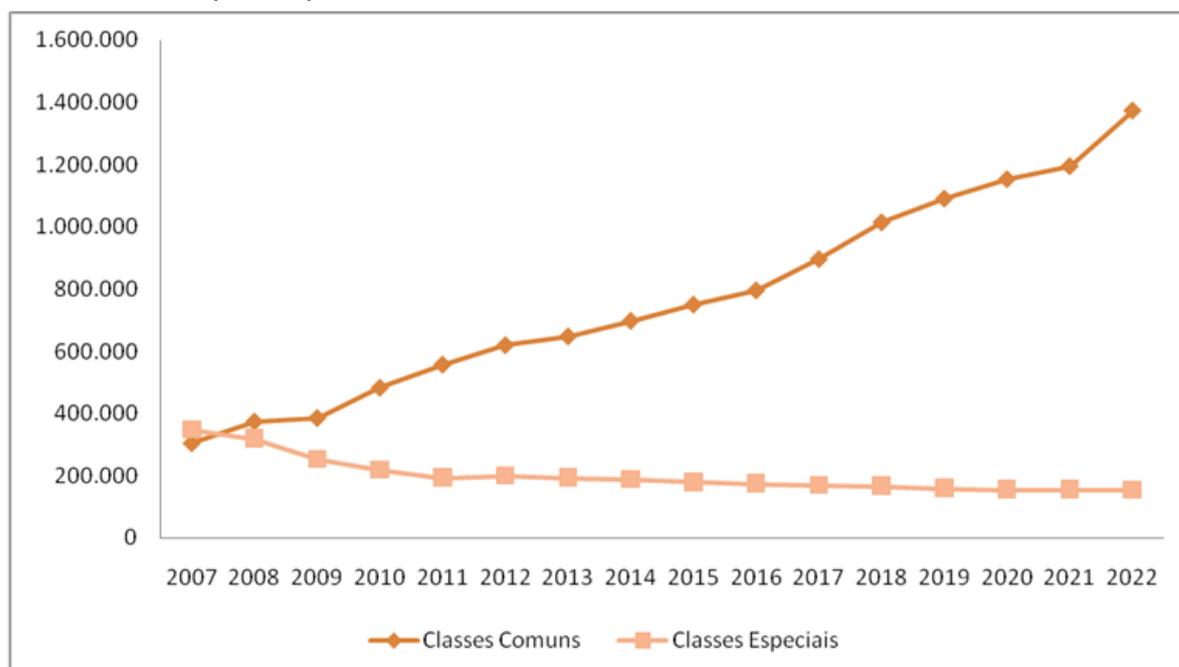
Tendo em vista os dados produzidos e quantificados no Gráfico 6, quanto à variabilidade do número de matrículas em classe comum ou escolas exclusivas, muitos aspectos podem ser considerados. Pode-se entender que essas linhas contam uma história que contempla os movimentos da rede municipal entre os anos de 2007 e 2022. Inicialmente, destaca-se uma mudança do ponto de vista quantitativo: houve um salto numérico de alunos identificados como PAEE atendidos

pele sistema de ensino, sendo que em 2007 eram 137 alunos, passando para 998 em 2022. Em relação ao número de professores, indica-se que, embora ocorra uma elevação desse quantitativo, essa ainda não é evidenciada na mesma proporção que aquela das matrículas. Conclui-se que esse evento se justifica em decorrência de o aumento mais significativo de alunos ser no ensino comum e de a ação dos professores nesse espaço ser diferente daquela que ocorre na escola especial, inclusive em relação ao agrupamento de alunos nas salas.

Quando os dados são observados separadamente, nota-se, na escola especial, certa estabilidade acerca do número de alunos. Esse ciclo começa em 2007, com 121 alunos, e se encerra em 2022, com 117. No caso do ensino comum, o aumento foi exponencial, passando de 16 para 881 alunos.

Para pensarmos o cenário nacional, buscamos o resgate do movimento das matrículas tanto nas classes exclusivas quanto nas comuns. O Gráfico 7, a seguir, permite-nos comparar o cenário mais amplo com o local. No ato de relacionar os gráficos e a história presente nessas linhas, torna-se possível recuperar os eventos históricos que aconteceram no campo político nacional e reverberaram na construção de cada momento (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Quantitativo de matrículas dos alunos Público-Alvo da Educação Especial por modalidade de ensino no Brasil – 2007 a 2022



Fonte: Adaptado de Brasil (2022).

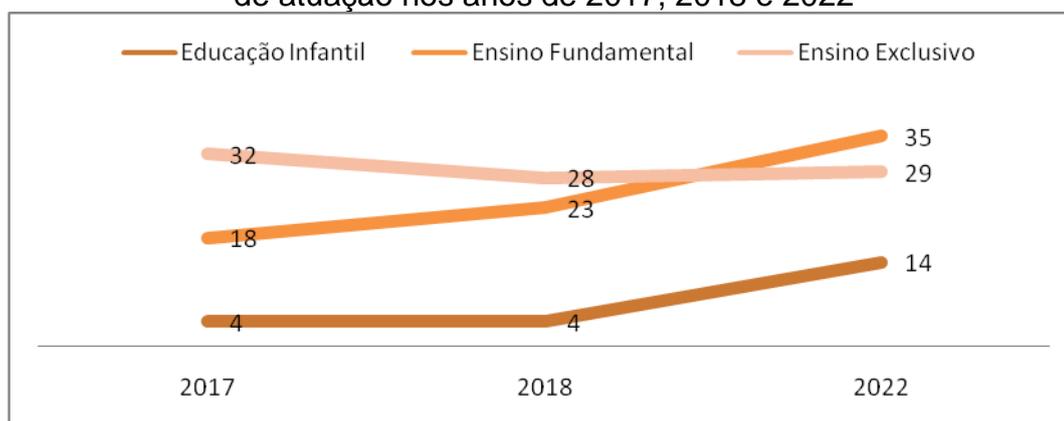
Observa-se, ao analisar o Gráfico 7, que a inversão das matrículas de ensino comum e ensino especializado, em nível nacional, ocorre em 2008, ano em que é aprovada a PNEEPEI. Nesse período, no município de Capão da Canoa/RS, identificam-se movimentos de definição do cenário educacional, que vão se estabelecendo gradativamente. Os anos de 2008 e 2009 caracterizam-se como importantes do ponto de vista de um anúncio de mudanças que estão ocorrendo na rede. O quadro de inversão das matrículas, em nível municipal, vai ocorrer um pouco mais tarde que no cenário brasileiro, acontecendo entre os anos de 2010 e 2011, efetivando-se, no entanto, com o predomínio do ensino comum. Os movimentos de alteração das matrículas não ocorrem de maneira constante e linear. No ensino comum, observa-se uma ascensão progressiva de matrículas a partir de 2009, assumindo algumas variações, mas não perdendo o caráter evolutivo até 2022. Apesar da estabilidade de matrículas no ensino especializado, em 2016 há um salto de matrículas no ensino comum, passando de 268 para 400, e esse índice continua a aumentar, ocorrendo em 2019 e 2020 um novo aumento de matrículas no ensino comum. Esses momentos parecem coincidir com aqueles em que houve concurso para a contratação de professores.

A exemplo da escola especial, observam-se pontos de inflexão. Por exemplo, houve um declínio, que atingiu seu pico em 2014 e 2015, mas, a partir de 2016, as matrículas começaram a aumentar no ensino especializado, passando de 35 para 92 de um ano para o outro. Esse episódio parece se conectar aos acontecimentos políticos nacionais, visto que ocorre justamente em momento posterior ao *impeachment* da presidente Dilma (2011 a 2016) e a uma discussão anunciada já no governo Temer (2016 a 2018) de uma possível revisão da política. Parece haver uma tendência unificadora que altera a oferta de serviços educacionais e se mostra em um aumento significativo de matrículas na escola especial, precisamente em um momento em que se discute nacionalmente uma revisão da PNEEPEI. Curiosamente, observa-se que os números de matrículas em 2017 voltam a ser semelhantes àqueles anteriores a 2008.

Ao nos ocuparmos do fluxo das matrículas dos alunos PAEE e das nomeações dos professores de Educação Especial, torna-se viável estabelecer reflexões sobre a organização da rede municipal, os direcionamentos e as prioridades relativas às modalidades de ensino, à oferta de serviços e às possibilidades de percursos educacionais oferecidos. Para essa análise, são

apresentados os dados produzidos quanto à distribuição dos profissionais nos níveis e nas modalidades de ensino em três momentos históricos: 2017, 2018, 2022 (Gráfico 8).

Gráfico 8 – Distribuição dos professores de Educação Especial por nível e espaços de atuação nos anos de 2017, 2018 e 2022



Fonte: Dados de 2017 e 2018 adaptados de Marquet (2018); dados de 2022 fornecidos pela Coordenação da Educação Especial/Secretaria de Educação de Capão da Canoa¹⁷.

O cruzamento dos dados com relação ao quantitativo de alunos PAEE e os espaços de atuação dos professores de Educação Especial nos permite destacar elementos pontuais, como o direcionamento das ações e propostas, os serviços disponibilizados na rede, além da opção de centralidade dos investimentos. Identifica-se que, no primeiro período, 2017, existiam na rede 54 professores de Educação Especial; desses, 32 atuavam na escola especial, atendendo a 92 alunos, enquanto os demais (22 professores) atuavam nas escolas comuns, divididos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, atendendo a um total de 400 alunos com deficiência. Essa distribuição se mantém em perfil semelhante em 2018, quando, dos 55 professores de Educação Especial, 28 atuavam na escola especial, com um público-alvo de 97 alunos, e os demais (27 profissionais) atuavam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, atendendo a 535 alunos. No ano de 2022, é possível observar um aumento do número de professores indo para um total de 78 profissionais e a inversão de predomínio de espaço de atuação, pois a distribuição era de 29 profissionais atuando no ensino exclusivo e 49 na rede regular, atendendo, respectivamente, a 117 e 881 alunos.

¹⁷ Os dados referentes ao ano de 2022 foram disponibilizados via formulário eletrônico realizado na plataforma Google Forms pela Coordenação da Educação Especial/Secretaria de Educação de Capão da Canoa/RS.

Procuramos caracterizar a rede municipal de ensino a partir do cruzamento das informações relativas aos docentes e aos estudantes, identificando os movimentos numéricos que constituem, ao longo do período analisado, o quantitativo de professores de Educação Especial efetivos na rede, o quantitativo de alunos PAEE, os espaços de atuação desses professores e os espaços onde se encontram as matrículas desses alunos. Nesse sentido, ao comparar-se proporcionalmente a relação número de alunos e com o número de professores em atuação nos diferentes espaços — escola especial e ensino comum —, observa-se que, embora com o aumento nos direcionamentos dos professores de educação especial para o ensino comum, ainda, identifica-se a manutenção de significativo investimento de recursos humanos para escola especial. Assim, o número de professores que atua no ensino comum continua sendo muito pequeno em comparação com o quantitativo de professores que atua na escola especial em atendimento substitutivo a um número significativamente inferior de alunos.

Tais iniciativas se constituem como alicerces para visualizar as linhas que definem o mapa do cenário educacional de Capão da Canoa/RS e os direcionamentos político-educacionais desse espaço, sem se afastar do contexto mais amplo no qual se encontra inserido.

5.3 PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS PERCURSOS FORMATIVOS: CURSOS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Agora quero dizer a vocês, do meu modo de ver de biólogo, o que ocorre necessária e inevitavelmente com certos fenômenos de nossa vida de convivência, pelo simples fato de sermos seres vivos. Ao fazê-lo, farei dois tipos de consideração: por um lado, farei certas reflexões que vou chamar de epistemológicas, porque são a consequência de se fazer perguntas pela validade do seu conhecer; e, por outro lado, farei reflexões que vou chamar mais estritamente de biológicas, porque têm a ver com nosso operar como seres vivos (Maturana, 2002, p. 37).

O desenvolver da pesquisa acontece em atos de linguagem. As escolhas para a condução de cada momento, a busca por entender cada fenômeno produzido ocorrem, em sintonia com a ideia de Maturana (2002), a partir de perguntas que geram reflexões e conhecimento do nosso operar. A pesquisa se dá no processo de observar e conhecer; segundo o autor, “somos conhecedores ou observadores no

observar, e, ao ser o que somos, o somos na linguagem [...] e, ao sê-lo, o somos fazendo reflexões sobre o que nos acontece” (Maturana, 2002, p. 37).

Assim, busca-se, no decorrer da produção de dados da pesquisa, construir reflexões que definam o contexto analisado, sob a perspectiva de discutir como se definem as singularidades nesse contexto. As primeiras interrogações correspondem à caracterização dos professores de Educação Especial do município de Capão da Canoa/RS quanto aos percursos formativos, que se constituem por contornos distintos: aqueles que ingressaram no referido cargo apresentando como pré-requisito cursos de graduação na área e aqueles com habilitação posterior nos cursos de especialização. Os eixos abordados correspondem ao quantitativo desses profissionais, à diversidade dos cursos, ao levantamento das universidades envolvidas no processo de formação, à modalidade dos cursos, ao ano de conclusão, aos espaços e às modalidades de atuação na rede de ensino. A análise é, ainda, dirigida à identificação de sinais sobre como se constitui a organização municipal quanto ao espaço de atuação desses profissionais.

A análise realizada tem como fonte o questionário respondido pelos 58 professores de Educação Especial que aceitaram participar da pesquisa, mediante solicitação prévia de resposta ao questionário. Identifica-se que, dos 78 professores de Educação Especial da rede de ensino, 17 optaram por não responder ao questionário, sendo 10 professores que atuam na escola especial, 5 nas escolas de Ensino Fundamental e 2 na Educação Infantil. O maior índice de abstenção ao questionário é relativo ao quadro de docentes da escola especial¹⁸. Para aprofundar o detalhamento da análise sobre os cursos de graduação que habilitam os professores de Educação Especial no cenário municipal, utilizar-se-ão como filtro os cursos específicos em Educação Especial: graduação em Educação Especial – licenciatura plena, bem como os cursos de Pedagogia com habilitação em Educação Especial; os demais serão identificados nas análises dos cursos de pós-graduação, visto ser essa a formação que os habilita a ingressar no cargo.

¹⁸ Nós nos interrogamos sobre as razões que poderiam justificar o elevado quantitativo de professores que atuam na escola especial que optaram por não responder ao formulário, sendo esse um percentual elevado se comparado com o daqueles que trabalham no ensino comum. É possível questionar se a motivação para esse afastamento pode ser decorrente de aspectos relativos à temática da pesquisa, no sentido de que esse tema sugere interrogações sobre a formação, as práticas e os espaços de atuação, além das justificativas vinculadas a questões pessoais e de saúde.

5.3.1 Caracterização dos percursos formativos em nível de graduação

O cenário educacional de Capão da Canoa/RS, com relação ao quadro de professores de Educação Especial, é alicerçado nas linhas organizadoras dos planos de carreira e principalmente se atenta aos direcionamentos dos editais dos concursos. Os cursos de graduação passaram a ser considerados requisito mínimo para ingressar no quadro de carreira do magistério público municipal com o plano de carreira implementado no ano de 2011; porém, o edital que regia o concurso antecipou essa condicional já no concurso de 2007.

Transcorridos 16 anos do referido concurso, buscou-se, nesta etapa da pesquisa, a partir dos percursos formativos dos professores de Educação Especial, refletir sobre aspectos ocultos nas “entrelinhas” da história da Educação Especial do município. Essas linhas se definem em contornos dinâmicos, marcados por rupturas e continuidades, que envolvem decisões das equipes gestoras, alterando-se ao longo da história. Os eixos de análise sobre a formação dos professores de Educação Especial são discutidos considerando as singularidades percebidas em âmbito local.

Com relação à formação inicial, identificou-se uma variedade de percursos formativos entre os 58 profissionais que participaram da pesquisa. A Tabela 5, a seguir, permite identificar a variação dos cursos de formação inicial.

Tabela 5 – Formação inicial/graduação dos professores de Educação Especial do município de Capão da Canoa/RS

| Formação | Quantidade | Pré-requisito de ingresso ao cargo |
|--|-------------------|---|
| Educação Especial – Licenciatura Plena | 10 | Graduação |
| Pedagogia com habilitação em Educação Especial | 17 | Graduação |
| Pedagogia | 9 | Especialização |
| Pedagogia + Magistério | 18 | Especialização |
| Pedagogia + Letras Português | 1 | Especialização |
| Pedagogia + Educação física | 1 | Especialização |
| Educação Física | 1 | Especialização |
| Artes Visuais | 1 | Especialização |

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas entrevistas/Forms (2023).

As respostas permitiram identificar uma variedade nos cursos de formação inicial dos professores de Educação Especial. Nota-se, inicialmente, que 10

profissionais são formados em cursos de graduação específicos em Educação Especial – licenciatura plena. No conjunto de perfis analisados, houve a predominância da formação com o curso de graduação em Pedagogia, que totaliza 46 desses profissionais; desses, 17 professores são formados em Pedagogia com ênfase em Educação Especial, 9 são associados ao curso de Magistério, 2 são associados a uma segunda graduação (um em Letras e outro em Educação Física) e 18 são associados à graduação somente em Pedagogia, além de haver 2 casos de professores com graduação em áreas como Educação Física e Artes Visuais.

Vale lembrar que apenas duas categorias de cursos de graduação descritas – licenciatura plena em Educação Especial e Pedagogia com ênfase em Educação Especial – habilitam tais docentes para o cargo de professor de Educação Especial, e essa é a situação de 27 profissionais. Os demais, 28 professores, são habilitados para ingresso ao cargo com cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização), além de haver 3 que possuem apenas curso de capacitação.

Com foco no aprofundamento de dados dos 27 profissionais que constituem o primeiro grupo, buscou-se caracterizar as instituições envolvidas nos processos formativos. A Tabela 6, a seguir, permite conhecer essa realidade.

Tabela 6 – Universidades responsáveis pelos cursos de graduação que habilitam para o cargo de professores de Educação Especial do município de Capão da Canoa/RS

| Curso | Instituição | Esfera administrativa | Quantidade |
|--|--------------------|------------------------------|-------------------|
| Educação Especial – Licenciatura Plena | UFSM | Pública | 9 |
| | PUC | Privada | 1 |
| Pedagogia – Habilitação em Educação Especial | UNIASSELVI | Privada | 3 |
| | ULBRA | Privada | 1 |
| | FACOS/CNEC | Privada | 3 |
| | PUC/RS | Privada | 4 |
| | UNISC | Privada | 3 |
| | UNINTESE | Privada | 1 |
| | ANHANGUERA | Privada | 1 |
| UNINTER | Privada | 1 | |

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas entrevistas/Forms (2023).

Foram sinalizadas nove instituições diferentes responsáveis pela oferta dos cursos de graduação desses professores. A UFSM é a instituição que assume centralidade numérica quanto ao processo formativo dos professores com

licenciatura plena em Educação Especial¹⁹, sendo uma universidade pública. Com relação ao curso de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, observa-se a ocorrência de oito instituições, todas da esfera administrativa privada. Ao nos aproximarmos da realidade presente no Rio Grande do Sul, observa-se, com base na pesquisa de Amaral (2022), que as propostas de formação inicial, graduação em Educação Especial, são oferecidas por 15 IES, que ofertam 17 cursos, sendo que a UFSM oferta 3 desses cursos. Essa universidade se caracteriza como a única IES pública federal com esse perfil, ofertando 290 vagas do total de 1.626 vagas no estado – as demais são oferecidas em cursos de 14 IES privadas.

De acordo com Amaral (2022), as IES que assumem maior representatividade no estado são: a FSG, com 433 vagas (26,6%), seguida pela UFSM, com 290 (17,8%), e pela UNIASSELVI, com 266 vagas (16,3%), além de outras com percentuais mais baixos.

A realidade encontrada no contexto da presente pesquisa difere dos índices identificados em contextos mais abrangentes, visto que, dos profissionais que cursaram a graduação em Educação Especial, 94,1% realizaram o curso em instituição pública. Quando analisamos os cenários estadual e nacional, segundo estudos como os de Amaral (2022) e Michels (2021), observamos que existe um predomínio absoluto das instituições privadas na oferta de cursos de graduação na área.

Com relação à modalidade de ensino presente nos processos formativos, nota-se a oferta de cursos de graduação nas modalidades presencial, semipresencial e a distância. No universo da pesquisa, a totalidade dos cursos de Educação Especial – licenciatura plena foi cursada na modalidade presencial em uma instituição pública, realidade diversa daquela apresentada por Amaral (2022).

A referência nacional para a oferta dos cursos de Educação Especial – licenciatura plena, com base nos dados do e-MEC (Brasil, 2023b), indica, ao considerar os cursos ativos atualmente, a oferta de 37.074 vagas, 98,4% das quais na modalidade EAD e 1,6% na modalidade presencial. A UFSM e a UFRRJ (Brasil, 2023b) são as únicas IES públicas no Brasil a oferecerem curso na modalidade a distância. Os cursos de Pedagogia com habilitação em Educação Especial seguem

¹⁹ Destaca-se que uma profissional mencionou, no Forms, que sua formação inicial – licenciatura em Educação Especial – teria ocorrido na PUC/RS; porém, pelos dados do e-MEC, essa instituição oferecia apenas o curso de Pedagogia com habilitação em Educação Especial (Brasil, 2023b).

o caráter das formações de Educação Especial – licenciatura plena, sendo na maioria na modalidade presencial e 100% vinculados às IES privadas.

Para melhor definir os contornos dos processos formativos dos professores de Educação Especial de Capão da Canoa/RS, buscou-se produzir informações sobre o período histórico da conclusão dos cursos de graduação específicos na área. O período de maior destaque relativo aos anos de conclusão dos cursos de graduação observados corresponde ao ano de 2008, referente, segundo Michels (2021), ao primeiro período de destaque na criação de cursos de Educação Especial – licenciatura plena no Brasil.

Observar o contexto local nos possibilita realizar o cruzamento entre os dados produzidos na pesquisa e a organização presente em nível nacional em relação às ofertas dos cursos de graduação em licenciatura em Educação Especial e pensar como estão sendo formados os professores de Educação Especial. Esses elementos de análise tornam-se significativos para mostrar particularidades presentes na rede municipal analisada.

O diálogo aqui apresentado se constitui no entendimento de que a oferta de apoio qualificado para os alunos PAEE está relacionada à importância que os profissionais envolvidos assumem. Porém, a oferta do serviço deve ser vista em sintonia com aspectos como dinâmica, organização, disposição, atribuição de funções em que esses profissionais estão envolvidos. Esses aspectos nos levam a buscar informações sobre os espaços onde atuam os profissionais, identificando se ocorrem relações entre o tipo de formação e o local, o nível e a modalidade em que atuam. A Tabela 7, a seguir, permite-nos visualizar os referidos aspectos.

Tabela 7 – Cursos de graduação e espaço e modalidade de atuação dos professores de Educação Especial do município de Capão da Canoa/RS

| Formação | Quantidade | Espaço de escolarização em que atua | |
|--|------------|-------------------------------------|-------|
| | | | Total |
| Educação Especial – Licenciatura Plena | 10 | Ensino Fundamental | 5 |
| | | Escola Especial | 2 |
| | | Educação Infantil | 2 |
| | | Outro ²⁰ | 1 |
| Pedagogia com Habilitação em Educação Especial | 17 | Ensino Fundamental | 9 |
| | | Escola Especial | 2 |
| | | Educação Infantil | 6 |

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas entrevistas/Forms (2023).

Ao realizar a correspondência entre os cursos de formação em nível de graduação e os espaços e modalidades de atuação dos professores de Educação Especial, é possível identificar que esse grupo de professores está distribuído em diferentes espaços do contexto educacional, assumindo responsabilidades diversas para cada tipologia de serviço. Parte significativa desses professores atua no Ensino Fundamental e na Educação Infantil na oferta do AEE, enquanto um grupo menor se ocupa da oferta da escolarização em caráter substitutivo na escola especial.

Com base na análise apresentada neste capítulo, percebem-se indícios de movimento no que tange às tipologias de formação exigidas para os profissionais da Educação Especial no município de Capão da Canoa/RS. Ao tomar por base a comparação dos planos de carreira dos profissionais da educação, a partir do ciclo de políticas²¹, entende-se a dinamicidade desse processo, reconhecendo que há um sistema em constante movimento e passível de reinterpretações por parte dos atores envolvidos no contexto da prática. Esses aspectos podem se refletir nas questões evidenciadas, nas diferenças encontradas entre os planos de carreira e os editais dos concursos. Os editais produzem um efeito de “atualização” das normas no âmbito do município, que consegue, assim, aproximar-se das diretrizes estabelecidas nacionalmente. Esses documentos acabam indicando a definição específica exigida para o ingresso nos cargos públicos; enfim, toda a condição do

²⁰ Profissionais atuando em cargo de direção e vice-direção no Ensino Fundamental.

²¹ Para Ball (2009, p. 307), “ciclo de políticas é uma abordagem metodológica que nos permite refletir sobre as políticas em termos de espaços e em termos de tempo, de trajetórias políticas, movimentos de políticas através do tempo e de uma variabilidade de espaços. No contexto da prática, onde a política está sujeita à interpretação e à recriação, e onde a política produz efeitos, pode ainda estar sujeita a influências”.

processo eletivo é proposta no edital. Há um tempo, às vezes longo, de atualização de documentos normativos municipais, como é o caso do plano de carreira, que pode encontrar-se desatualizado no momento da oferta do concurso público.

Em relação aos concursos públicos, as informações obtidas levam à identificação de movimentos entre as definições para os requisitos de ingresso ao cargo e as posteriores designações aos espaços de trabalho. Entende-se que a gestão assume gradativamente concepções que se aproximam dos direcionamentos normativos nacionais, enfatizando esses direcionamentos para o acesso de todos ao ensino comum, com a presença de profissionais que atendam a essa demanda, porém ainda mantendo a oferta de ensino substitutivo na escola especial.

Assim, o perfil de formação dos atuais professores da Educação Especial que atuam na Rede Municipal de Capão da Canoa/RS é múltiplo e majoritariamente constituído por professores licenciados em Pedagogia com especialização *lato sensu* em Educação Especial ou áreas afins.

Verifica-se que, em determinado momento do cenário educacional de Capão da Canoa/RS²², houve, de acordo com Marquet (2018), uma reconfiguração na rede de ensino, que alterou a centralidade das práticas que envolvem a Educação Especial, redirecionando o foco dos investimentos tanto em recursos quanto na contratação de profissionais e na implementação das salas de recursos, deslocando a centralidade da escola especial para um maior investimento com ênfase no atendimento complementar e/ou suplementar nas escolas comuns. No âmbito dessas alterações da gestão, houve o direcionamento significativo dos professores aprovados em um concurso público, que, inicialmente, estavam previstos para ampliarem o quadro docente da escola especial, mas passaram a assumir espaços como as salas de recursos nas escolas comuns, atingindo processualmente todas as escolas da rede. É possível que esses direcionamentos continuem a gerar efeitos na organização da rede.

Percebe-se a organização de um único concurso público para atender às diferentes demandas e organizações propostas pela rede de ensino, sem definições explícitas/diretas quanto ao local de atuação, podendo os candidatos ser designados

²² Capão da Canoa/RS, a partir de 2009, passa a ser polo do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, assumindo responsabilidades de município-polo quanto a ações propostas pelo programa, sendo referência da política de inclusão no litoral, com o intuito de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, buscando garantir o direito de acesso de todos à escolarização, a oferta do atendimento educacional especializado e a garantia de acessibilidade.

para distintos lugares, com a mesma exigência de pré-requisito de graduação em Educação Especial ou licenciatura com pós-graduação na área.

Os próximos movimentos da pesquisa buscaram aprofundar reflexões com base nos profissionais que atuam como professores de Educação Especial e possuem cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização).

5.3.2 Caracterização dos percursos formativos em nível de pós-graduação *lato sensu*

Para aprofundarmos os estudos sobre a política de formação de professores, buscamos, nesse momento, identificar relações, tendências e desafios vinculados à temática em nível nacional e local com foco nos cursos de pós-graduação *lato sensu*.

A Tabela 8 apresenta informações sobre a formação dos profissionais, professores de Educação Especial, do município investigado, destacando os quantitativos dos cursos de pós-graduação e discriminando suas classificações e em qual grupo ingressaram no concurso público.

Tabela 8 – Distribuição dos cursos de formação continuada/especialização dos professores de Educação Especial do município de Capão da Canoa/RS

| Formação | Quantidade | Pré-requisito de ingresso ao cargo | | | |
|--------------------------------------|------------------|------------------------------------|--------------------------|-------------|----------------|
| | | Graduação EE | Pedagogia Habilitação EE | Capacitação | Especialização |
| Especialização/ <i>lato sensu</i> | 52 ²³ | 9 | 15 | - | 28 |
| Capacitação com mais de 180h | 6 | 1 | 2 | 3 | - |

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas entrevistas/Forms (2023).

Os dados apresentados nos permitem observar a variedade dos percursos formativos seguidos por cada profissional. Dos 58 professores que participaram da pesquisa, todos sinalizaram ter concluído cursos na área da Educação Especial complementares à formação inicial, sendo 6 com formação em cursos de capacitação com mais de 180 horas e 52 com cursos de pós-graduação *lato sensu*, variando também entre eles a formação apresentada como habilitação pré-requisito

²³ Desses, 8 têm curso de mestrado *stricto sensu*.

para o ingresso ao cargo. Nesse aspecto, observou-se que 10 professores ingressaram com graduação em Educação Especial – licenciatura plena, 17 com Pedagogia – habilitação em Educação Especial, 3 com capacitação com mais de 180 horas em cursos vinculados à área de Educação Especial e 28 com cursos de licenciatura acrescidos de cursos de pós-graduação *lato sensu* relacionados às temáticas de Educação Especial.

A Tabela 9, a seguir, permite detalhar informações sobre a realidade que constitui os percursos formativos dos profissionais que participaram da pesquisa com relação especificamente aos cursos de especialização, visto que se identificou que muitos profissionais continuam se aperfeiçoando e apresentam mais de um curso de especialização concluído.

Tabela 9 – Incidência de cursos de formação continuada/especialização dos professores de Educação Especial do município de Capão da Canoa/RS

| Formação | Quantidade |
|-----------------------------|-------------------|
| Não têm especialização | 6 |
| Têm apenas 1 especialização | 13 |
| Têm 2 especializações | 14 |
| Têm 3 ou + especializações | 25 |

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas entrevistas/Forms (2023).

A Tabela 9 indica a presença dos cursos de especialização (pós-graduação *lato sensu*) de forma significativa, e recorrente, sendo que 6 professores não apresentam especialização nesse nível de ensino, 13 cursaram apenas uma especialização e os demais (39) cursaram duas ou mais especializações. Do total de cursos de especialização indicados (134), 69 são específicos na área de Educação Especial, sendo que, desses, 23 profissionais ingressaram na carreira de professor de Educação Especial apresentando essa titulação como pré-requisito de acesso ao cargo. Os demais 65 cursos de especialização que compõem as respostas apresentadas no formulário apresentam uma variedade de opções relacionadas a outras áreas: 20 cursos de pós-graduação em Psicopedagogia, variando entre clínica e institucional; 6 cursos em Neuropsicopedagogia; 3 cursos em alfabetização e letramento; 17 cursos em Orientação Educacional; 17 cursos em Supervisão e Gestão Educacional; 6 cursos em Educação Infantil e Anos Iniciais; 2 cursos em Artes com ênfase em Desenho Infantil; 1 curso em Educação na

Contemporaneidade; 1 curso em Psicomotricidade; 1 curso em Matemática e Física; e 1 curso em Formação Específica em Transtorno de Aprendizagem.

Ao discutirmos a formação dos professores para conhecer as escolhas realizadas por esses profissionais na constituição de sua trajetória acadêmica e qualificação profissional, buscamos evidenciar as instituições que se destacam como preponderantes na formação desses professores para o atendimento ao PAEE. No universo desta pesquisa, o estudo revelou a incidência de 26 diferentes instituições responsáveis pela oferta dos cursos de especialização dos professores de Educação Especial do município investigado.

Tabela 10 – Instituições responsáveis pela oferta dos cursos de pós-graduação *lato sensu* dos professores de Educação Especial de Capão da Canoa/RS

| Instituição | Número de incidência | Esfera administrativa |
|--------------------|-----------------------------|------------------------------|
| UNIASSELVI | 15 | Privada |
| FESL | 2 | Privada |
| FACOS | 2 | Privada |
| FDA | 1 | Privada |
| CEPOG | 2 | Privada |
| FUCAP | 1 | Privada |
| FAMEESP | 1 | Privada |
| FAVENI | 1 | Privada |
| FAI | 1 | Privada |
| FI | 1 | Privada |
| FAMART | 1 | Privada |
| UNINTER | 1 | Privada |
| CBM | 1 | Privada |
| FSC | 1 | Privada |
| CENSUPEG | 1 | Privada |
| FSG | 1 | Privada |
| FAINTER | 1 | Privada |
| UNICID | 1 | Privada |
| UFSM | 5 | Pública |
| UFPel | 1 | Pública |
| UEM | 5 | Pública |
| UERGS | 5 | Pública |
| UFAM | 1 | Pública |
| UFRGS | 1 | Pública |
| UFC | 1 | Pública |
| FURG | 1 | Pública |
| Não informaram | 14 | - |
| Total | 69 | |

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas entrevistas/Forms (2023).

A instituição que assume destaque, aparecendo em 15 respostas, é a UNIASSELVI²⁴, seguida da UFSM, UEM, UERGS.

Ao ampliarmos a análise sobre as instituições citadas, podemos perceber a incidência de instituições com diferentes esferas administrativas de caráter público e privado. Identifica-se o predomínio dos cursos de pós-graduação nas instituições de ensino privadas, correspondendo a 64% desse quantitativo. Observa-se, em comparativo com o cenário nacional, de acordo com Michels (2021), que essa relação proporcional se repete concentrando a oferta de cursos na rede privada. A realidade evidenciada no contexto de pesquisa corresponde à predominância das formações nas modalidades EAD e semipresencial, que correspondem a 33 cursos.

A fim de estabelecer mais clareza na definição dos contornos das trajetórias formativas dos professores de Educação Especial de Capão da Canoa/RS, buscou-se especificar os anos em que os cursos de especialização foram concluídos.

Tabela 11 – Anos de conclusão dos cursos de pós-graduação *lato sensu* específicos na área de Educação Especial

| Ano | Quantitativo |
|------------------------|---------------------|
| 2023 | 4 |
| 2022 | 6 |
| 2021 | 1 |
| 2020 | 1 |
| 2019 | 6 |
| 2018 | 6 |
| 2017 | 4 |
| 2016 | 4 |
| 2015 | 1 |
| 2014 | 1 |
| 2013 | 1 |
| 2012 | 5 |
| 2011 | 7 |
| 2010 | 8 |
| 2009 | 1 |
| 2008 | 1 |
| 2007 | 1 |
| 2005 | 1 |
| 1983 | 1 |
| Não informaram | 9 |
| Total de cursos | 69 |

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas entrevistas/Forms (2023).

É importante considerar que se trata de um grupo que se altera ao longo do período analisado, a partir de novos ingressos. No entanto, o estudo revelou que

²⁴ Instituição que, no cenário nacional, também tem grande destaque.

houve momentos nos quais se concentraram as conclusões de cursos, dos professores que realizaram cursos de pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial, como ocorreu entre os anos de 2010 e 2012 e, posteriormente, entre 2018 e 2019. Provavelmente, o fluxo de alunos que progressivamente ingressa na escolarização nas escolas comuns, alterando a lógica de ensino proposta pela rede, assim como a dinâmica de valorização dos profissionais da educação, com a progressão de níveis sinalizados no plano de carreira municipal, podem caracterizar-se como os principais disparadores para esse movimento. Verifica-se a tendência constante, entre os professores de Educação Especial, de buscar cursos de especialização na própria área, relação que pode estar associada ao contexto de aumento da necessidade de profissionais com a exigência de formação para atender à crescente demanda de alunos PAEE na rede de ensino e às diferentes categorias que correspondem à definição desse grupo.

Podemos distinguir dois tipos de direcionamentos, de forma mais específica, nas possibilidades de trajetórias formativas na área de educação: de um lado, uma mais especializada, com base em diferentes focos que representam as categorias e deficiências, vinculada ao modelo mais tradicional; de outro, uma mais generalista, tendo como base a formação pedagógica e temáticas mais abrangentes.

Com relação à análise referente às nomenclaturas, ou ainda à categorização de palavras-chave, pode-se observar uma variedade na identificação realizada pelos professores. Contabilizaram-se oito termos em destaque, conforme revela a Tabela 12, a seguir.

Tabela 12 – Categorias que envolvem os cursos de formação em pós-graduação *lato sensu* na área de Educação Especial

| Terminologia principal | Quantitativo total | Acrescidas de variações | Quantitativo |
|-------------------------------|---------------------------|--------------------------------|---------------------|
| Educação Especial | 32 | Apenas EE | 10 |
| | | + DA | 1 |
| | | + TEA | 1 |
| | | + DI | 1 |
| | | + DM | 2 |
| | | + DI e Ed. de surdos | 4 |
| | | + DM, DA e DV | 1 |
| | | Educação Inclusiva | 10 |
| AEE | 17 | AEE | 1 |
| | | Apenas AEE | 16 |
| | | + DI | 1 |
| Educação Inclusiva | 1 | | |

| Terminologia principal | Quantitativo total | Acrescidas de variações | Quantitativo |
|-------------------------------|---------------------------|--------------------------------|---------------------|
| Educação de Surdos | 1 | | |
| Libras | 6 | | |
| DI | 3 | | |
| | | TEA | 3 |
| | | Autismo e condutas típicas | 1 |
| TEA | 7 | TGD/TEA e Altas habilidades | 1 |
| | | ABA | 2 |
| DV | 2 | | |

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas entrevistas/Forms (2023).

Pelas temáticas presentes no arcabouço das respostas, percebe-se a predominância das nomenclaturas – palavras-chave – citadas nos títulos dos cursos de pós-graduação na área da Educação Especial. Foram contempladas categorias com abordagens generalistas, como Educação Especial, AEE, Educação Inclusiva. Também foram verificadas abordagens por deficiências específicas: DI, DV, TEA, Educação de Surdos e Libras.

Vale o resgate das discussões de Michels (2021), ao mapear os mais de quatro mil cursos de especialização que vêm formando o professor de Educação Especial no contexto brasileiro. Essa estudiosa sinaliza 33 categorias associadas aos temas que envolvem esses processos formativos. Entre as categorias que mais apareceram, encontram-se os termos: Educação Especial, seguida de Inclusão Escolar, AEE, deficiência múltipla, tecnologia assistiva, Libras, surdez, comunicação alternativa, políticas de inclusão, além de Neuropsicopedagogia e Psicopedagogia. De acordo com Michels (2011, p. 219), “há, ainda, uma preponderância nas formações de um modelo que secundariza o pedagógico e privilegia o médico-psicológico”, o que indica uma tendência de formações associadas ao conhecimento aplicado com base nos especialismos, com cursos enfatizando categorias de deficiências específicas, de modo que as proposições dos cursos não rompem as bases teóricas das vertentes médico-pedagógicas e psicopedagógicas centradas em diagnósticos, métodos e técnicas específicos para os alunos PAEE, mantendo as especialidades voltadas para o estudo das deficiências.

Em relação à formação de professores, observa-se uma singularidade na área da Educação Especial relacionada à limitação de normativas que estabeleçam diretrizes específicas de formação, possibilitando, segundo Hilbig, Rebelo e Nozu (2015), a centralidade da formação dos professores para a Educação Especial com

ênfase em técnicas, instrumentos e recursos, em detrimento de formações que rompem com a dicotomia entre o trabalho do professor da classe comum e o do ensino especializado, o que tende a sustentar modelos de formação que mantêm fragmentados os processos formativos da Educação Especial das demais licenciaturas. Tal tendência pode estar relacionada com a própria história da Educação Especial e a presença de uma polaridade entre a abordagem clínico-terapêutica e a perspectiva educacional inclusiva com base no modelo social da deficiência, o que mantém uma disputa que não legitima um consenso entre os espaços e as modalidades dos serviços oferecidos pela Educação Especial. Então, temos obstáculos de uma luta política de setores que historicamente defendem a manutenção de uma Educação Especial com ênfase em espaços especializados. As brechas presentes na legislação frente às propostas formativas para professores de educação especial e o que se efetiva no contexto da prática são distantes e geram possibilidades distintas de percursos formativos. Com a PNEEPEI (Brasil, 2008b) e a centralidade do acesso das pessoas com deficiência às escolas regulares, o aumento significativo do número de matrículas faz disparar a necessidade de profissionais com formação específica na área.

A falta de profissionais habilitados configura-se como um obstáculo. É importante considerar que, em um país com dimensões continentais como o Brasil, muitas singularidades se apresentam. Segundo Baptista (2011, p. 64),

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

Acentua-se assim a instabilidade do ponto de vista de regras para a formação dos professores de Educação Especial, diante da ausência de diretrizes específicas, o que favorece distintas interpretações sobre os cursos de formação de professores de Educação Especial e uma multiplicidade de percursos formativos.

Com ênfase no contexto observado, é possível identificar uma multiplicidade que caracteriza os percursos formativos dos professores de Educação Especial, em um quadro desses profissionais que envolve a formação em nível de graduação, pós-graduação *lato sensu* e cursos de capacitação, com destaque para o fato de que a maioria dos profissionais realizou um ou mais cursos de pós-graduação em Educação Especial. Considera-se, ainda, que essa multiplicidade se expressa nas

ênfases temáticas evidenciadas nos cursos de pós-graduação, os quais são nomeados com base em: Educação Especial, AEE, Educação Inclusiva, Educação de Surdos, Libras, DI, DV e TEA. Articulados a essas evidências, potencializam-se reflexões relacionando a aproximação com as discussões estabelecidas por Silva *et al.* (2022), as quais sugerem que esses elementos oferecem subsídios para construir o entendimento de que as iniciativas vinculadas à formação de professores de educação especial estão articuladas com as múltiplas funções atribuídas a estes educadores nas normativas, o que deve contribuir, inclusive, para o investimento em uma atuação em diferentes espaços e para a assunção de diversificadas funções no âmbito da escola.

Analisando os principais contornos que delineiam o debate sobre a formação do professor de Educação Especial no contexto abordado, articulando as evidências construídas no decorrer da pesquisa, a literatura especializada e o referencial teórico vinculado ao pensamento sistêmico, é possível destacar, inicialmente, a necessidade de questionamentos associados à formação dos professores de Educação Especial, enfatizando, segundo Kastrup (2005), que devemos reconhecer que se trata de uma ampla aprendizagem concebida como um processo de produção de subjetividade. Assim, permanece vivo o desafio de compreender a formação do professor como um aspecto a ser ressignificado, contemplando o que a referida autora designa como uma “política cognitiva”. Desse modo, o aprendizado passa a ser identificado em uma lógica cíclica de reincidir, retornar, renovar, reinventar, reiterar, recomeçar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] ao distinguir o dinamismo das relações presentes no sistema, o observador estará vendo um processo em curso, um sistema em constante mudança e evolução, autônomo, com o qual não poderá pretender ter uma interação instrutiva (Vasconcellos, 2013, p. 151).

O tema formação de professores de Educação Especial, central nesta tese, associa-se à compreensão da instabilidade e da imprevisibilidade do sistema como dinâmicas constitutivas, em um ciclo contínuo em constante modificação. Neste momento, busca-se tecer proposições que concluam, embora sem a pretensão de encerrar, as reflexões emergentes do estudo.

Para produzir a atual pergunta de pesquisa, buscou-se como movimento disparador pensar as dinâmicas que constituem o cenário político educacional brasileiro, como forma de compreender a organização do sistema e as atuais possibilidades relativas aos processos de formação de professores de Educação Especial. A história da Educação Especial tem ganhado novos contornos nas últimas três décadas, momentos que contemplam importantes mudanças com relação à democratização do acesso à escolarização e ao atendimento de alunos Público-Alvo da Educação Especial na escola regular. No decorrer desse período, muitos direcionamentos políticos têm se dedicado, de forma prioritária, à afirmação da inclusão como eixo organizador, indicando uma mudança de perspectiva educacional. Destaca-se a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b), documento central na afirmação do direito de todos à educação, ratificado posteriormente pelo decreto n. 6.949 (Brasil, 2009b), com *status* de emenda constitucional, o qual se configura como dispositivo normativo que intensifica a defesa da escola pública de ensino comum organizada como um sistema educacional inclusivo, instituindo-se como espaço prioritário para o atendimento das pessoas com deficiência.

Os direcionamentos dessas políticas geram reflexos no contexto escolar, alterando o quantitativo de matrículas dos alunos Público-Alvo da Educação Especial nas escolas comuns, assim como a indicação de serviços de apoio para dar suporte à escolarização desses alunos, passando a considerar o atendimento educacional especializado ofertado de forma complementar ou suplementar à escolarização que ocorre em sala de aula regular e não mais substitutivo. A

constituição dessa nova estrutura educacional propõe uma reestruturação do próprio perfil dos profissionais que se envolvem nesse processo.

Ao imergir nessa temática referente à Educação Especial, ao contexto educacional e à inclusão escolar, o denominado professor de Educação Especial surge como elemento de destaque. Considerando o Brasil um país com dimensões continentais, tornou-se relevante refletir sobre como a formação de professores de Educação Especial se expressa em nível nacional.

Como pode ser observado ao longo da presente investigação, esse questionamento soma-se a outras várias interrogações: quais os reflexos das políticas intensificadoras da perspectiva da inclusão nos processos formativos do professor de Educação Especial? Como tem se apresentado o cenário nacional no que se refere aos percursos formativos para professores de Educação Especial? Quais são os reflexos nas práticas pedagógicas?

Assim, este trabalho assumiu a pretensão de discutir como esse cenário se apresenta na atualidade, permeando o rizoma constituído entre aspectos que se entrelaçam: formação de professores, serviços, espaços de escolarização e investimentos do setor público nessa área.

Nesse movimento de reflexão, considerando a diversidade de trajetórias possíveis para a formação de professores de Educação Especial no Brasil e as atuais demandas nos sistemas de ensino, a presente investigação teve como principal objetivo analisar como essa pluralidade se manifesta na constituição do perfil dos profissionais envolvidos na oferta dos diferentes serviços da Educação Especial nos distintos sistemas de ensino no cenário educacional brasileiro.

Buscando atender ao objetivo proposto e encontrar elementos para reflexão e elaboração de possíveis respostas, enfatizou-se uma perspectiva teórico-metodológica que se associa à pesquisa de cunho qualitativo. As discussões aqui propostas sustentam-se nos pressupostos do pensamento sistêmico – Humberto Maturana e Francisco Varela (Maturana, 2002; Maturana; Varela, 2010), Fritjof Capra (1999, 2006), Gregory Bateson (1986, 1996) e Maria José Esteves de Vasconcellos (2013) – e naqueles do ciclo de políticas – Ball, Bowe e Gold (1992). Aproximando-se das palavras de Capra (2006), verifica-se que o mundo se compõe de diversas conexões que se sobrepõem ou se combinam determinando a textura do todo. Pensar a formação de professores de Educação Especial torna-se viável ao aliar-se ao pensamento apresentado por Vasconcellos (2013), assumindo a

complexidade que envolve esse processo, o que exige considerar o sujeito em contexto; assim, é necessária uma visão articulada entre os aspectos políticos, sociais e individuais do profissional em formação. Entende-se que essa premissa é elementar na compreensão da complexidade que envolve a temática estudada:

[...] ao contextualizar o fenômeno, ampliando o foco, o observador pode perceber em que circunstâncias o fenômeno acontece, verá relações intrassistêmicas e interssistêmicas, verá não mais um fenômeno, mas uma teia de fenômenos recursivamente interligados e, portanto, terá diante de si a complexidade do sistema (Vasconcellos, 2013, p. 151).

Este trabalho aconteceu com suporte nas palavras de Ball (2009), que apresenta o ciclo de políticas como uma abordagem metodológica que possibilita a reflexão sobre as políticas em termos de espaços, tempo e trajetórias. Políticas, considerando a variabilidade de movimentos que se caracterizam inerentes a esses aspectos, sempre no formato de um ciclo contínuo em constante formulação.

A constituição das tramas que produzem dados, aqui evidenciados, e que nos permitem construir considerações ao finalizar esta pesquisa, edifica-se a partir de diferentes estratégias metodológicas:

- Revisão de literatura, a qual se desenhou tendo como locais de busca o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, o portal da ANPED Nacional, o portal da ANPED Sul e o portal SciELO, com a intenção de conhecer o que foi e como se encontra o tema em termos de pesquisas/publicações acadêmicas, assim como aprofundar o diálogo com outros pesquisadores, construindo bases consistentes para reflexões. Ampliou-se a discussão com a análise de documentos, contemplando outras dimensões favorecedoras da investigação, tais como documentos legais, diretrizes e normativas nacionais, buscando aprofundar conhecimentos sobre os direcionamentos presentes em tais documentos acerca da formação de professores;
- Busca aos indicadores oferecidos pelo censo escolar do INEP, para identificar as informações a fim de conhecer como vem se constituindo o quantitativo de alunos Público-Alvo da Educação Especial no sistema de ensino de Capão da Canoa/RS;

- Análise de documentos institucionais do contexto específico investigado, cuja aproximação potencializou as discussões sobre a implementação de políticas vinculadas aos professores de Educação Especial e os percursos formativos presentes na rede de ensino. De forma específica, foram analisados os planos de carreira do magistério público municipal, bem como editais de concursos públicos que organizam e estabelecem os princípios para o ingresso no cargo;
- Por último, investiu-se na produção de dados com o objetivo de conhecer os percursos formativos presentes na realidade educacional do município de Capão da Canoa/RS, processo que se efetivou a partir do uso de um formulário de pesquisa que se apresenta como um questionário, realizado na plataforma Google Forms. Foram convidados a colaborar com a pesquisa os 78 professores de Educação Especial efetivos na rede de ensino, dos quais 58 aceitaram participar.

A aproximação com a literatura especializada permitiu o encontro com questões emergentes no cenário formativo dos professores de Educação Especial, identificando regularidades, tendências e lacunas, possibilitando que esta pesquisa apresentasse elementos de compreensão de um mundo alicerçado na constituição de práticas sociais e no reconhecimento da complexidade dos fenômenos estudados. Aprendeu-se no decorrer desse percurso que a formação de professores de Educação Especial se constitui em diferentes formas, *nuances* e contornos, dos quais se destacam: a hipótese do entrelaçamento de diversos fatores na constituição do histórico dos percursos possíveis na formação de professores de Educação Especial, em nível nacional, caracterizados por linhas que se entrelaçam entre diretrizes, normativas gerais e locais; a própria história da Educação Especial – as diferentes abordagens sobre a compreensão da deficiência, os tipos de serviço e espaços de escolarização; e a materialização nos diferentes espaços e percursos de escolarização para os alunos Público-Alvo da Educação Especial, constituindo-se em um processo de retroalimentação (Vasconcellos, 2013), movimentos recursivos, no qual, à medida que se aprende, modificam-se os espaços e as relações.

A propósito da expressão emergente em produções científicas e evocada na introdução desta tese, relativa à ideia das interconexões entre os percursos formativos do professor de Educação Especial, a implementação das diretrizes

normativas e a representação desses aspectos no contexto da prática, desvelaram-se elementos significativos de conexões. Por exemplo, em aproximação à literatura especializada (Almeida, M., 2004; Michels, 2005, 2011; Lehmkuhl, 2011; Borowsky, 2017), anuncia-se um contexto constituído de um cenário formativo multifacetado, composto de uma gradativa diversificação de propostas formativas, habilitando para a atuação com os alunos Público-Alvo da Educação Especial, perpassando a capacitação, a formação em serviço, a formação inicial pelos cursos de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, os cursos de Educação Especial – licenciatura curta e plena e as formações em nível de especialização. Nesse cenário, pode-se identificar, com clareza, a fragmentação das ações pedagógicas entre a Educação Especial e o ensino comum e a grande diversidade de percursos formativos possíveis em âmbito nacional. Esses elementos anunciam lacunas e fragilidades dos processos formativos desses profissionais, as quais se mostram como justificativas de investigações que analisem o tema.

Destaca-se, na literatura especializada, a presença de uma formação dicotômica, que afasta a Educação Especial da educação regular, dando margem para a compreensão de que a base das propostas para o ensino de pessoas com deficiência seria distinta. Essa dicotomia expressa-se em uma fragmentação tanto dos serviços, vinculados a espaços específicos dentro da escola, como de uma distinção entre o professor do ensino regular e o professor de Educação Especial, sinalizando que cada um assume responsabilidades distintas no processo educacional, podendo, às vezes, ser entendidos como setores que não dialogam e não dividem responsabilidades (Oliveira; Chacon, 2013).

Salienta-se a relação direta vinculada à diversidade, à amplitude numérica e aos diferentes contornos, variando em carga horária, modalidade e abordagens de propostas formativas em âmbito nacional com a própria história da Educação Especial na constituição das bases formativas que propõem modelos e procedimentos que vão guiar a prática associada à Educação Especial (Michels, 2005, 2011; Lehmkuhl, 2011; Borowsky, 2017).

Conforme já explicitado, a relação de tensão definida entre o “ensino comum” e o “ensino especial”, assim como as próprias disputas políticas, por parte de atores sociais envolvidos na tentativa de enfatizar espaços considerados ideais para essa escolarização, tendem a consolidar e a manter a oferta da escolarização em espaços específicos (Cruz; Glat, 2014).

Sob influência de discussões sobre políticas intensificadoras da perspectiva educacional inclusiva e da necessidade de oferta de cursos de formação de professores para atuar na perspectiva educacional inclusiva, destaca-se a ampliação da demanda de profissionais para atuar nesse direcionamento. Conforme a revisão de literatura aponta, emergem novas exigências para o trabalho docente vinculado à presença de alunos Público-Alvo da Educação Especial nas escolas de ensino comum. Apesar dessa ampliação de demanda, identifica-se que a limitada existência de normativas que regulamentem a formação desses professores tende a produzir um cenário que se mostra multifacetado, fragmentado e desprovido de garantias de elevada qualificação. Segundo Silva, Baptista e Jesus (2022), embora existam algumas breves indicações acerca da formação do professor de Educação Especial na constituição dos documentos normativos referentes à área, não se encontram orientações claras e comuns sobre a organização das formações, como essas deveriam se constituir. Ou seja, a “ausência de diretrizes é a marca predominante da política brasileira relativa ao tema” (Silva; Baptista; Jesus, 2022, p. 3).

As normativas nacionais oscilam também na ênfase ao caráter pedagógico da ação desses professores, visto que direcionam seu discurso à disponibilização de recursos e serviços, além de manter, como lócus da atuação dos profissionais especializados, a sala de recursos, em uma proposta de contraturno.

Considera-se que a ausência de diretrizes mais específicas resulta, conforme revelado no decorrer do trabalho, em ações e direcionamentos diversos. No que se refere à formação de professores de Educação Especial, tende a ocorrer uma priorização que, acreditamos, compromete a dimensão pedagógica. A partir das análises, pode-se afirmar que essa polarização nos direcionamentos formativos se concentra na formação em nível de graduação e na formação continuada, principalmente na forma de cursos de especialização.

O presente trabalho dedicou-se também à análise de um território específico, representado pelo município de Capão da Canoa/RS, que assumiu a condição de lócus específico da investigação. A ação de contextualizar um cenário investigativo específico se reveste de sentido ao se considerar que este expressa um conjunto de trajetórias de formação dos professores da Educação Especial, constituindo-se como base para estabelecer nexos com as dinâmicas presentes em outros sistemas de ensino, em âmbito nacional.

A escolha do município de Capão da Canoa/RS fundamenta-se na história desse espaço e na sua importância regional. Como apresentado anteriormente, a partir de 2009 esse município começou a fazer parte do elenco dos 14 municípios-polo do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, no Rio Grande do Sul, assumindo responsabilidade de agente multiplicador, sobretudo na capacitação de gestores e educadores, objetivando, a partir das formações, consolidar a implementação das políticas educacionais em uma perspectiva inclusiva. Esse aspecto aproximou o município do debate relativo à implementação de ações que se associam à inclusão escolar, gerando desafios e a necessidade de reorganização das propostas educacionais nessa rede de ensino, como a criação de uma coordenação para Educação Especial, reorganização e investimentos em diferentes espaços e serviços de atuação dos professores de Educação Especial (Marquet, 2018).

A aproximação com os dados produzidos a respeito dos professores de Educação Especial da rede de ensino investigada permitiu identificar o crescente investimento para a constituição do quadro desses docentes. O número dos professores de Educação Especial no município, tendo como base os anos de 2017 a 2023, passou de 54 para 78 professores, distribuídos para atender a 21 escolas municipais de Educação Básica, sendo 11 de Ensino Fundamental, 9 de Educação Infantil e uma escola especial. O número total de alunos nessa rede de ensino, em 2022, era 13.066. Na escola especial, no ano de 2022, atuavam 29 professores, com formação especializada, havendo 117 alunos matriculados. Esses profissionais atuam em diferentes serviços voltados aos alunos Público-Alvo da Educação Especial, como Atendimento Educacional Especializado nas escolas de ensino comum e docência da escola especial. Com relação à alteração do quantitativo de matrículas dos alunos Público-Alvo da Educação Especial entre o ensino especializado e o ensino comum, observou-se a seguinte movimentação com referência aos anos de 2007 e 2022: na escola especial, as matrículas foram respectivamente de 121 para a 117; já nas escolas comuns, alteraram-se de 16 para 881. Isso mostra uma estabilidade relativa à escola especial e um expressivo aumento da demanda de atendimento nas escolas regulares.

Ao realizar o cruzamento dos dados referentes ao número de matrículas nos diferentes espaços de escolarização, observou-se também a alteração do quantitativo dos profissionais para atuar nos diferentes espaços e serviços. Com

base nos anos de 2017 e 2022, identificou-se a variação de 22 para 49 professores de Educação Especial atuando nas escolas comuns e de 32 para 29 professores de Educação Especial atuando nas escolas especiais. Portanto, em 2022, tínhamos 49 professores dedicados ao trabalho de atendimento educacional de 881 alunos no ensino comum e 29 professores para o trabalho docente com os 117 alunos da escola especial.

Esses dados permitem entender que houve uma reconfiguração na rede de ensino, alterando a centralidade das práticas que envolvem a Educação Especial, redirecionando o foco dos investimentos em recursos humanos e na implementação das salas de recursos da escola especial para um maior investimento com ênfase no atendimento complementar e/ou suplementar nas escolas de ensino comum (Marquet, 2018). Em relação ao número de professores, embora ocorra uma elevação desse quantitativo, esta ainda não é evidenciada na mesma proporção que aquela das matrículas.

Pode-se entender que essas linhas contam uma história que contempla os movimentos da rede municipal entre os anos de 2007 e 2022. O entrelaçar dos números apresentados em matrículas e nomeações indica a necessidade de esse trabalho se ocupar de reflexões sobre a organização da rede municipal, em desdobramentos como: quais os direcionamentos e as prioridades quanto às modalidades de ensino, à oferta de serviços e às possibilidades de percursos educacionais oferecidos? Como esses movimentos entram em sintonia com os processos formativos em nível mais amplo, considerando as determinações normativas da constituição de professores especializados e capacitados?

Considerando o delineamento das proposições dos documentos analisados – planos de carreira e os editais dos concursos –, compreende-se que esses documentos ajudam a compor as dimensões da organização política educacional do município no que se refere a modalidades, alternativas e dispositivos para definir os critérios para a constituição do quadro dos professores de Educação Especial da rede de ensino, além de serem referência, inclusive, em relação à concepção de Educação Especial presente nesse espaço. Pode-se inferir que os editais dos concursos produzem um efeito de “atualização” das normas no âmbito do município, o qual, assim, consegue se aproximar das diretrizes estabelecidas nacionalmente. Destaca-se a compreensão de que os editais de concursos de Capão da Canoa/RS caracterizam-se como dispositivo principal, responsável pelas linhas organizadoras

do município investigado no que se refere à constituição do quadro de professores de Educação Especial. Os contornos que desenham o mapa político educacional do município encontram-se alinhados às políticas intensificadoras da perspectiva educacional inclusiva, refletindo na organização e nos investimentos nos espaços e serviços, bem como no direcionamento dos profissionais quanto a seus espaços de atuação.

A partir das interrogações disparadoras da pesquisa e, também, encontradas na literatura especializada, volta-se a pontos de intersecção no espaço específico da pesquisa, correspondendo à caracterização do grupo dos professores de Educação Especial da rede de ensino analisada. Assim, dirigimos a análise ao grupo de 58 professores que participaram da pesquisa respondendo ao questionário. Verifica-se uma constituição de percursos diferenciados: 10 profissionais têm percursos formativos vinculados à formação em curso de graduação em Educação Especial – licenciatura plena, predominantemente em uma instituição de ensino pública – UFSM –, e os demais (48 profissionais) apresentaram graduação em licenciatura²⁵ seguida de complementos. Com relação à esfera administrativa dessas instituições, contabilizou-se a predominância da rede privada de ensino, a qual assume 64% da oferta dos cursos.

De maneira singular, observa-se a diversidade de percursos formativos possíveis em âmbito municipal e a variabilidade presente na caracterização dos cursos, sendo comuns, nas trajetórias das pessoas investigadas, percursos de formação que são somados, que se adicionam. Tais percursos formativos expressam a ideia de continuidade, uma proposta que não se encerra nos cursos de formação inicial, em que as trajetórias desses profissionais mostram a busca constante por outras formações complementares.

No aprofundamento das informações relativas aos cursos de pós-graduação *lato sensu*, revelaram-se como temáticas emergentes as categorias com abordagem generalista, como Educação Especial, AEE e Educação Inclusiva. Também foram verificadas abordagens por deficiências específicas: DI, DV, TEA, Educação de Surdos e Libras.

²⁵ Entre o grupo dos que têm cursos de complementação, destacam-se algumas singularidades: 17 professores com graduação em Pedagogia com o complemento na forma de habilitação (possibilidade extinta em 2006), 28 profissionais com licenciatura seguida de especialização e ainda 3 profissionais com graduação em licenciatura seguida de cursos de capacitação.

Com relação ao local de atuação dos profissionais, observou-se o seguinte direcionamento: dos 10 professores formados em graduação em Educação Especial – licenciatura plena, 8 atuam em escolas comuns e 2 na escola especial. Dos 48 profissionais com formação em licenciatura seguida de complementação, 33 atuam nas escolas comuns e 15 na escola especial.

Esse movimento pode estar associado à necessidade de reflexão sobre as organizações e as reestruturações dos serviços escolares para contemplar o atendimento a esses alunos. Para qual formação as estruturas escolares direcionam? Para pensar a formação de professores, é significativo relacionar as análises com um olhar contextual diante das condições de trabalho atinentes ao professor de Educação Especial e das necessidades emergentes a serem consideradas, bem como das questões que se colocam no cotidiano da escola e que influenciam diretamente na constituição do trabalho docente.

Diante de tais aspectos, entende-se a necessidade de profissionais vinculados às novas configurações do cenário educacional, que, a partir de uma perspectiva inclusiva, apresenta como tendência um significativo aumento do número de matrículas dos alunos Público-Alvo da Educação Especial nas escolas de ensino comum, constituindo uma relação entre essa demanda e as novas configurações do cenário educacional. Tais dinâmicas alteram as demandas dos professores de Educação Especial, em caráter tanto de serviço quanto de espaço de atuação.

A realidade apresentada na organização das práticas escolares no município investigado direciona a potencializar discussões que versem sobre modificações nos contextos escolares, colocando em suspensão os atuais modelos de formação de professores de Educação Especial, criando espaços para reflexões necessárias sobre as marcas teóricas que se mantêm nas tendências de formação na área. As discussões aqui presentes vão ao encontro das problemáticas apresentadas por Michels (2011, p. 219), que indica que “há, ainda, uma preponderância nas formações de um modelo que secundariza o pedagógico e privilegia o médico-psicológico”. Essa tendência, ao considerarmos a realidade educacional atual, anuncia-se como um importante eixo que se mostra na análise de proposições e configurações institucionais apresentadas pela presente investigação.

Pode-se, diante dos aspectos analisados, pensar desdobramentos relativos aos percursos formativos dos professores de Educação Especial, considerando as

reconfigurações das escolas em direcionamento à perspectiva inclusiva. Elucida-se um cenário de “incertezas”, fazendo-se ainda necessário questionar qual diretriz de formação deve ser seguida, e, principalmente, tecer problematizações quanto à fragmentação das ações pedagógicas entre Educação Especial e ensino comum, à manutenção e aos investimentos para cursos com perfis alicerçados em grupos específicos de deficiência, centrados em especialismos e na compreensão de que existem métodos específicos para o trabalho com os alunos Público-Alvo da Educação Especial, secundarizando as ações com foco pedagógico, de maneira que deixam margem para a atuação dos profissionais em espaços substitutivos de escolarização.

A realidade evidenciada em contexto local, com o crescente número de matrículas no ensino comum e a demanda de professores de educação nesses espaços, permite considerar a importância de políticas públicas mais específicas que reforcem o caráter da inclusão escolar, fortalecendo o espaço indicado para a escolarização dos alunos Público-Alvo da Educação Especial, bem como reafirmando a necessidade de práticas ou formações docentes para atuar nesses espaços.

O entrelaçamento dos dados produzidos ao longo deste percurso investigativo constitui o rizoma, que, de acordo com Deleuze e Guattari (1995), pressupõe algo inacabado, em processo, e nos faz considerar a incompletude (Silva, M., 2020), ou seja, um professor em constante processo de tornar-se. No âmbito deste trabalho, assume-se o tensionamento de reflexões que convergem para compreender a formação de professores de Educação Especial como algo que, em sintonia com o modo de pensar de Bateson (1996), vai se desenhando, estabelecendo linhas, formas, *nuances* e relevos, os quais podem se modificar ao longo do percurso. A formação de professores consiste em um desafio, considerando todas as questões que perpassam esse processo.

Assim, pretende-se, ao destacar a singularidade das experiências presentes em nível local, identificar dispositivos propulsores de novas discussões em busca da qualificação dos serviços na proposta de inclusão escolar. Os nexos entre uma política pública nacional de defesa da escolarização das pessoas com deficiência e a trajetória de um município mostram a ampliação do acesso aos serviços, a intensificação da responsabilidade do município, como ente federado, a instituição de serviços em uma diretriz que ainda precisa ser alvo de qualificação dos

profissionais envolvidos e a necessidade de atenção direcionada a um tipo de parceria entre poder público e instituições especializadas, que poderia colocar em risco a busca de garantia de escolarização, a depender do tipo de ação valorizada e do perfil de usuários dos serviços privados.

As tensões associadas aos diferentes sentidos atribuídos à inclusão escolar e à formação de professores de Educação Especial devem ser compreendidas a partir dessa dualidade de metas que tende a continuar muito presente na Educação Especial brasileira, ora afirmando o ensino comum, ora destacando a necessidade do ensino especializado exclusivo para um grupo de alunos. Ao gerar novas discussões em torno dessa temática, é possível identificar algumas das dimensões constitutivas do processo político; porém, restam muitos aspectos que escapam ao olhar da pesquisa, mas estarão vivos, como parte desses contextos e dessas conexões.

Para tanto, a formação de professores precisa caminhar no sentido de proporcionar aos docentes contínuas possibilidades de inter-relações entre o que vivenciam em sala de aula e a construção histórica do conhecimento humano (com destaque para o que foi produzido na área educacional). [...], a relação entre teoria e prática prima por melhores condições para que os docentes enfrentem os desafios existentes nas salas de aula heterogêneas [...]. Eram sujeitos cujas trajetórias escolares desafiavam os saberes, as ações e as certezas pedagógicas do docente (Vieira *et al.*, 2020, p. 509).

Assume-se o fato de que as discussões aqui apresentadas não cessarão as reflexões nem têm a ousadia de pretender responder a todas as perguntas, mas sim indicam a intenção de potencializar, gerar discussões, abrir lacunas para problematizações, a fim de viabilizar, a partir das caracterizações das trajetórias singulares que envolvem o município de Capão da Canoa/RS, possíveis abordagens, interpretações e ações sobre os resultados da implementação de políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, abrangendo os direcionamentos para a formação dos professores de Educação Especial, constituindo um movimento analítico que permita a observação dos avanços, além da identificação dos desafios que continuam se mostrando presentes no decorrer do processo.

Pretende-se gerar reflexões associadas aos percursos de construção do conhecimento articulados à área, compreendendo a impossibilidade da existência de

receitas acerca de como aprendem determinados sujeitos. Existe a necessidade de pensar

[...] percursos formativos pautados na experiência, na incompletude e na imprevisibilidade; e a emergência da compreensão dessa formação como espaço de fortalecimento da ação docente, apostando nas redes de ação pedagógica, com ênfase no ensino comum (Silva; Baptista; Jesus, 2022, p. 1-2).

Segundo esses autores, a formação não deveria ser baseada necessariamente em um modelo engessado, mas proposta com base em eixos formativos comuns que orientem a constituição dos percursos formativos vinculados à Educação Especial, em uma associação didático-pedagógica como aspecto de conexão entre todas as possibilidades de docência, independentemente da especificidade. Vieira *et al.* (2020), por sua vez, defendem uma perspectiva de formação que seja contínua e envolva teoria e prática. Em sintonia com essas ideias, reafirmamos a necessária e urgente perspectiva de uma formação para professores de caráter “generalista”, constituída em bases que ultrapassem os “especialismos” centrados em tipos de deficiências específicas, que seja contínua, com forte ênfase na dimensão pedagógica e, sobretudo, que envolva teoria e prática.

Diante de tais questões, parece-nos fundamental que, em sintonia com as reflexões acerca da formação docente na área da Educação Especial, pensemos a constituição desse professor, buscando olhar para as suas funções, suas condições de trabalho e a organização das ações pedagógicas concernentes ao cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, Adriana de Jesus Arroio. **A formação de professores a partir da reflexão sobre as práticas inclusivas**: aproximações com o *design* universal para aprendizagem. 2021. 171 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021.
- AMARAL, Juliana Santos do. **Cenários da formação inicial de professores de Educação Especial no estado do Rio Grande do Sul**. 2022. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/254837/001162019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 dez. 2023.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho *et al.* Mas ele tem laudo! Implicações do decreto 10.502/2020 no desmonte das políticas públicas para a Educação Inclusiva. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 51, p. 127-131, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/51429/33625>. Acesso em: 10 out. 2023.
- ALMEIDA, Maria Amélia. Formação do professor para Educação Especial: história, legislação e competências. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 24, p. 23-32, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4912/2949>. Acesso em: 13 dez. 2023.
- ALMEIDA, Maria Amélia; LOURENÇO, Gerusa Ferreira; SILVA, Aline Maira da. Entrevista com a professora Maria Amélia Almeida: caminhos para a Educação Especial e a deficiência intelectual no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 29, n. 1, p. 207-218, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0216>. Acesso em: 13 dez. 2023.
- BALL, Stephen J.; BOWE, Richard; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.
- BALL, Stephen J. **Ciclo de políticas**: análise política (palestra). Rio de Janeiro: UERJ, 2009. Disponível em: ustrean.tv. Acesso em: 5 abr. 2021.
- BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 4, p. 1-9, jul./ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000400022>. Acesso em: 13 maio 2021.
- BAPTISTA, Claudio Roberto *et al.* Educação Especial, pesquisa e ação docente: introduzindo diálogos. *In*: TEZZARI, Mauren Lúcia *et al.* (org.). **Docência e inclusão escolar**: percursos de formação e de pesquisa. Marília: ABPEE, 2020. p. 9-18. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/214582/001118256.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 dez. 2023.

BAPTISTA, Claudio Roberto; FREITAS, Cláudia Rodrigues de; ZAGHI, Maria Luisa. Um diálogo com Andrea Canevaro. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 29, e0202, p.195-206, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0202>. Acesso em: 13 dez. 2023.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2011, Nova Almeida. **Anais [...]**. Nova Almeida: UFES, 2011. 1 CD-ROM.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217423, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945217423>. Acesso em: 29 jun. 2022.

BATESON, Gregory. **Mente e natureza**. Tradução de Cláudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BATESON, Gregory. **Metadiálogos**. Tradução de Carlos Henrique de Jesus. 3. ed. Lisboa: Gradiva, 1996.

BERNARDES, Daniela. **Entre as rotas da formação: o professor de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. 2019. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/20474/DIS_PPGEDUCACAO_2019_BERNARDES_DANIELA.pdf?sequence=1&isAll owed=y. Acesso em: 23 dez. 2023.

BOGDAN, Robert N.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

BOROWSKY, Fabíola. Bases teóricas da Política de Formação Continuada do MEC. *In*: MICHELS, Maria Helena (org.). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: UFSC, 2017.

BOROWSKY, Fabíola. **Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007): novos referenciais?** 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94318/284073.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 dez. 2023.

BRABO, Gabriela M. Barbosa. A formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva: com a palavra, o professor formador. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>. Acesso em: 23 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Ministério da Educação. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 22 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **MEC**, Brasília, DF, 11 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 1, de 8 de junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 jun. 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8825-rces001-07-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 jun. 2022.

BRASIL. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007b. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 22 dez. 2023.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 ago. 2009b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 29 abr. 2022.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 dez. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 22 dez. 2023.

BRASIL. Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 set. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 26 dez. 2023.

BRASIL. Decreto n. 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º jan. 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.370%2C%20DE%201%C2%BA,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 25 dez. 2023.

BRASIL. Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jul. 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 dez. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 22 dez. 2023.

BRASIL. Lei n. 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, 7 jul. 2015a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 22 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 252/1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília: MEC, 1969a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 295/1969**. Brasília: MEC, 1969b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 848/1972**. Brasília: MEC, 1972.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução MEC/CNE n. 2, de 1º 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, 1º jul. 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Educação Básica: sinopse estatística da Educação Básica. **MEC**, Brasília, DF, 11 maio 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 8 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Formação Continuada de Professores na Educação Especial**. Brasília: MEC, 2009c

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 23 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema de Regulação do Ensino Superior: e-MEC. **MEC**, Brasília, DF, 2023b. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 22 out. 2023.

BUENO, José Geraldo Silveira *et al.* Políticas de Educação Especial no Brasil: estudo comparado das normas das unidades da federação. **Revista de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 1, p. 97-118, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v11n01/v11n01a08.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2023.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v03n05/v03n05a02.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2023.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação de professores para a Educação Inclusiva em cursos à distância: um estudo de campo documental. **Revista Cocar**, Belém, Edição Especial, n. 1, p. 209-227, jan./jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/625/513>. Acesso em: 22 dez. 2023.

CAPÃO DA CANOA. Lei complementar n. 30, de 13 de outubro de 2011. Estabelece o plano de carreira, a remuneração do magistério público do município de Capão da Canoa, institui o respectivo quadro de cargos e funções e dá outras providências. **Gabinete do Prefeito Municipal**, Capão da Canoa, 13 out. 2011. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/c/capao-da-canoa/lei-complementar/2011/3/30/lei-complementar-n-30-2011-estabelece-o-plano-de-carreira-a-remuneracao-do-magisterio-publico-do-municipio-de-capao-da-canoa-institui-o-respectivo-quadro-de-cargos-e-funcoes-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 23 dez. 2023.

CAPÃO DA CANOA. Lei n. 13, de 25 de março de 1983. Institui o plano de carreira do magistério público municipal, regido pela CLT, estabelece o respectivo plano de pagamento e dá outras providências. **Gabinete do Prefeito Municipal**, Capão da Canoa, 25 mar. 1983. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/c/capao-da-canoa/lei-ordinaria/1983/2/13/lei-ordinaria-n-13-1983-institui-o-plano-de-carreira-do-magisterio-publico-municipal-regido-pela-clt-estabelece-o-respectivo-plano-de-pagamento-e-da-outras-providencias?q=13>. Acesso em: 26 dez. 2023.

CAPÃO DA CANOA. Lei n. 1.754, de 30 de julho de 2002. Estabelece estatuto e o plano de carreira do magistério público municipal e dá outras providências. **Gabinete do Prefeito Municipal**, Capão da Canoa, 30 jul. 2002. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/c/capao-da-canoa/lei-ordinaria/2002/175/1754/lei-ordinaria-n-1754-2002-estabelece-estatuto-e-o-plano-de-carreira-do-magisterio-publico-municipal-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 23 dez. 2023.

CAPÃO DA CANOA. Secretaria de Educação. Conselho Municipal de Educação. **Parecer CME/CC n. 35/2021**. Altera o Parecer n. 18/2012 que “Estabelece normas para a oferta de Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino de Capão da Canoa/RS”. Capão da Canoa: CME, 2021.

CAPÃO DA CANOA. Prefeitura Municipal de Capão da Canoa. Servidores públicos. **Transparência**, 2023. Disponível em: <https://transparencia.betha.cloud/#/kH7NvI1KDUxy19mASbGI3A==/consulta/76830>. Acesso em: 23 dez. 2023.

CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. **A visão sistêmica da vida**: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas. São Paulo: Cultrix, 2014.

CAPRA, Fritjof. **Sabedoria incomum**: conversas com pessoas notáveis. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

CAPRA, Fritjof. **Teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução de Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

CASAGRANDE, Rosana de Castro. A Educação Especial como campo acadêmico no Brasil: fontes de pesquisa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2117352, p. 1-29, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.17352.027>. Acesso em: 14 jun. 2021.

CHACON, Miguel Claudio Moriel. **Formação de recursos humanos em Educação Especial**: resposta das universidades brasileiras à portaria n. 1.793 de 27/12/1994. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2001.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CLÉCIO. Edital Concurso Prefeitura de Capão da Canoa/RS. **Ache Concursos**, [s.l.], 2019. Disponível em: <https://www.acheconcursos.com.br/edital-concurso/capao-da-canoa-rs-2019#:~:text=Edital%20Concurso%20Prefeitura%20de%20Cap%C3%A3o%20da%20Canoa-RS%202019,5.226%2C62%2C%20as%20inscri%C3%A7%C3%B5es%20v%C3%A3o%20at%C3%A9%2024%20de%20setembro>. Acesso em: 27 dez. 2023.

CLIENTELA. *In*: OXFORD Languages. Oxônia: Oxford University Press, 2023. Disponível em: https://www.bing.com/search?q=clientela&cvid=98ddcd27d84949f4b2a2240e3d133ab5&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBBzQ3N2owajSoAgCwAgA&FORM=ANAB01&PC=DCTS. Acesso em: 27 dez. 2023.

“COVID-19: desafios para a Educação Inclusiva”: entrevista com Enicéia Mendes (PPGEES/UFSCAR). Rio de Janeiro, 2020. 1 vídeo (83 min). Publicado pelo canal Centro de Estudos Avançados CEA – UFRRJ. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xrF_Eyk7L54. Acesso em: 13 dez. 2022.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. Educação Inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 257-273, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.32950>. Acesso em: 22 dez. 2023.

DAMASCENO, Fabíola Camurça Janebro. **Política de Educação Especial**: formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Prefeitura Municipal de Fortaleza. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

DARUB, Ana Keully Gadelha dos Santos; SOARES, Gardênia Lídia Chaves; SANTOS, Pricila Kohls dos. Formação docente inicial e as discussões sobre a inclusão. Análise do currículo do curso de Pedagogia de uma universidade pública da região Norte do Brasil. **InterCambios**, Montevideo, v. 7, n. 1, jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.2916/inter.7.1.5>. Acesso em: 22 dez. 2023.

DEIMLING, Natália Neves Macedo. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 17, n. 3, p. 238-249, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2013.173.1752>. Acesso em: 22 dez. 2023.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: para uma literatura menor. Tradução de Rafael Godinho. Lisboa: Assírio e Alvim, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: 34, 1995. v. 1.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

EDUCAÇÃO ESPECIAL em tempos de Pandemia. Curitiba, 2021. 1 vídeo (84 min). Publicado pelo canal Sismmac. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mH8YmuLlyXs>. Acesso em: 12 dez. 2022.

EIZIRIK, Marisa Faermann. O cuidado com a diferença. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 30, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4051/2432>. Acesso em: 21 dez. 2023.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; FERNANDES, Solange Jarcem; CAMPO, Viviane Gregorio de. Remuneração docente: efeitos do plano de cargos, carreira e remuneração em contexto municipal. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 106, p. 25-44, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701970>. Acesso em: 13 nov. 2023.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Construindo um projeto político-pedagógico para a formação de educadores no contexto da Educação Especial. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (org.). **Formação do educador e avaliação educacional**: formação inicial e continuada. São Paulo: Unesp, 1999. v. 2. p. 139-148.

FONSECA, Katia de Abreu. **Formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE)**: inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. 2021. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/204942>. Acesso em: 22 dez. 2023.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007>. Acesso em: 22 dez. 2023.

GATTI, Bernadete A. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>. Acesso em: 22 dez. 2023.

GATTI, Bernadete A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100007>. Acesso em: 3 out. 2023.

GRUPO DE mães aguarda vagas em creches da rede pública, em Capão da Canoa. **Globoplay**, Rio Grande do Sul, 17 nov. 2023. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/12122680/>. Acesso em: 29 nov. 2023.

GUIJARRO, María Rosa Blanco. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. *In*: MEC. **Ensaio pedagógicos**: construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, 2005. p. 7-15.

HARLOS, Franco Ezequiel. **Formação de professores para Educação Especial no Paraná**: cursos de Pedagogia, pós-graduações *lato sensu* e políticas públicas. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7260/TeseFEH.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 dez. 2023.

HILBIG, Marcia Cristiane Venturini; REBELO, Andressa Santos; NOZU, Washington Cesar Shoití. Formação de professores para a Educação Especial: apontamentos a partir da literatura. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6.; SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 17., 2015, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: UFES, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34455>. Acesso em: 22 dez. 2023.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235>. Acesso em: 22 dez. 2023.

JESUS, Denise Meyrelles de; BARRETO, Maria Aparecida Santos Côrrea; GONÇALVES, Agda Felipe da Silva. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 – Educação Especial da ANPED: desvelando pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 77-92, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400007>. Acesso em: 20 ago. 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; MELETTI, Silvia Marcia Ferreira. Análises de possíveis impactos do programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. **Revista 34**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 49-63, jan. 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a Educação Especial. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIPLICIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais** [...]. Nova Almeida: UFES, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a Educação Inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200005>. Acesso em: 24 fev. 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400010>. Acesso em: 15 out. 2023.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. A formação continuada em Educação Especial no estado de Santa Catarina. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40., 2021, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2021. Disponível em: https://40reuniao.anped.org.br/programacao-_2/. Acesso em: 23 dez. 2023.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. **Educação Especial e formação de professores em Santa Catarina**: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada. 2011. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95705>. Acesso em: 22 dez. 2023.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. Formação continuada de professores na área de Educação Especial. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>. Acesso em: 23 dez. 2023.

LOPES, Francimeia Herculano. **A formação do professor de Educação Especial**. 2002. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2002.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas. **UEPG**, Ponta Grossa, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283721918_Informacoes_sobre_a_abordagem_do_ciclo_de_politicas_Lista_de_obras_de_S_J_Ball_e_de_pesquisas_brasileiras_que_empregam_suas_ideias. Acesso em: 11 jul. 2022.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 11 jul. 2022.

MARQUET, Mônica Grazieli. **Políticas de inclusão escolar**: o contexto do município de Capão da Canoa – RS (2007-2018). 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/188438/001086982.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 fev. 2022.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto R.; VARELA Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 8. ed. São Paulo: Palas Athena, 2010.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEMÓRIA VIVA #3: revisitando a história da formação de professores de Educação Especial da UFSM. Corumbá, 2021. 1 vídeo (97 min.). Publicado pelo canal Abpee Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jAl6QzPcG6U>. Acesso em: 23 dez. 2023.

MENDES, Enicéia. A formação de professor e a política nacional de Educação Especial. In: CAIADO, Katia R. M. *et al.* (org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 2. p. 131-146.

MESQUITA, Pâmella Stefânia Picinin de; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; POKER, Rosimar Bortoline. Políticas educacionais e formação continuada de professores em Educação Especial na modalidade a distância: análise das publicações na base de dados SciELO. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, Madrid, v. 18, n. 2, p. 251-274, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5944/ried.18.2.13441>. Acesso em: 22 dez. 2023.

MICHELS, Maria Helena (org.). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil: proposta em questão**. Florianópolis: UFSC, 2017.

MICHELS, Maria Helena. Formação do professor de Educação Especial no Brasil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40., 2021, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2021. Disponível em: https://40reuniao.anped.org.br/programacao_2/. Acesso em: 23 dez. 2023.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X2668>. Acesso em: 22 dez. 2023.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, ago. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000200007>. Acesso em: 22 dez. 2023.

OLIVEIRA, Aima Augusta Sampaio de; CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Formação em Educação Especial no Brasil: retrospectiva e perspectiva contemporânea. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 14, p. 45-65, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v0i14.9341>. Acesso em: 2 jan. 2022.

ONU. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Sede das Nações Unidas**, Nova Iorque, ago. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 23 dez. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PAIXÃO, Elaine Cristina. **Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos em São Bernardo do Campo**. 2016. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30112016-110106/publico/ELAINE_CRISTINA_PAIXAO_rev.pdf. Acesso em: 22 dez. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise. Prefácio. *In*: POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca (org.). **Educação Inclusiva**: em foco a formação de professores. Marília: Oficina Universitária, 2016. p. 11-13. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-764-7>. Acesso em: 22 dez. 2023.

POPULAÇÃO DE CAPÃO da Canoa (RS) é de 63.594 pessoas, aponta o Censo do IBGE. **G1**, Rio Grande do Sul, 28 jun. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2023/06/28/populacao-de-capao-da-canoa-rs-e-de-63-594-pessoas-aponta-o-censo-do-ibge.ghtml>. Acesso em: 8 dez. 2023

PRIETO, Rosângela Gavioli. Professores especializados de um centro de apoio: estudos sobre saberes necessários para a sua prática. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., 2006, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: UFES, 2006.

QUEIROZ JUNIOR, Edison de. **Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado**: desafios e perspectivas. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16092010-140724/publico/EDISON_DE_QUEIROZ_JUNIOR.pdf. Acesso em: 22 dez. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação/RS. Parecer n. 56/2006. Orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Complementa a regulamentação quanto à oferta da modalidade de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. **Conselho Estadual de Educação/RS**, RS, 2006. Disponível em: <https://www.mprs.mp.br/legislacao/portarias/3249/>. Acesso em: 26 dez. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão. **Concurso Público para Prefeitura Municipal de Capão da Canoa**. Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/concurso-publico-para-prefeitura-municipal-de-capao-da-canoa-2007>. Acesso em: 27 dez. 2023.

SÁ, Nathalia Araujo de. **Políticas públicas de Educação Inclusiva: formação de professores e experiências do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Nova Iguaçu/RJ.** 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1317230. Acesso em: 22 dez. 2023.

SANTOS, Luciana de Jesus Botelho Sodré dos. **Formação continuada do professor do atendimento educacional especializado: (re)significação no trabalho com o aluno com deficiência intelectual.** 2020. 214 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2020.

SEKI, Allan Kenji. **Determinações do capital financeiro no Ensino Superior brasileiro: expansão privada e formação dos oligopólios de ensino (1990-2018).** 2020. 437 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/219299/PEED1517-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 dez. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS; Roselane Fátima; EVANGELISTA, Olinda. Técnicas e procedimentos para análise conceitual de documentos de política educacional. *In*: SHIROMA, Eneida Oto. **Dossiê: uma metodologia para análise conceitual de documentos.** Florianópolis: UFCS, 2004.

SILVA, Eliana. **Formação de professores em Educação Especial: a experiências da UNESP: Campus de Marília-SP.** 2009. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/silva_e_me_mar.pdf. Acesso em: 22 dez. 2023.

SILVA, Franciane Aparecida da. **O desenvolvimento profissional docente no contexto da Educação Inclusiva: contribuições do *design* universal para aprendizagem.** 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2020. Disponível em: <https://uscs.edu.br/boletim/952>. Acesso em: 22 dez. 2023.

SILVA, Mayara Costa da; BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. Formação de professores e Educação Especial: os contornos de uma conversação no contexto brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 31, n. 42, p. 1-20, abr. 2023. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/7731/3068/35504>. Acesso em: 13 dez. 2023.

SILVA, Mayara Costa da. **Conhecer o conhecer na formação de professores em Educação Especial no Brasil: tendências e desafios.** 2020. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/216873/001121008.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 dez. 2023.

SILVA, Rosemary Guilardi da. **O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na Educação Infantil**: uma aproximação possível. 2008. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_5e47d8548949ff98e5ac55efc93dd989. Acesso em: 22 dez. 2023.

SILVA, Shirley. Educação Especial: entre a técnica pedagógica e a política educacional. *In*: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (org.). **Educação Especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 179-191.

SOUZA, Calixto Júnior de. A (in)visibilidade da Educação Especial: os projetos pedagógicos de cursos de licenciatura do Instituto de Goiás. **Revista Ibero-Americana e Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 804-819, mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14916> Acesso em: 21 ago. 2021.

STAKE, Robert E. Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 7, p. 19-27, jan./jun. 1983. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/edusel/article/view/2541/2495>. Acesso em: 22 dez. 2023.

STRASBURG, Raquel Bobsin *et al.* Atendimento educacional especializado: um dispositivo pedagógico na oportunização de acesso, recursos e desenvolvimento aos alunos Público-Alvo da Educação Especial. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 163-175, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/113998>. Acesso em: 10 mar. 2022.

THESING, Mariana Luzia Corrêa. **A epistemologia da formação de professores de Educação Especial**: um professor plurivalente para “dar conta da inclusão”? 2019. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19218/TES_PPGEDUCACAO_2019_THESING_MARIANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 dez. 2023.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. 10. ed. Campinas: Papirus, 2013.

VAZ, Kamille. **O professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil**: concepções em disputa. 2013. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/123143/322561.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 fev. 2022.

VIEIRA, Alexandro Braga *et al.* As contribuições de Meirieu para a formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 258, p. 503-522, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4163>. Acesso em: 10 jan. 2022.

VIEIRA, Alexandro Braga; JESUS, Denise Meyrelles de. Falando de formação de professores e cartografando propostas formativas em contexto. *In*: OLIVEIRA, Ivone Martins de; RODRIGUES, David; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar**: perspectivas luso-brasileiras. Vitória: EDUFES, 2017. p. 129-148. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/6a38c62a-808c-4359-9394-bf66746085cb/content>. Acesso em: 12 ago. 2021.

ZAGO, Claudinei Cesar. **O lugar da formação docente e da escolarização de pessoas com deficiência nos discursos instituídos**: sob o véu da distopia. 2019. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2019.tde-20102020-175959>. Acesso em: 22 dez. 2023.