
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Arizona State University

Volume 31 Número 42

18 de abril de 2023

ISSN 1068-2341

Formação de Professores e Educação Especial: Os Contornos de uma Conversação no Contexto Brasileiro

Mayara Costa da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Claudio Roberto Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil



Denise Meyrelles de Jesus

Universidade Federal do Espírito Santo
Brasil

Citação: Silva, M. C. da, Baptista, C. R., & Jesus, D. M. de (2023). Formação de professores e educação especial: Os contornos de uma conversação no contexto brasileiro. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(42). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7731>

Resumo: O presente artigo objetiva analisar os principais contornos que delineiam o debate sobre a formação do professor de educação especial no contexto brasileiro. Insere-se em uma abordagem qualitativa, e sua perspectiva metodológica tem como referência a cartografia. Desenvolveu-se a análise das transcrições de reuniões de grupos relativas a quatro edições de encontros de pesquisadores da área da educação especial. As análises articularam-se às ideias de pesquisadores da área e ao referencial teórico vinculado ao pensamento sistêmico. Foi possível destacar: a necessidade de questionamento da perspectiva empirista associada aos percursos de construção do conhecimento articulados à área, compreendendo a impossibilidade da existência de receitas acerca

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 8/8/2022

Revisões recebidas: 14/11/2022

Aceito: 14/11/2022

de como aprendem determinados sujeitos; a necessidade de percursos formativos pautados na experiência, na incompletude e na imprevisibilidade; e a emergência da compreensão desta formação como espaço de fortalecimento da ação docente, apostando nas redes de ação pedagógica, com ênfase no ensino comum.

Palavras-chave: formação docente; educação especial; inclusão escolar

Teacher training and special education: The contours of a conversation in the Brazilian context

Abstract: This paper aims to analyze the main contours of the debate on the training of special education teachers in Brazil. Using a qualitative approach and the methods of cartography, we analyzed the transcriptions of group meetings from four events involving special education researchers. The analyses were linked to the researchers' ideas and highlight the following points: the need to question empirical perspectives associated with knowledge construction within special education teacher training, acknowledging a lack of methods about how certain people learn; the need for formative courses based on experience, however incomplete and unpredictable; and the emergent views of special education teacher training as a space to strengthen teaching action, focusing on pedagogical networks with an emphasis on common teaching.

Keywords: teacher training; special education; school inclusion

Formación de profesores y educación especial: El contorno de una conversación en el contexto brasileño

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo analizar los principales perfiles del debate sobre la formación del profesor de educación especial en el contexto brasileño. Se enmarca en un enfoque cualitativo y la perspectiva metodológica tiene como referencia la cartografía. Se elaboró un análisis de las transcripciones relacionadas a las reuniones de grupo correspondientes a cuatro ediciones de los encuentros de investigadores en el campo de la educación especial. Los análisis se articularon con las ideas de los investigadores del área y al referencial teórico vinculado al pensamiento sistémico. Como resultado se evidencio: la necesidad de cuestionar la perspectiva empirista asociada a las trayectorias de construcción de conocimiento articuladas al área, comprendiendo la falta de métodos acerca de cómo aprenden determinados sujetos; la necesidad de las trayectorias de formación fundamentadas en la experiencia, lo inconcluso y lo imprevisible; y la urgencia de comprender esta formación como un espacio para fortalecer la acción docente, apostándole a redes de acción pedagógica, con énfasis en la educación común.

Palabras-clave: formación de profesores; educación especial; inclusión escolar

Formação de Professores e Educação Especial: Os Contornos de uma Conversação no Contexto Brasileiro

Se considerarmos as últimas três décadas, podemos afirmar que o contexto brasileiro viveu importantes mudanças com relação à democratização do acesso à escolarização e ao atendimento de alunos público-alvo da educação especial na escola regular. Nesse sentido, houve uma mudança de perspectiva, com a afirmação da inclusão como eixo organizador que se intensifica nos anos 2000 e, de forma prioritária, a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008).

O documento dessa Política, para além de afirmar a perspectiva inclusiva como eixo, evoca importantes alterações, dentre as quais destacamos a mudança relativa ao conceito de alunos

público-alvo da educação especial¹ e a indicação do atendimento educacional especializado como serviço de apoio a ser ofertado a este alunado de forma complementar ou suplementar à escolarização que ocorre em sala de aula regular.

Em sintonia com estes movimentos, a partir de 2008 torna-se possível observar o aumento expressivo e contínuo das matrículas desses alunos nas escolas regulares, bem como o decréscimo de tais matrículas nas instituições especializadas. Esse indicador nos alerta para uma necessidade iminente, que se refere à qualificação dos processos de formação dos professores de educação especial, ou seja, o docente responsável pela ação pedagógica que se associa ao atendimento educacional especializado.

Dentre os objetivos associados à referida Política, evidenciamos aquele que envolve a garantia da formação docente para atuação no atendimento educacional especializado, bem como para os demais professores. Assim, em sintonia com o movimento observado no contexto brasileiro e o investimento na perspectiva inclusiva, pôde-se observar diversificadas iniciativas que tinham como objetivo ofertar formação docente vinculada à temática no âmbito dos municípios brasileiros².

Salientamos que o movimento de democratização do ensino e de consolidação da perspectiva inclusiva não ocorre de forma linear e sistemática, caracterizando-se como um processo dinâmico, “marcado por rupturas e continuidades”, conforme afirma Baptista (2019, p. 15). Entretanto, apesar de passados quase 15 anos da publicação da Política (Brasil, 2008), as pesquisas brasileiras vêm indicando, cada vez mais, a necessidade de que a formação docente vinculada à educação especial seja amplamente discutida e revisitada. Podemos destacar, assim, a formação docente como uma das ambivalências que continua sendo expressa nos debates atuais (Baptista, 2019).

É comum, no âmbito desta temática, nos depararmos com questões já polarizadas e amplamente conhecidas, dentre as quais podemos destacar: qual a formação ideal? Aquela em nível de formação inicial ou a especializada? Por deficiência ou generalista? Apesar das intensas discussões que se colocam a partir destes questionamentos, a temática continua sendo um dos grandes desafios para a área. Embora encontrem-se algumas breves indicações acerca da formação do professor de educação especial nos documentos normativos concernentes à área (Brasil, 2001, 2008, 2009), percebe-se que não existem orientações claras e comuns sobre como estas formações deveriam se constituir. Essa ausência de diretrizes é a marca predominante da política brasileira relativa ao tema.

Não se trata de uma defesa para que se engesse a possibilidade formativa, mas de compreender a necessidade de eixos/elementos comuns, que pudessem orientar a constituição dos percursos previstos para a formação docente vinculada à educação especial em todo o contexto brasileiro. Torna-se fundamental que se compreenda que, ao evocarmos a formação do professor de educação especial como campo de investigação, estamos falando, antes de tudo, da formação de um docente. Assim, quando mencionamos uma base comum associada à formação destes professores, estamos fazendo referência ao campo didático-pedagógico, aspecto que deveria conectar todas as docências (Imbernón, 2011), independentemente da especificidade.

Diante da percepção de que a formação docente vinculada à educação especial continua sendo um dos grandes desafios da área da educação especial e de que talvez precisemos rever algumas das perguntas que vêm orientando as discussões sobre a temática, o objetivo deste artigo é

¹ Diante da publicação da Política (Brasil, 2008), os alunos público-alvo da educação especial passam a ser identificados a partir de três diferentes grupos: Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

² Oferecemos destaque aqui para os programas “Educação Inclusiva: direito à diversidade” (Brasil, 2003) e “Formação Continuada de Professores na Educação Especial” (Portal do Ministério da Educação).

analisar os principais contornos que delineiam o debate sobre a formação do professor de educação especial no contexto brasileiro.

Sobre Contornos da Conversa e um Convite ao Conhecer³

Filha: Pai, por que é que as coisas têm contornos?

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

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

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

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

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

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

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

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

Na busca por compreender quais têm sido os principais nós/eixos que se associam à formação do professor de educação especial no contexto brasileiro, articulamo-nos à compreensão de Gregory Bateson (1996) acerca do conceito de contornos, evocada no metadiálogo⁴ apresentado aqui. O diálogo estabelecido entre pai e filha aborda a leitura acerca da imprevisibilidade presente quando consideramos os sistemas e processos vivos. Como afirma Bateson (1996), a conversa – assim como outros fenômenos atinentes aos seres vivos – terá um contorno, o qual não pode ser previsto de antemão e só poderá ser observado após a sua conclusão.

Assim, buscamos construir uma cartografia sobre a temática anunciada, pautados na compreensão da imprevisibilidade como parte constitutiva dos processos de formação de professores. Segundo Mia Couto (2005),

Os genes não são um catálogo ou um manual de instruções para decifrar o destino das criaturas. Há mais do que isso, há processos que desconhecemos e que não serão legíveis mesmo quando soubermos todo abecedário oculto dos nossos

³ Parte do texto aqui apresentado está articulado à tese “Conhecer o conhecer na formação de professores em educação especial no Brasil: tendências e desafios”, de Silva, M.C., defendida em 2020 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS).

⁴ Segundo Gregory Bateson (1996), “Um metadiálogo é uma conversa acerca dum assunto problemático. Essa conversa deve ser tal que não só o problema seja discutido pelos participantes, mas a estrutura da conversa como um todo seja também relevante para o mesmo problema” (p. 6).

cromossomos. E a razão é simples: nós não somos mecanismos, somos organismos que se produzem e produzem as condições da sua própria reprodução. (p. 118)

Assim como o autor, afirmamos a impossibilidade da previsibilidade contínua quando nos remetemos a processos vivos, tendo em vista que não somos máquinas, mas sim organismos que se constituem a partir de processos de auto-organização. Anunciamos, desta forma, a nossa compreensão acerca da formação de professores e uma premissa que caracteriza o referencial teórico que orienta nossas análises.

O conceito de auto-organização (Maturana & Varela, 2001) vinculado aos processos de formação docente envolve a compreensão de que, apesar de todos os estímulos vindos de fora (informações), o que orientará a transformação em um sistema vivo será a sua estrutura naquele momento. Quando pensamos em um curso de formação docente, por exemplo, podemos prever todo um currículo, no qual estarão anunciadas temáticas que compreendemos fundamentais para formar um “bom” professor. No entanto, é imprevisível como/de que forma este currículo e essas temáticas chegarão/farão sentido a cada sujeito, pois isso diz respeito à especificidade de cada um, a cada estrutura naquele momento.

A auto-organização, ou produção de si, se constitui, assim, de forma que a experiência do sujeito em processo de formação é o que orienta aquilo que fará sentido em um processo de mudanças que ocorrerão no sistema. Em sintonia com Bateson e Bateson (1994), que afirmam que não é possível que se aprenda a dançar apenas limitando-se a ler um livro, afirmamos a impossibilidade de aprender a docência apenas a partir da teoria. Assim como é necessário que se viva a experiência da dança, também o professor precisa vivenciar os processos de ensino-aprendizagem a partir da experiência. De acordo com Larrosa (2021),

Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede” ou “happen to us”, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (p. 25)

Em sintonia com Larrosa (2021), compreendemos que, para além de tudo isso – “território de passagem, lugar de chegada ou espaço de acontecimentos” –, o sujeito da experiência caracteriza-se pela sua abertura, sua disponibilidade para o devir. Neste sentido, quando abordamos a docência, a abertura para o tornar-se professor, compreende-se que uma lacuna se faz necessária para produção do novo, do imprevisível.

Buscando atentar para o processo e para uma configuração que tem como premissa a auto-organização, anunciamos, como espaço de análise, as transcrições produzidas⁵ no eixo referente à formação de professores proveniente das quatro edições do [suprimido para avaliação]. A escolha

⁵ A análise proposta no âmbito do presente estudo buscou atentar para a dimensão da reflexividade ética (Gewirtz, 2007) a partir da qual buscamos apresentar os valores e princípios que orientam o estudo. Pautamos, de forma prioritária, nos direitos humanos, com foco nos princípios estabelecidos no capítulo dois da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, a qual dispõe sobre as normas éticas associadas a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Desta forma, declaramos que foram tomados todos os cuidados relacionados aos aspectos éticos da pesquisa.

deste espaço para análise envolve a percepção de que se trata de uma iniciativa que se configurou como uma proposição formativa que buscava romper com a estrutura de um encontro seminário clássico, frequentemente pensado a partir de momentos específicos para apresentação de trabalhos, com ênfase em supostos processos de “transmissão” de informações, e posterior diálogo aligeirado, encaixado em tempos delimitados.

As quatro edições do [suprimido para avaliação] ocorreram nos anos de 2013, 2015, 2016 e 2017, a partir da articulação entre três grupos de pesquisa que se ocupam da área da educação especial em três diferentes universidades no Brasil. A parceria entre os grupos⁶ teve como principal objetivo constituir-se como um espaço de diálogo destinado a pesquisadores da área convidados. Desta forma, diante do aceite para participar, os convidados sabiam de antemão que as discussões ali tecidas seriam utilizadas para pesquisas posteriores.

Além da composição envolvendo mesas temáticas específicas, os encontros dividiram-se em três eixos: práticas pedagógicas e educação especial; formação docente e educação especial; e trajetórias escolares dos sujeitos da educação especial. Assim, eram propostos grupos de discussão, os quais se reuniam em determinado momento da programação do evento.

Cada grupo/eixo era coordenado por um pesquisador de cada um dos três grupos de pesquisa envolvidos na organização, o que se constituiu com base na alternância ao longo dos quatro eventos, garantindo a circularidade dos grupos. O coordenador era responsável por suscitar pontos emergentes para a discussão – levantados a partir da leitura dos artigos inseridos no eixo em questão, provocando assim os participantes ao diálogo – momento que era gravado e posteriormente transcrito por integrantes dos grupos de pesquisa.

Optamos, neste momento, por nos debruçarmos apenas sobre o material que envolveu as discussões acerca da formação de professores relacionada à educação especial no âmbito das quatro edições dos encontros. Compreendemos a importância de oferecer visibilidade para as discussões tecidas no âmbito destes grupos, pois a proposição envolveu pesquisadores do Brasil inteiro, os quais tinham contribuições oriundas de suas pesquisas e de seus contextos específicos.

Assim, nossa proposição de estudo objetiva refletir acerca da seguinte questão norteadora: o que estes encontros produziram no que concerne às discussões acerca da formação docente vinculada à educação especial? Para tanto, apostamos no conceito de imprevisibilidade como orientador das análises, pois ele nos permite construir uma leitura possível acerca dos contornos dos diálogos/conversas que se constituíram naqueles momentos específicos.

Perspectiva Metodológica: Algumas Pistas para Delinear os Primeiros Contornos

Com vistas ao desenvolvimento da análise proposta, conforme anunciado anteriormente, apostamos nas lentes da cartografia como uma possibilidade de leitura. De acordo com uma das premissas dessa perspectiva metodológica, o pesquisador está, a priori, sempre envolvido no desenvolvimento da pesquisa e na produção de dados. Dessa forma, a pesquisa é sempre intervenção e envolve uma “colheita de dados”, no sentido de produção destes (Kastrup & Passos, 2013).

Segundo o escritor moçambicano Mia Couto (2011), os lugares existem, antes de tudo, dentro da gente: “[...] não existe geografia que nos seja exterior. Os lugares – por mais que sejam desconhecidos – já nos chegam vestidos com as nossas projeções imaginárias. O mundo já não vive fora de um mapa, não vive fora da nossa cartografia anterior” (p. 74).

⁶ Suprimido para avaliação.

Maturana e Varela (2001) também afirmam a impossibilidade de um mundo pré-existente. Em sintonia com essas concepções, compreendemos a importância de valorizarmos a constituição de uma cartografia, levando em consideração que ela não será a única possível e que não vem para responder todos os desafios que se colocam na análise dirigida ao tema “formação docente e educação especial”. Tais possibilidades, em nossa compreensão, têm potencial para nos ajudar a construir pistas que nos ajudem a ler e qualificar o panorama brasileiro acerca da temática.

Assim, em uma proposição que valoriza uma construção processual e que decorre ou ocorre a partir da constituição da pesquisa, optamos por uma leitura analítica que não estabelece eixos norteadores a priori. O material transcrito foi analisado com base em sucessivas leituras, a partir das quais constituímos alguns eixos, percebidos como emergentes e condutores das discussões. Pretendeu-se alimentar a reflexão que envolve a análise acerca dos principais “contornos” que delineiam as discussões acerca da formação do professor de educação especial no contexto brasileiro. Cabe destacar que a análise se pautou não apenas no conteúdo das conversas tecidas, mas também na atenta busca de compreensão sobre os efeitos produzidos pela configuração das propostas, visto que o desenho organizativo, em processos de formação, deve ser considerado um forte dispositivo na produção de sentido e propulsor de mudanças no coletivo e em cada um dos participantes.

A proposição analítica aqui anunciada se articula, ainda, ao conceito de complexidade associada ao pensamento sistêmico. De acordo com Vasconcellos (2012), complexidade articula-se àquilo que é tecido em conjunto, em rede:

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

Desta forma, pautados na rede constituída a partir das diferentes edições dos encontros formativos e nas diferentes discussões relativas ao eixo que envolveu a formação docente e a educação especial, buscaremos compreender quais são os contornos que articulam os elementos desta rede de conversações.

Análises ou do Mapeamento acerca dos Contornos de uma Conversa

A Organização e a Estrutura na Condução das Pautas sobre Formação: A Influência da Proposta

Chamamos de organização tudo aquilo que é fixo em um sistema, ou seja, o conjunto de características que o coloca dentro de determinada classe. Já a estrutura de um sistema é passível de mudanças a partir das trocas com o contexto e com outros sistemas (Maturana & Varela, 2001). No âmbito dos encontros analisados, podemos afirmar que existem características relacionadas à sua organização, as quais se mantiveram como recorrentes, bem como características estruturais, que se modificavam nas relações e a partir das dinâmicas estabelecidas.

Sendo o espaço dos encontros considerado um sistema, as dinâmicas ocorridas no âmbito dos eixos de discussão podem ser lidas como partes constituintes deste. Nesse sentido, retomando os conceitos de organização e estrutura, pode-se afirmar que a organização é, no âmbito do espaço analisado, a proposição de diálogo. Já a estrutura envolveu as dinâmicas propostas e que objetivam, de forma prioritária, provocar o diálogo.

Podemos chamar de organizativa também a alternância entre integrantes dos grupos de pesquisa com relação à função de coordenação dos grupos de discussão ou eixos. Tal proposta foi planejada no âmbito da comissão organizadora e teve como objetivo garantir a multiplicidade no que concerne a essa proposição. Ao longo das análises que envolveram o eixo “formação de professores”, chamou a atenção o quanto a proposição das discussões – forma que os coordenadores dos eixos escolheram para debater – teve influência no andamento dessas conversações e na participação dos envolvidos.

Na primeira edição, ocorrida no ano de 2013, a coordenação do eixo iniciou as discussões apresentando um panorama acerca dos trabalhos submetidos ao eixo e suas linhas temáticas. Além disso, buscando direcionar a discussão, foram apresentadas algumas questões norteadoras articuladas aos caminhos que têm sido apontados para a formação docente vinculada à educação especial, como: “Que caminho? Que tentativas de respostas? Que busca de possibilidades a gente tem tentado?” (Pesquisadora, 2013).

Já na segunda edição do encontro, ocorrida no ano de 2015, foram retomadas as discussões suscitadas a partir do encontro de 2013. Nesse sentido, compreende-se que o objetivo foi o de dar continuidade às reflexões que já haviam sido iniciadas. Além desse movimento, uma das mediadoras ficou responsável por trazer aspectos referentes às temáticas discutidas no âmbito dos artigos escritos e que se relacionavam ao eixo.

Na terceira edição, ocorrida no ano de 2016, a coordenação do eixo optou por fazer trabalhos em pequenos grupos separados por temáticas relacionadas à formação docente, com base nas temáticas: práticas pedagógicas, concepções teóricas, perspectivas teórico-metodológicas e contextos de produção. Os pequenos grupos que se constituíram foram convidados a permanecer um tempo em cada uma das temáticas e escrever, em um pequeno cartaz, suas concepções a partir do diálogo. Após todos os participantes passarem por todos os subgrupos, os integrantes do eixo foram convidados a compartilhar suas impressões no âmbito do coletivo.

Por fim, na quarta edição do encontro, ocorrida em 2017, a proposta da coordenadora do eixo para “provocar” o debate, conforme palavras dela, envolveu uma exploração a partir do seu lugar de fala e, posteriormente, a apresentação de um panorama acerca da formação de professores no Brasil, considerando diferentes referenciais e marcos normativos. Além disso, houve uma busca por articular a temática com notícias da atualidade que envolviam a formação docente e ações governamentais. Para dar continuidade à discussão houve a proposição de que os integrantes do eixo se reunissem em duplas ou trios e discutissem entre si, a partir do panorama apresentado, levantando aspectos considerados emergentes, formulando questões ou reflexões e, então, um representante da dupla/trio deveria trazer tais apontamentos para o coletivo.

A partir dos objetivos traçados no âmbito das diferentes edições dos encontros, tendo como base o convite prioritário ao diálogo, percebe-se que houve uma mudança metodológica na proposição das discussões do eixo em questão, e essas diretrizes parecem se deslocar de uma apresentação unilateral como convite ao diálogo para uma dinâmica que favorece a participação de todos de forma prioritária. O sistema que se constitui a partir dos encontros em questão se transforma continuamente a partir do meio e das relações que se instituem ali, resultando em uma nova configuração estrutural favorecedora das conversas e das trocas entre os integrantes.

A Figura do Professor de Educação Especial, suas Diferentes Menções e Funções

Os desafios associados à docência em educação especial anunciam-se já quando mencionamos esta figura. Não existe um consenso na área, seja no âmbito das pesquisas acadêmicas ou nos documentos normativos, acerca da forma de nomear este professor. No âmbito dos encontros analisados, mesmo que envolvendo um grupo específico de pesquisadores da área,

tornou-se possível perceber a mesma tendência. Tal percepção nos faz questionarmos: o que diz a escolha de um nome ou de outro? Segundo Mía Couto (2005),

As palavras e os conceitos são vivos, escapam escorregadios como peixes entre as mãos do pensamento. E como peixes movem-se ao longo do rio da História. Há quem pense que pode pescar e congelar conceitos. Essa pessoa será quando muito um colecionador de ideias mortas. (p. 85)

As palavras do escritor moçambicano nos ajudam a refletir acerca da influência das escolhas conceituais que fazemos. Se os conceitos são vivos, podemos afirmar que eles produzem movimento. Nesse sentido, também são capazes de constituir uma figura ou as ações relacionadas a esta. Será que dizer “professor especialista” ou “professor de atendimento educacional especializado” tem o mesmo sentido? Chamá-lo de “professor *de* educação especial” ou “professor *da* educação especial” evoca a mesma concepção? O Professor responsável pelo AEE e o professor da sala de recursos seriam designações equivalentes?

No âmbito das discussões analisadas, o professor de educação especial foi evocado das seguintes formas: professor de educação especial, professor de atendimento educacional especializado, professor especialista em educação especial (2013); professor de educação especial, professor do AEE, professor da sala de recursos, professores gestores de educação especial, profissional da educação especial, professor de AEE, professor especializado, professores da sala de recurso multifuncional (2015); educador especial, professor de AEE, professor de educação especial, professor de sala de recursos (2016); professor do AEE, educador especial, professores que trabalham na sala do AEE, professor da sala de AEE, professor da sala de recursos, professor de atendimento AEE, professor de AEE (2017).

As palavras que escolhemos têm poder no sentido de constituição e de leitura do lugar ocupado. Nesse sentido, compreendemos que a escolha dos conceitos constitui tanto um profissional quanto a prática a ele relacionada. Quando escolhemos identificá-lo como professor **de** educação especial, estamos nos referindo a um docente que trabalha com a educação especial e aproximando-o dos demais professores de uma escola de educação básica, tendo em vista que são nomeados como “professor de...”, associando a docência à disciplina ministrada. No entanto, quando o nomeamos professor **da** educação especial, estamos afirmando que ele pertence à área e que suas ações são previstas nesse âmbito de pertencimento, que pode não se confundir com a escola de educação básica de ensino comum.

Quando se fala em um professor de/responsável pelo atendimento educacional especializado ou de/pelo AEE, está se relacionando este docente ao serviço desenvolvido, no âmbito do qual este profissional seria o agente prioritário. No mesmo sentido, quando se chama de “professor de sala de recursos”, articula-se este profissional apenas a este espaço. Será este docente apenas um professor de sala de recursos? O espaço físico da sala de recursos multifuncional define todo o caráter do trabalho desenvolvido por este professor? Aliás, o que é multifuncional?

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

Multifuncional porque pode favorecer ou instituir uma pluralidade de ações que variam desde o atendimento direto ao aluno, ou a grupos de alunos, até uma ação em rede. Refiro-me ao acompanhamento de processos que ocorrem nas salas de aula comum, na organização de espaços transversais às turmas, em projetos específicos, na assessoria a colegas docentes, em contatos com familiares ou outros profissionais que têm trabalhado com os alunos. Para fazermos essa leitura da dimensão multifuncional, devemos deslocar nosso olhar da sala de recursos como um espaço

físico e vislumbrá-lo como um espaço institucional necessariamente respaldado em um profissional que o representa: o educador especializado. (p. 71)

Apoiados em Baptista (2011), afirmamos a necessidade de fazermos o movimento inverso com relação à sala de recursos multifuncional. O professor não se define pelo espaço que serve como apoio, mas sim por suas práticas, concepções e princípios relacionados à ação docente. O espaço, neste caso, torna-se uma das possibilidades que podem ser associadas e qualificar a ação deste docente.

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

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

Cabe destacar que, dentre as funções que se associam ao professor de educação especial, no âmbito das normativas, estão inúmeras demandas (Brasil, 2009). Este poderia ser pensado como um dos efeitos da multiplicidade de atividades que este professor assume? Um faz-tudo? Um gestor? Um formador? Segundo um integrante do encontro ocorrido em 2013, nós não podemos perder de vista as múltiplas funções que este professor assume e a evidência de que isto não estaria sendo levado em consideração nas iniciativas formativas:

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

Outro integrante, na edição de 2013, afirma a potência de pensarmos essas diferentes frentes assumidas pelo professor de educação especial, no sentido de considerar seu trabalho para além do atendimento individualizado junto ao aluno público-alvo da educação especial. Esse professor estaria assumindo um papel de gestão relacionado ao atendimento educacional especializado, atividade na

qual – para além do atendimento ao aluno – há o trabalho com os pais, com a gestão escolar, com os demais professores e funcionários, entre outros.

Michels (2021)⁷, ao realizar um mapeamento acerca dos cursos que vêm formando o professor de educação especial no contexto brasileiro, encontrou 33 categorias associadas aos temas que envolvem os mais de 4 mil cursos de especialização na área. Dentre as categorias que mais apareceram, a autora identificou a de “Educação Especial”, seguida de “Inclusão Escolar”, em 2.180 e 1.570 títulos, respectivamente. A pesquisadora encontrou, ainda, títulos associados aos sujeitos da educação especial, indicando que:

[...] as categorias surdo/deficiência auditiva/LIBRAS somaram 754 cursos de especialização, com maior incidência a temática Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) com 339 cursos (47,69%). A deficiência intelectual/mental conta com 297 cursos. Já na categoria deficiência visual/braile/braille foram encontrados 216 cursos. (Michels, 2021, p. 5)

Para além das categorias mencionadas, Michels (2021) encontrou títulos articulados às demais especificidades associadas aos sujeitos público-alvo da educação especial, bem como aos serviços. Esses elementos nos oferecem subsídios para afirmarmos que as iniciativas formativas associadas à área, em sintonia com as diversas maneiras de nomear esse docente, e com as múltiplas funções a ele articuladas nas normativas, contribuem para a “multi” constituição do professor de educação especial, fazendo com que este assuma diferentes nomes, diferentes frentes de trabalho e diferentes funções dentro da escola.

Em sintonia com essa perspectiva, as pesquisas de Ribeiro e Silva (2022) e Lehmkuhl (2015) indicam que as proposições formativas para a área têm se apresentado cada vez mais no sentido de constituição de um docente que assume múltiplas atribuições, atuando em frentes cada vez mais alargadas e flexíveis. De acordo com Ribeiro e Silva (2022, p. 17), este movimento corrobora a “manutenção do projeto hegemônico de educação, uma vez que busca a formação de profissionais técnicos, flexíveis e polivalentes [...]”, os quais, em vez de atuarem no sentido assumido diante da perspectiva inclusiva – pautando-se em na compreensão de que a escola deveria se reorganizar frente às necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial –, invertem a lógica e exigem a adaptação destes à instituição escolar e ao sistema produtivo.

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 para a organização da ação pedagógica concernentes ao cotidiano escolar. Compreende-se a necessidade iminente de questionar não apenas como se constituem ou como se formam estes docentes, mas como a sua formação e a sua constituição se relacionam e de que maneira as proposições formativas que se associam à docência do professor de educação especial estão a serviço de antigos modos de organização dos serviços educacionais.

As Práticas e o Contexto de Ação Docente como Orientadores de Percursos Formativos

O contexto de atuação do professor e os processos formativos ligados à experiência, aos contextos ou às práticas pedagógicas aparecem intensamente nas conversas analisadas. Destaca-se a importância de olhar para os contextos destes professores, para as necessidades emergentes, ouvi-los, discutir sobre formação e propor algo que esteja de acordo com as necessidades ali observadas.

⁷ Trabalho encomendado e apresentado no GT 15, associado à educação especial, na 40ª Reunião Nacional da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <https://40reuniao.anped.org.br/a-anped/>

Assim, percebe-se a construção de uma concepção de formação mais aberta e que se relaciona também àquilo que é construído de forma dinâmica no âmbito da escola e do coletivo de docentes que a compõe, conforme destacado no ano de 2016:

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

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

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

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

Amaral e Monteiro (2019), ao realizarem uma atualização acerca da formação do professor a partir das produções derivadas do GT 15 da ANPEd, indicam a compreensão de que as investigações apresentadas a este grupo de trabalho têm se associado ao campo da “epistemologia da prática”. Todavia, os autores indicam cautela diante do achado, tendo em vista que se pode cair em uma “armadilha de super-responsabilização dos professores por sua trajetória”, tirando o foco de atores sociais responsáveis por essa formação, como as instituições de ensino e as políticas. Na mesma linha, compreendemos que há que se ter atenção diante da possibilidade de uma “epistemologia da técnica” que possa vir trajada de “epistemologia da prática”, tendo em vista que grande parte dos discursos dos professores vêm reiterando a necessidade de práticas associadas aos percursos formativos vinculados à educação especial.

Diante de tais desafios, nos questionamos: como diferenciar a emergência de uma formação pautada nas práticas pedagógicas que considera, realmente, a complexidade do cotidiano escolar como orientadora do percurso, de uma formação pautada na técnica e nas receitas associadas ao atendimento do estudante público-alvo da educação especial?

No âmbito do encontro do ano de 2013, a fala de um dos integrantes destaca a percepção de uma formação que decorre do contexto escolar, associando teoria e prática:

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

Para além dos processos formativos decorrentes da vivência em ambiente escolar, os integrantes fazem menção a construções coletivas que se constituem nos grupos de pesquisa, a exemplo da proposição do encontro do qual participavam. Tal concepção encontra sintonia com o pensamento de autores que discutem a formação docente associada ao contexto de atuação profissional do professor, como Imbernón (2011) e Tardif (2013):

Cada um de nós pertence a um desses grupos e de fomentar essa discussão política ética e o compromisso que a gente tem dentro desses grupos, porque me parece uma grande força dentro desses grupos, e aí quando a gente cria essas estratégias como do Diário Reflexivo, como a construção escrita de um projeto, seja um projeto de práticas ou um projeto político, a gente está realmente constituindo a autoria; e isso é muito importante para os sujeitos, porque a gente faz isso entre nós, pesquisadores. Quão importante é quando a gente constrói a nossa autoria, esse diálogo que a gente faz com os autores, com os referenciais, que a gente constrói novos conhecimentos, então, quando a gente vai construindo essa autoria junto com esse grupo. Então me parece que é também uma concepção de formação muito importante, e aí foi muito interessante, porque eu coloquei aqui que essa concepção de formação pela via dos grupos, ela quer romper com as formações pré-formatadas. (Pesquisadora, 2015)

Neste sentido, percebe-se o conceito de formação associado àquele que envolve a complexidade. Considera-se, desta forma, a impossibilidade de separar os movimentos de “formar” e de “viver” – ou seja, a formação também compreende aquilo que acontece no cotidiano, a vida que pulsa na escola, as trocas decorrentes da relação entre alunos, professores e demais sujeitos que compõem a instituição escolar. Agapito e Ribeiro (2017) indicam que,

[...] face às exigências da sociedade contemporânea, cabe aos sistemas de ensino, bem como às instituições formadoras, reconhecer e compreender as novas configurações sociais, a fim de promover uma educação que se adeque ao modo atual como as pessoas se relacionam. (p. 5)

Nesse sentido, afirmamos que a vida e as relações não podem pautar-se em receitas ou possibilidades “infalíveis”, pois estes movimentos desconsiderariam o cerne da vida, que tem por base movimento e a dinamicidade e, por conseguinte, a possibilidade de “ser falível”. Desta forma, parece-nos possível perceber de antemão a diferença existente entre uma “epistemologia da prática” quando comparada a uma “epistemologia da técnica”, tendo em vista que esta considera viável a articulação entre previsibilidade e processos de aprender, enquanto aquela nega veementemente essa possibilidade.

Outra singularidade que se associa aos encontros analisados envolve a diversidade de contextos presentes a partir das falas dos integrantes vindos de diferentes lugares do Brasil (diferentes municípios e estados) e de contextos internacionais (Moçambique, México, Colômbia, Itália). Percebemos, a partir da análise das transcrições, o quanto isso é evocado o tempo todo, principalmente por meio de exemplos que se associam a estes contextos específicos.

Segundo Mía Couto, o mundo não é algo externo a nós. Nós somos o mundo ao constituí-lo. Na perspectiva sistêmica, no mesmo sentido, podemos afirmar que não existe um mundo independente de nós, mas o constituímos ao mesmo tempo que somos constituídos por ele (Maturana & Varela, 2001). Ao nos remetermos aos contextos de onde são provenientes os pesquisadores participantes do eixo “formação de professores”, podemos afirmar a impossibilidade de desvinculá-los desses lugares, os quais carregam consigo e evocam-nos em suas falas e exemplos.

Tal particularidade também nos auxilia a perceber o quanto as configurações ligadas aos serviços e às propostas formativas podem ser diversas, dependendo do contexto de que se fala.

Sobre o Discurso de Despreparo relacionado aos Processos Inclusivos

Apesar de não dizer respeito à formação do professor de educação especial propriamente, mas sim aos discursos que se associam ao professor de sala de aula regular, a reflexão acerca do discurso do despreparo docente torna-se fundamental no que concerne à proposição do presente texto. Consideramos necessária essa análise, justamente pelo efeito que este discurso tem sobre o trabalho que é desenvolvido pelo professor de educação especial. Percebe-se que essa dimensão precisa ser olhada com cautela, na medida em que pode ser associada a uma desresponsabilização dos professores de sala de aula regular no trabalho dirigido ao aluno com deficiência e aos processos inclusivos.

Além disso, a afirmativa “não estou preparado para isto” carrega consigo a pressuposição de que existiria um momento em que o professor deveria estar “completamente preparado” para a docência, negando assim a imprevisibilidade e a instabilidade associadas aos processos dinâmicos, como aquele que envolve a formação docente. Jesus et al. (2011), ao discutirem a formação de professores a partir das pesquisas apresentadas no âmbito do GT 15 da ANPEd, questionam: “Há um saber-fazer próprio na área de Educação Especial, constitutivo da aprendizagem de docência como foco da formação do professor?” (p. 84). Naquele momento, segundo as autoras, tal questão tinha pouca expressividade nas pesquisas do grupo de trabalho. Atualmente, mais de dez anos depois, nos parece que este questionamento vem reverberando de forma intensa nas discussões e pesquisas para a área.

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

No mesmo encontro, outra pesquisadora, proveniente do estado do Pará, afirma ser recorrente a percepção desse discurso: “E de lá fiquei com uma frase, que eu digo que não é uma frase, é uma cantilena, que é o tal do ‘não fui preparado para atender esse aluno’” (Pesquisadora, 2013, p. 21). A pesquisadora conclui afirmando que, conhecendo a realidade de outros estados, percebe que o discurso é o mesmo.

De acordo com a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, o professor capacitado é aquele que, no âmbito de sua formação inicial, teve acesso a conteúdos acerca da educação especial e da inclusão escolar. Segundo Brabo (2013), o objetivo de uma disciplina acerca da temática em um curso de licenciatura envolve: “despertar o aluno para um tema com o qual ele não tenha contato, e o faça ter curiosidade de conhecê-lo” (p. 132). Nesse sentido, o propósito do contato inicial com a temática é o de mobilizar o futuro docente para, ao deparar-se com um desafio em sua ação docente, tenha subsídios para buscar ferramentas e possibilidades para trabalhar junto ao aluno público-alvo da educação especial e em articulação com o docente da área.

Brabo (2013) discorre sobre a formação de um docente “que aprendeu que não saber não é o fim, não é o fracasso – é só ainda não saber” (p. 135). Assim, a incompletude precisa ser entendida como espaço de criação, como potencial de constituição da docência, de um “não saber” transitório, que, ao contrário de paralisar o professor, o convida a buscar e a deslocar-se na direção de novas possibilidades de intervenção.

Na terceira edição do encontro, no ano de 2016, ao discutirem-se os modelos de formação e a associação entre mercado e oferta de formação, uma das afirmações parece oferecer pistas acerca do que vem mobilizando o discurso de despreparo docente. Um dos integrantes do eixo assegura: “Porque, na verdade, a gente nunca vai dar conta de tudo. E parece que a gente tem necessidade de querer dar conta” (Pesquisadora, 2016, p. 3). Na mesma edição, questiona-se:

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

Assim, precisamos renunciar à compreensão de que um curso de licenciatura daria conta de “tudo” ou que entregaria um professor “preparado” para lidar com todos os desafios que aparecessem em sala de aula. Tal lógica contraria a dinamicidade da vida e a complexidade que se articula aos processos de conhecer. Faz-se a necessidade de que a formação inicial passe a ser vista como parte de um processo que é permanente e que precisa ser alimentado continuamente. Além disso, conforme destacam Oliveira e Souza (2021), não se trata apenas de criar mais disciplinas acerca da educação especial, embora tais disciplinas sejam imprescindíveis e ainda não asseguradas como obrigatórias na formação docente por nosso plano normativo. No entanto, devemos compreender que o currículo de uma licenciatura precisa dialogar, desconstruindo a ideia de um percurso formativo pautado em disciplinas isoladas.

Por fim, fazemos eco à pergunta que inaugura o trecho transcrito: “o que significa estar preparado?”. Para além dessa questão, parece emergente questionar: existe um momento em que estaríamos de fato preparados para a docência ou para qualquer atividade dinâmica e que se articule aos processos de viver? Como se mantém o discurso do despreparo e de que forma se torna tão presente em diferentes territórios?

Considerações Finais: Quais Contornos?

Com vistas a encaminharmos um “fechamento” do texto, optamos por retomar o objetivo que orientou sua elaboração, bem como a questão que nos mobilizou e que norteou a escrita. Este texto tinha como objetivo prioritário analisar os principais contornos que delinham o debate sobre a formação do professor de educação especial no contexto brasileiro, direcionando nossas lentes para a seguinte pergunta: o que encontros específicos, envolvendo pesquisadores da área, produziram de conhecimento acerca da formação docente vinculada à educação especial?

A partir das leituras que nos ajudam a traçar os contornos das conversas analisadas, salientamos algo que se sobressalta e que diz respeito a uma não definição quando se trata de nomear o docente vinculado à área da educação especial. Cada pesquisa o evoca de um jeito – ou de muitos jeitos: professor de AEE, professor de sala de recursos, professor de educação especial, professor da educação especial, professor responsável pelo atendimento educacional especializado, professor.

Este movimento nos oferece pistas para refletir sobre a configuração do trabalho e sobre a constituição deste docente nesse limbo conceitual – que, ao ser muitos (tanto no que diz respeito ao nome, quanto com relação às suas funções descritas nos documentos normativos), talvez não esteja bem definido. O que significa um nome ou outro? O que uma escolha ou outra pode nos indicar acerca da construção do papel dessa figura e sobre a organização do seu trabalho no âmbito da escola?

Podemos afirmar que a multiplicidade que se articula à forma de evocar um perfil profissional e ao trabalho do professor de educação especial associa-se a uma definição pouco objetiva que pode ser encontrada na política. Essa “indefinição” não pode ser lida como ausência de política, mas como a própria política, pois, quando se deixa aberto o caminho para tantos formatos, emerge uma pluralidade que corre o risco de fragilizar e reproduzir o que há de mais antigo e simplificador – movimento que podemos observar a partir daquilo que vem sendo ofertado hoje em termos de diversidade formativa com relação à área.

Os achados de Michels (2021) acerca dos cursos de especialização associados à área no contexto brasileiro confirmam uma multiplicidade relativa às ofertas formativas, as quais encontram sustentação na abertura expressa na política. Cabe destacar que não consideramos positivo e nem defendemos que se engessem as possibilidades formativas, mas sim que existam orientações de base constitutiva dirigidas a todos os currículos de formação para a área, os quais possam representar um eixo comum na constituição do professor de educação especial.

O discurso de despreparo docente vinculado à formação também se associa aos contornos das conversas analisadas. Esta premissa carrega consigo a pressuposição de que haveria um momento em que o docente estaria “completamente” pronto para atuar. Segundo Jesus (2013), [...] o discurso do “não-saber-lidar”, não estar preparado para “trabalhar com a diversidade dos alunos”. Essas falas são reiteradas por um número significativo de docentes, que atuam em diferentes níveis e em diversos espaços. No que tange a trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, o discurso é recorrente e hegemônico. Duas questões se colocam: como chegamos a constituir esse discurso de negação e, se os docentes “não estão preparados”, o que é necessário para tal? (p. 1)

Unimo-nos ao questionamento feito pela autora: o que é necessário para que os professores estejam preparados para atuar com os alunos público-alvo da educação especial? Que formação deve ser ofertada para isso? Existe uma formação que dê conta desse desafio? Qual a influência deste

discurso na formação e atuação do professor de educação especial? Os indícios apontam para uma tendência à valorização de certezas para a constituição do trabalho docente, principalmente quando se trata da atuação junto a alunos com deficiência – lugar em que o professor se depara com diferentes formas de aprender, o que pode exigir, em contrapartida, outras formas de planejar o trabalho docente, interagir, se comunicar.

Este movimento parece fazer emergir, assim, uma necessidade de se buscar a segurança das “garantias”, tendo em vista que “[...] tendemos a viver num mundo de certezas, de solidez perceptiva não contestada, em que nossas convicções provam que as coisas são somente como as vemos e não existe alternativa para aquilo que nos parece certo” (Maturana & Varela, 2001, p. 22).

Tal compreensão, quando associada ao discurso da necessidade de “práticas” articuladas à ideia de que existiria uma receita para atuar junto aos alunos com deficiência, nos aponta para um caminho que precisa ser problematizado: o do apego à certeza e à tradição. A diferença e a imprevisibilidade causam medo, tendo em vista que exigem um deslocamento, um processo de desapegar-se de ideias pré-concebidas.

Entendemos que a tentação da certeza evocada pode ser percebida como a concepção da possibilidade de todos os estudantes aprendendo em um mesmo tempo, em um mesmo ritmo, os mesmos conteúdos, a partir das mesmas estratégias – como se isso fosse possível, ao levarmos em consideração que cada aluno em uma sala de aula representa um microsistema diferente.

Consideramos que os contornos das conversas analisadas nos permitem afirmar a necessidade de continuarmos discutindo e problematizando a formação docente, prioritariamente, a partir de um viés pedagógico e que valorize o ensino comum como espaço prioritário de atuação do professor de educação especial. É necessário que se considere que o professor de educação especial é, antes de qualquer outra coisa, um professor, e que essa deve ser a característica que irá delinear o seu percurso formativo. A formação docente vinculada à educação especial pode favorecer, assim, um trabalho pautado no diálogo, como espaço de fortalecimento da ação docente, apostando, para tanto, nas redes de ação pedagógica que se articulam a partir do ensino comum e na dinamicidade dos contextos de atuação do professor. Evocamos Sacristán (1999) a partir da metáfora do trabalho artístico para a compreensão acerca do processo de ensino e aprendizagem de forma que “aquilo que será alcançado realmente não pode ser previsto, totalmente, por nenhum esboço feito de antemão [...]” (Sacristán, 1999, p. 67).

Assim, concluímos questionando a possibilidade de previsibilidade de processos tão complexos e vivos como são (ou deveriam ser) aqueles que envolvem a formação docente e a educação especial. Fica o convite para que possamos compreender a necessidade iminente de renunciarmos a determinadas “certezas”, bem como para nos permitirmos perceber as lacunas e os “despreparos” como parte essencial dos nossos processos de aprender a ser professor.

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

Referências

- Agapito, J., & Ribeiro, S. M. (2017). *Os conceitos de educação especial e perspectiva educacional inclusiva forjados durante a formação inicial nos cursos de licenciatura*. Apresentação de trabalho]. In 38ª Reunião Nacional da ANPED, São Luís-MA.

- Amaral, M. H., & Monteiro, M. I. B. (2019). A formação de professores no GT 15 – educação especial da ANPED (2011-2017): Entre diálogos e (novas) pistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(2), 301-318, abr.-jun.
- Baptista, C. R. (2011). Ação pedagógica e educação especial: A sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17, 76.
- Baptista, C. R. (2019). Política pública, educação especial e escolarização no Brasil. *Educação e Pesquisa*, [S. l.], 45, e217423.
- Bateson, G. (1996). *Metadiálogos*. Gradiva.
- Bateson, G., & Bateson, M. C. (1994). *El temor de los Angeles* (2. ed.). Gedisa.
- Brabo, G. M. B. (2013). *Formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva*. (Tese Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Brasil. (2001). *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC/SEESP.
- Brasil. (2003). Ministério da Educação. *Educação Inclusiva: direito à diversidade – documento orientador*. MEC/SEESP: Brasília.
- Brasil. (2008). Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP. Brasília.
- Brasil. (2009). Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB No 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. MEC/SEESP.
- Brasil. (2016). *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Ética em pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde, Brasília. Diário Oficial da União, n. 98, terça-feira, 24 maio 2016, seção 1, p. 44-46.
- Couto, M. (2005). *Pensatemos: Textos de opinião*. Editorial Ndjiira.
- Couto, M. (2011). *E se Obama fosse africano?* Cia das Letras.
- Gewirtz, S. (2007). Reflexividade ética na análise de políticas: Conceituação e importância. *Práxis Educativa*, 2(1), 7-12, jan./jun.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Cortez.
- Jesus, D. M. de., Barreto, M. A. S. C., Gonçalves, A. F. S. (2011). A formação do professor olhada no/pelo GT 15 – educação especial da ANPED: Desvelando pistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17 (maio-ago), 77-92.
- Jesus, D. M. de. (2013). Formação de professores para a inclusão escolar: Instituinto um lugar de conhecimento. In: E. G. Mendes, M. A. Almeida & M. C. P. I. Hayashi (Orgs.), *Temas em educação especial: Conhecimentos para fundamentar a prática* (pp. 75-82). Junqueira e Marin; CAPES. Recurso digital.
- Kastrup, V., & Passos, E. (2013). Cartografar é traçar um plano comum. *Fractal: Revista de Psicologia*, 25(2), 263-280, maio/ago.
- Larrosa, J. (2021). *Tremores: Escritos sobre experiência*. Autêntica.
- Lehmkuhl, M. S. (2015). Formação continuada de professores na área de educação especial. In *37ª Reunião Nacional da ANPEd*, Florianópolis, SC.
- Maturana, H., & Varela, F. (2001). *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Palas Athena.
- Michels, M. H. (2021). Formação do professor de educação especial no Brasil. In *40ª Reunião Nacional da ANPEd*, Online.

- Oliveira, L. A., & Souza, F. F. (2021). Formação inicial de professores e o trabalho docente com o aluno com deficiência no ensino regular. In *40ª Reunião Nacional da ANPEd*, Online.
- Ribeiro, L. L., & Silva, R. M. (2022). Empresariamento da formação docente para a educação especial. *Educação & Realidade*, 47, e108268.
- Sacristán, J. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Artes Médicas Sul.
- Silvia, M. C. da. (2020). *Conhecer o conhecer na formação de professores em educação especial no Brasil: tendências e desafios*. (Tese Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.
- Tardif, M. (2013). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Vasconcellos, M. J. E. (2012). *Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciência*. Papirus.

Sobre o Autores

Mayara Costa da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

mayacsilva@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8716-0768>

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora de Educação Especial no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre –RS.

Claudio Roberto Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

baptistacaronti@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6673-4574>

Doutor em Educação pela Università degli Studi di Bologna. Professor Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Faculdade de Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre -RS.

Denise Meyrelles de Jesus

Universidade Federal do Espírito Santo

jesusdenise@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7966-5424>

Doutora em Psicologia da Educação - University of California- Los Angeles. Professora Titular da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no Centro de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória - ES.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 31 Número 42

18 de abril 2023

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu

EPAA Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAPE>) **Twitter feed** @epaa_aape.