

A CONSTITUIÇÃO DO PERFIL DE COMPETÊNCIAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DOCUMENTOS POLÍTICOS¹

Daiane Pinheiro²
Thaisy Bentes de Souza³

Resumo: O estudo analisa, à luz de documentos oficiais no Brasil, o perfil de competências profissionais atribuído aos professores de educação especial, considerando a atuação articulada com a inclusão educacional e a transversalidade em todas as modalidades de ensino. Para tanto, são examinados quatro documentos oficiais que delineiam tais competências, visando compreender seu impacto na formação dos professores de educação especial. Utilizando uma abordagem qualitativa e o método de análise documental, o estudo identifica três dimensões principais: a definição do perfil de competências, a formação para atuar em contexto inclusivo e os modos de constituição do professor de educação especial. Como resultado, fica evidente que os discursos políticos produzem profissionais especialistas multifuncionais em todas as áreas da educação especial, abrangendo transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino, e ainda os responsabilizam majoritariamente pelo desenvolvimento e ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo. Para contornar isso, torna-se necessário romper com a ideia de totalidade do exercício profissional do professor de educação especial, o que permitirá operar com a singularidade das experiências, das relações e das produções pedagógicas desenvolvidas em contexto de atuação.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Inclusão Educacional. Educação Especial. Formação de professores.

THE CONSTITUTION OF THE COMPETENCY PROFILE OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS IN POLITICAL DOCUMENTS

Abstract: The study examines, in light of official documents in Brazil, the profile of professional competencies attributed to special education teachers, considering their involvement with educational inclusion and cross-cutting aspects across all educational modalities. To this end, four official documents outlining these competencies are examined, aiming to understand their impact on the formation of special education teachers. Using a qualitative approach and document analysis method, the study identifies three main dimensions: defining the competency profile, training to work in inclusive contexts, and the ways in which special education teachers are constituted. As a result, it becomes evident that political discourses produce specialized professionals with multifunctional expertise in all areas of special education, encompassing all levels and modalities of teaching, and predominantly holding them responsible for the development and teaching-learning processes of target students. To

¹ Este trabalho é parte da tese de doutoramento desenvolvida pela primeira autora na Universidade de Lisboa - Portugal.

² Graduada em Educação Especial, Especialista em Gestão Educacional (UFSM) Especialista em Educação Ambiental (UFSM), Especialista em Docência em Libras no Ensino Superior (Faculeste), Mestre em Educação (UFSM) Mestre em Extensão Rural (UFSM). Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa-Portugal. E-mail: daipinh83@gmail.com.

³ Doutoranda em Estudos da Tradução na Universidade Federal de Santa Catarina. Mestra em Estudos da Tradução pela Universidade de Brasília/UnB. Especialista em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA. É Professora vinculada ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA (2021-atual. E-mail: thaisy.souza@ufopa.edu.br

address this, it is necessary to break away from the idea of the totality of the professional practice of special education teachers, enabling them to operate with the uniqueness of experiences, relationships, and pedagogical productions developed in their contexts of practice.

Keywords: Public Policies. Educational Inclusion. Special Education. Teacher Training.

LA CONSTITUCIÓN DEL PERFIL DE COMPETENCIAS DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN DOCUMENTOS POLÍTICOS

Resumen: El estudio analiza, a la luz de documentos oficiales en Brasil, el perfil de competencias profesionales atribuido a los profesores de educación especial, considerando su actuación articulada con la inclusión educativa y la transversalidad en todas las modalidades de enseñanza. Para ello, se examinan cuatro documentos oficiales que delinean dichas competencias, con el objetivo de comprender su impacto en la formación de los profesores de educación especial. Utilizando un enfoque cualitativo y el método de análisis documental, el estudio identifica tres dimensiones principales: la definición del perfil de competencias, la formación para actuar en contextos inclusivos y los modos de constitución del profesor de educación especial. Como resultado, queda evidente que los discursos políticos producen profesionales especialistas multifuncionales en todas las áreas de la educación especial, abarcando transversalmente todos los niveles y modalidades de enseñanza, y aún los responsabilizan mayoritariamente por el desarrollo y la enseñanza-aprendizaje de los alumnos objetivo. Para abordar esto, es necesario romper con la idea de la totalidad del ejercicio profesional del profesor de educación especial, lo que permitirá operar con la singularidad de las experiencias, las relaciones y las producciones pedagógicas desarrolladas en el contexto de actuación.

Palabras-clave: Políticas Públicas. Inclusión Educativa. Educación Especial. Formación de Profesores.

Considerações introdutórias

Desde a década de 90, a educação especial (EE) tem sido reconhecida politicamente como uma área de ensino associada à promoção da educação inclusiva (Unesco, 1990; 1994; Brasil, 1996; 1994). Os objetivos dos serviços de educação especial, delineados na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008), e da proposta de inclusão educacional, estabelecida na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), convergem na busca por garantir o acesso e a permanência de todos os alunos no ambiente escolar, levando em consideração suas necessidades educacionais específicas.

Nesta perspectiva política a educação especial é um dos suportes fundamentais da proposta educacional inclusiva. Nela configura-se um perfil de atuação de profissionais que possibilite responder às necessidades educacionais específicas dos grupos incluídos em todas as modalidades de ensino (Ainscow; Ferreira, 2003; Rodrigues, 2013).

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o atendimento educacional especializado, de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. Essa modalidade de educação deve integrar o projeto político pedagógico da escola, envolver a participação da família e ser realizada em ambientes o menos restritivos possível, garantindo a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular (Brasil, 2008, p.17).

Ainda, define-se neste documento a importância de atuação qualitativa destes profissionais dando atenção as necessidades educacionais específicas de cada sujeito considerado público-alvo da educação especial, sendo nomeados "educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação". (Brasil, 2008, p. 18).

Diante dessa complexa função atribuída à educação especial e, sobretudo, às diferentes frentes de atuação, seja nos níveis e modalidades de ensino ou com o público-alvo da educação especial, têm-se observado conflitos quanto à mobilização de competências desses profissionais (Garcia; Michels, 2014; Guasselli, 2012; Kassar, 2014; Mantoan, 2003; Pletsch, 2009; Ropoli, 2014; Thesing, 2019; Vaz; Garcia, 2016). Especificamente, estudos apontam para as dificuldades dos professores de educação especial em atuar de forma qualitativa nas diferentes áreas atribuídas a eles, responsabilizando a falta de formação para todas as competências exigidas (Thesing, 2019).

Considerando este cenário, o presente estudo se interessa em compreender o papel atribuído a educação especial em tempos de inclusão educacional, a partir do conhecimento sobre a formação e as competências profissionais orientadas em dimensões políticas e legais no Brasil. Essa investigação tem por motivação principal problematizar, na dimensão política, a formação docente para os campos de atuação profissional da educação especial, considerando a transversalidade nas diferentes modalidades de ensino e a diversidade do público alvo atendido.

Para isso, comprehende-se que discursos políticos/legais fazem parte de uma série de atos, de enunciados, ações que vão construindo e legitimando verdades a fim de atender interesses de um determinado período histórico (Foucault, 2008). Portanto, a inclusão educacional, enquanto uma necessidade social materializada em ações políticas, torna-se uma grande verdade a ser consumida e legitimada nos espaços de ensino (Veiga-Neto; Lopes, 2007). Da mesma forma, considera-se que o perfil de competências dos profissionais da educação especial, produzidos nos discursos da inclusão, são efeitos e produção da realidade inclusiva na escola. Ou seja, os modos pelos quais os professores são subjetivados, no caso deste estudo em

discursos políticos, vão delinear suas condutas nos contextos de ensino.

Como metodologia, adota-se uma abordagem qualitativa, com a análise documental permitindo a leitura, a interpretação e análise de documentos para extrair informações relevantes sobre um determinado tema ou fenômeno (Junior et. al; 2021). A partir do levantamento documental mais amplo (Batista-Junior, 2016) foram eleitos quatro documentos oficiais vigentes considerados como precursores políticos da formação e perfil do professor de educação especial.

Este estudo se baseia na abordagem teórico-metodológica anunciada nesta introdução. A seguir, são apresentadas as diretrizes metodológicas, seguidas das análises com resultados e discussões, divididas em quatro partes. Os três primeiros momentos oferecem uma descrição dos resultados sobre o perfil de competências do professor de educação especial, a mobilização de competências diante das diferentes especificidades do público-alvo da educação especial e a formação para atuação na área. O quarto momento se concentra em uma análise geral, discutindo as informações apresentadas e relacionando-as aos possíveis efeitos dos discursos políticos na formação do professor de educação especial.

Direcionamentos metodológicos

Este estudo, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como uma pesquisa documental que teve por finalidade analisar documentos oficiais relacionados à educação especial e inclusiva, com foco no perfil de competências profissionais do professor de educação especial. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela intenção de compreender os significados e as construções discursivas presentes nesses documentos, permitindo uma leitura interpretativa e crítica do material (Marconi; Lakatos, 2007).

A pesquisa documental foi utilizada como principal estratégia metodológica, permitindo identificar e interpretar informações contidas em fontes oficiais, considerando sua autoria, finalidade e público-alvo (Junior et al., 2021). O processo envolveu as seguintes etapas: (a) levantamento e seleção dos documentos com base em critérios pré-definidos; (b) registro e caracterização do material mediante técnica de fichamento; (c) organização e categorização temática dos dados; e (d) aplicação da análise de discurso dos documentos oficiais.

Na primeira etapa, iniciou-se com uma pesquisa geral com base em Batista-Junior (2016) para a produção de dados a serem estudados. Tal referência, ao levantar todas as políticas

nacionais sobre educação especial e inclusiva, possibilitou recortes e caminhos alinhados a este estudo. Entretanto, a seleção atendeu a critérios específicos, de acordo com Marconi e Lakatos (2007): (a) Impacto no cenário brasileiro: Documentos relacionados com a emergência da educação inclusiva e que tenham tido um impacto no cenário brasileiro, tomando como referência estudos que apontam tais evidências (Fabris, 2011; Garcia, 2013; Garcia; Michels, 2014; Lopes, 2007; Mantoan, 2003; Pletsch, 2009); (b) Interesse para o objetivo de estudo: Documentos que conceitualizem assuntos de interesse para o estudo, tais como a inclusão educacional, formação de professores e perfil de competências do professor de educação especial; (c) Atualidade desses documentos: Documentos que se encontrem em vigor na altura do estudo e estejam dentro do recorte temporal a partir dos anos 2000.

Reconhece-se que a seleção dos documentos implicou a exclusão de outros materiais igualmente relevantes; contudo, a escolha concentrou-se naqueles de maior impacto político e legal no cenário brasileiro contemporâneo e que tratam de forma direta sobre a educação especial em uma perspectiva inclusiva (Batista-Junior, 2016).

O corpus empírico da pesquisa foi composto por quatro documentos normativos e orientadores selecionados conforme critérios de relevância, atualidade e relação com os objetivos do estudo (Quadro 1).

Quadro 1: Documentos selecionados.

Ano	Ato/objetivo	Título	Sigla
2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica	DNEEEB
2008	Objetiva o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	PNEEPEI
2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial	Resolução	R04
2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências	Decreto	D7611

Fonte: elaborado pelas autoras.

Foi utilizado, como recurso de apoio, o software Nvivo⁴, facilitando o processo de categorização dos fragmentos de texto e permitindo a organização dos dados subtraídos dos documentos em temas centrais de análise (Bazeley; Jackson, 2013). Cada tópico analítico foi levantado a partir de questionamentos elaborados de acordo com o objetivo proposto neste estudo.

Para a análise dos dados, utilizou-se a análise de discurso de orientação foucaultiana, que busca compreender os modos de produção de sentidos e as relações de poder que atravessam os textos (Foucault, 2008). Assim, os documentos foram examinados enquanto produções discursivas que constroem significados sobre inclusão, educação especial e formação docente, situando-se em uma rede de enunciados que sustentam determinadas estratégias de subjetivação (Veiga-Neto; Lopes, 2007).

Resultados e Discussões

Nesta seção, são apresentadas as discussões sobre as análises dos quatro documentos oficiais selecionados que legitimam as competências necessárias para exercício profissional do professor de educação especial na perspectiva inclusiva, com vista a compreender os efeitos que estes discursos tomam na constituição desses profissionais.

A apresentação desses resultados é impulsionada pelas seguintes questões: Qual é o perfil de competências do professor de educação especial? Quais conhecimentos específicos devem ser mobilizados frente ao público-alvo da EE? Como é sustentada a formação e atuação de professores para educação especial à luz de uma política inclusiva? Por fim, problematiza-se os efeitos desses discursos político na constituição de professor de EE e a produção da inclusão como uma competência exclusiva desse profissional.

O perfil de competências do professor de educação especial

Os quatro documentos analisados apresentam uma compreensão muito similar da educação especial. Nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB), por exemplo, a educação especial é definida como “o conjunto de conhecimentos,

⁴ NVivo é um software de análise de dados qualitativos desenvolvido pela QSR International. Os principais recursos e funcionalidades do NVivo incluem organização de dados que permite importar e organizar diversos tipos de dados, incluindo textos (entrevistas, artigos, notas de campo), áudios, vídeos, imagens e dados de redes sociais. (Bazeley; Jackson, 2013).

tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos que devem atuar na relação pedagógica para assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2001, p. 45). Além disso, o documento destaca que a oferta dos serviços de educação especial tem por objetivo apoiar, complementar ou suplementar aos serviços educacionais comuns em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Embora seja uma passagem política superada por outros documento, é importante destacar que nas DNEEEB (Brasil, 2001) é afirmado que a educação especial pode ser um serviço substitutivo ao ensino regular e ser oferecida em espaços não inclusivos. Contrariando esta concepção, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008) associa a educação especial exclusivamente ao serviço da inclusão por meio da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a disponibilidade de recursos, serviços e orientações para o processo de ensino e aprendizagem de alunos incluídos no ensino regular.

O PNEEPEI apoia a transversalidade desses serviços em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, incluindo o ensino superior. Na mesma perspectiva, a resolução n. 04 (Brasil, 2009b) reforça a oferta transversal desse serviço a todas as modalidades e níveis de ensino, e o decreto 7.611 (Brasil, 2011) enfatiza a responsabilidade da EE na oferta do AEE.

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

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

MOMENTO

Diálogos em Educação

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

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

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

O AEE, referenciado principalmente na resolução 04 (Brasil, 2009b) e no decreto 7.611 (Brasil, 2011, Art. 2º §1º) é “compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” voltado a alunos público alvo da educação especial.

O AEE, enquanto competência do professor de educação especial, deve oferecer enriquecimento curricular, dispondo de recursos e estratégias didáticos-pedagógicos que promovam a acessibilidade dos estudantes, buscando eliminar barreiras educacionais e sociais (Brasil, 2008, 2011). Esse serviço diferencia-se das atividades realizadas em turmas do ensino regular, sendo complementar a formação, no caso de alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, ou suplementar a formação, no caso dos alunos com altas habilidades/Superdotação.

O decreto 7.611 de 2011, demarca de forma clara as atribuições do professor de educação especial no contexto do AEE.

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2011, Art. 13º).

O professor de educação especial que atua no AEE deverá ter acesso a “equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos” (Brasil, 2011, §3º) disponíveis em salas de recursos multifuncionais. Segundo orientações da PNNEPEI (Brasil, 2008) e do decreto 7.611 (Brasil, 2011), as escolas que ainda não dispõem destas infraestruturas, podem recorrer a outras instituições, desde que justificado no projeto político-pedagógico.

As instituições parceiras serão centros de atendimento educação especializado ou escolas de ensino regular que disponham de vagas e oferta destes serviços. Esses documentos reforçam ainda que o AEE deve ser ofertado no contra turno do ensino em regular, portanto, nunca substituível à escolarização normal. Na resolução n. 4 de 2009, ainda é considerado que, em casos excepcionais, o AEE pode ser ofertado em outros espaços que não sejam de ensino, tais como classe hospitalar e ambiente domiciliar.

Conforme já mencionado, esse serviço não pode ser substitutivo ao ensino regular. Portanto, os alunos atendidos em espaços diferenciados deverão estar matriculados regularmente em instituição de ensino e essa será responsável também por organizar a oferta do ensino regular. O AEE deverá estar articulado com a proposta pedagógica inclusiva da escola, envolvendo “a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (Brasil, 2011, § 2º).

Além do AEE, cabe a esse profissional orientar, formar e apoiar os demais docentes da instituição. O professor de Educação Especial não está presente diariamente nas turmas do ensino regular, mas colabora com os demais docentes na elaboração de estratégias pedagógicas voltadas às necessidades dos alunos. Em alguns casos, pode acompanhar o estudante diretamente nas atividades da classe inclusiva, fortalecendo a articulação entre o ensino comum

e o atendimento especializado.

As DNNEEB (Brasil, 2001, p. 51) destacam que é imprescindível a articulação entre o professor de EE e o professor de ensino regular, exigindo “interação constante” entre esses profissionais “sob pena de alguns educandos não atingirem rendimento escolar satisfatório”. Também a Resolução n. 4 de 2009, a EE deve agir em articulação com “os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros (...)” (Brasil, 2009b, art 9º).

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

Mobilização de conhecimentos específicos diante o público alvo atendido pela educação especial

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

A resolução, n. 4 (Brasil, 2009b), a PNEEPEI (Brasil, 2008) e o decreto 7.611 (Brasil, 2011) compreendem que o público-alvo da educação especial são alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Já as DNNEEB (Brasil, 2001, p. 21) afirmam que compete à EE garantir o acesso a conhecimentos e conteúdos básicos escolares a todos os alunos que estão em situação de exclusão “inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais” (...).

Nesse sentido, as DNNEEB consideram como alunos com Necessidade Educacionais Especiais (NEE) aqueles que apresentam:

- 2.1 - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: 2.1.1 - aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; 2.1.2 - aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.
- 2.2 - Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- 2.3 - Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (Brasil, 2001, p. 39).

De acordo com este documento as dificuldades de aprendizagem que não se vinculam a alguma causa orgânica podem se manifestar em diferentes ordens sociais, culturais, econômicas etc. As DNNEEB (Brasil, 2001), fazem ainda referência “a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda a fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional” (Brasil, 2001, p. 44). Nesse caso, atribui à EE a competência da promoção de inclusão educacional por meio do acesso aos conhecimentos curriculares independente das dificuldades que o aluno possa apresentar.

A partir desta compreensão de NEE, o documento afirma que “a ação da educação especial se amplia (...) considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares” (Brasil, 2001, p. 44). Esse documento é enfático ao afirmar que a EE deverá atender os grupos específicos, considerados público-alvo, porém, o professor de educação especial:

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

Anota-se que a PNEEPEI (Brasil, 2008) e o Decreto 7.611 (Brasil, 2011) não abordam conceitos de dificuldades de aprendizagem, como destacadas nas DNNEEB (Brasil, 2001). No entanto, a PNEEPEI (Brasil, 2008) argumenta que em caso de “transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes.” (Brasil, 2008, p. 11).

Há, portanto, algumas especificações diferenciadas entre a definição do público-alvo da educação especial, como o atendimento das dificuldades de aprendizagem, de todos os alunos, previstos nas DNNEEB (Brasil, 2001). Apesar disso, todos os documentos estão alinhados quando mencionam o atendimento a alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, adotando o conceito de NEE definido pela Declaração de Salamanca (Unesco, 1994).

Entende-se, portanto, que, considerando a linearidade temporal dos documentos analisados, observa-se que os mais recentes restringem o público-alvo da Educação Especial às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, não incluindo explicitamente estudantes com dificuldades de aprendizagem. No entanto, tais dificuldades podem ser reconhecidas de forma indireta, quando associadas ou decorrentes dessas condições, conforme indicado nas definições mais atuais.

A PNEEPEI (Brasil, 2008) e, consequentemente, o decreto 7.611 (Brasil, 2011) compreendem que estudantes com transtornos globais do desenvolvimento apresentam “alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil” (Brasil, 2008, p. 11).

A Resolução nº 4 (Brasil, 2009) apresenta caracterização semelhante, acrescentando as alterações neuropsicomotoras e incluindo, entre o público da Educação Especial, pessoas com síndrome de Asperger, síndrome de Rett e transtornos invasivos sem outra especificação. Entretanto, em documentos e classificações mais recentes, como o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-5 (APA, 2014), essas denominações foram unificadas sob o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA), que substitui a noção de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e passa a categorizar os indivíduos segundo níveis de suporte social e educacional necessários, em vez de tipos clínicos específicos.

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

Dentro deste grupo, alunos que tenham dificuldades específicas na comunicação e sinalização devem ter acesso ao currículo mediante linguagem e códigos, como o sistema Braille ou a Língua de Sinais. Aos estudantes cegos ou com baixa visão além do código Braille, devem ser oferecidas estratégias de ensino aprendizagem como soroban, recursos ópticos, tecnologias assistivas, orientação e mobilidade que estimulem a capacidade de vida autônoma (Brasil, 2008). Para estudantes com deficiência auditiva ou Surdez, são facultadas abordagens metodológicas de ensino diferenciadas, tendo em conta a opção familiar. Alunos com deficiência auditiva, se assim optarem, poderão se comunicar e ter acesso aos conteúdos curriculares pela oralização.

No caso de alunos Surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), têm o direito ao acesso curricular por meio de sua língua natural, considerada como primeira língua. Nesse caso, o português será ensinado como segunda língua na modalidade escrita. Embora seja obrigatória a disponibilidade de tradutores/intérpretes de LIBRAS e Língua Portuguesa, compete ao professor de educação especial ser usuário de LIBRAS para comunicação e ensino do aluno Surdo⁵.

O terceiro grupo considerado público-alvo da EE são os estudantes com altas habilidades/superdotação. Nesses casos, o professor de EE deve promover desafios suplementares em sala de recursos, no ensino regular ou demais atividades escolares. O enriquecimento curricular desses alunos pode acelerar sua formação, inclusive para conclusão da etapa escolar em menor tempo (Brasil, 2008, 2009b).

A PNEEPEI (2008, p. 11) destaca que as características não podem classificar os alunos

⁵ A educação de alunos Surdos é citada em documentos específicos que dão esclarecimentos sobre os profissionais envolvidos e as formações necessárias (Brasil, 2005b).

de modo permanente. É preciso que se considerem os diferentes contextos em que estão inseridos, pois essas definições não se devem esgotar “na mera especificação ou categorização atribuída aos estudantes”. Sob essa justificativa o documento reforça que a atuação do professor deve estar imersa na valorização da heterogeneidade, promovendo a aprendizagem de todos os alunos.

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

A formação de professores para EE à luz de políticas Inclusivas

Neste tópico, os documentos analisados demonstram significativa preocupação com a formação de recursos humanos para atuação em contextos educacionais inclusivos. Para isso citam estratégias a fim de promover a qualificação de professores a favor da educação inclusiva. Contudo, observa-se que essa preocupação se dá em uma lógica técnica e formativa, pouco reflexiva sobre as condições de atuação docente.

Na PNEEPEI (Brasil, 2008), apoiada na resolução nº 1/2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002a), reforçando a obrigatoriedade das instituições de ensino superior (IES) em promover a formação na perspectiva da diversidade que, ao mesmo tempo aborde especificamente conhecimentos sobre os alunos considerados público-alvo da educação especial. O mesmo documento refere-se a Lei nº 10.436 (Brasil, 2002b), que determina que as Instituições de Ensino Superior incluam um componente curricular de ensino da Língua Brasileira de Sinais em todos os cursos de formação de professores e fonoaudiologia.

Todos os quatro documentos analisados neste estudo comprometem-se com o apoio e financiamento da formação contínua de professores em diferentes segmentos de funções e atuações na educação inclusiva. A PNEEPEI (Brasil, 2008) destaca planos de formação e

fomento da educação inclusiva financiados pelo governo federal.

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

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

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

As DNEEEB (Brasil, 2001) além de destacarem a formação inicial específica em EE, acrescentam ser importante apoiar e financiar a formação contínua dos professores que já exercem atividade docente na área da EE. Assim, prevê a oferta de “formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (Brasil, 2001, p. 32). Para além disso, este documento anuncia um aspecto importante da formação do professor de EE, que não é abordado nos demais documentos analisados.

O documento (Brasil, 2001) refere que a formação em EE em nível de licenciatura deverá estar voltada exclusivamente para o ensino na educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental. Para que o professor de EE possa atuar nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, é necessário primeiro uma formação inicial em qualquer área da docência, acrescida de complementação de estudos ou pós-graduação nas áreas específicas da EE.

Esse aspecto é ainda mais detalhado pelo documento quando orienta que o professor de EE, quando atua a nível da educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental, deve complementar estudos sobre o ensino de língua Brasileira de Sinais (Libras) e língua portuguesa. Recomenda ainda que “(...) para atuar com alunos surdos em sala de recursos,

principalmente a partir da 5^a série do ensino fundamental, tenha, além do curso de Letras e Linguística, complementação de estudos ou cursos de pós-graduação sobre o ensino de línguas: língua portuguesa e língua brasileira de sinais” (Brasil, 2001, p. 51).

Efeitos dos discursos políticos na constituição do professor de educação especial

Neste tópico são analisados nos discursos políticos dos documentos selecionados, os quais vêm produzindo “lugares” a serem assumidos pelo professor de EE. Sobretudo, será problematizado os efeitos dos documentos apresentados na constituição de ‘modos de ser’ professor de EE em tempos de inclusão. Assim, interessa aqui olhar para os discursos políticos enquanto mecanismos de produção (Veiga-Neto; Lopes; 2007; Foucault, 2008; Fischer, 2012) buscando compreender como estes profissionais tem sido narrados e constituídos dentro também dos discursos da inclusão.

Foram levantadas pelo menos três dimensões discursivas a serem problematizadas nos documentos: o professor responsável pela inclusão, o professor especialista e multifuncional, e o professor único responsável pelos seus alunos – público-alvo da EE.

Embora as DNEEEB (Brasil, 2001) sejam um documento considerado de grande teor informativo para o campo da EE, não compreendem a inclusão como uma obrigatoriedade, mas como uma meta, permitindo ainda a matrícula de alunos com NEE em classes especiais ou escolas especiais. Por vezes há contradições no documento que em certos momentos apresenta discursos registrados na falta dos sujeitos, típico das representações segregacionista ou integracionista que marcaram a década de 70 e 80 (Mazzotta, 1989), mas, em outros momentos, produz discursos na ordem inclusiva, negando a normalização dos sujeitos.

Por exemplo, o documento descreve detalhadamente os serviços de EE prestados nesses ambientes não inclusivos, como classes e escolas especiais, justificando essa opção com base na incapacidade dos sujeitos (principalmente aqueles que apresentam comprometimentos cognitivos severos) em acompanhar as turmas regulares de ensino⁶. Ao mesmo tempo defendem a turma regular enquanto espaço privilegiado para ensino de alunos com NEE.

Compreende-se que esse documento representava discursos de transição, ou seja,

⁶ Essa perspectiva foi suprimida dos demais documentos analisados nesse estudo, os quais pontuam a inclusão educacional como obrigatória.

embora a inclusão estivesse sendo regulamentada e implementada no Brasil, ainda era muito associada a ideia de um serviço da EE, confundindo estes conceitos ou ainda os colocando em uma mesma ordem de compreensão (Hermes, 2017). Portanto, mesmo que as DNEEEB (Brasil, 2001) orientassem a EE na perspectiva de uma filosofia inclusiva, não o faziam de forma consistente, possibilitando diferentes interpretações em seus discursos, inclusive sobre a conceitualização do público-alvo a ser atendido pela EE.

Embora todos os documentos oficiais da Educação Especial (EE) apresentem, em princípio, um mesmo público-alvo, observa-se ao longo de suas formulações a presença de contradições conceituais. A definição de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) é frequentemente ampliada, como se nota nas DNEEEB, (Brasil, 2001), que incluem também as dificuldades de aprendizagem não orgânicas, e na PNEEPEI, (Brasil, 2008), que acrescenta os transtornos funcionais específicos. Além disso, há momentos em que a própria PNEEPEI atribui à EE a responsabilidade de promover a inclusão de todos os alunos em situação de exclusão, o que reforça a indefinição e a expansão contínua dos limites desse público. Assim, coexistem diferentes compreensões sobre quem deve ser atendido pela Educação Especial, o que gera ambiguidades na implementação das políticas públicas.

Essas inconsistências na definição do público-alvo da EE repercutem diretamente na formação dos professores, uma vez que ampliam e tornam imprecisas as competências esperadas dos profissionais da educação. Quando não há clareza sobre quem deve ser atendido pela Educação Especial e quais são os limites de sua atuação, as políticas de formação docente tendem a se fragmentar ou a se tornar excessivamente genéricas. O professor é colocado diante do desafio de lidar com uma diversidade cada vez maior de estudantes, sem o respaldo teórico e metodológico necessário para atender adequadamente a cada demanda. Desse modo, a ausência de uma conceituação estável sobre o público-alvo compromete a coerência entre a política de inclusão e os processos formativos que deveriam sustentá-la.

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

A EE na perspectiva inclusiva não é a responsável única pela inclusão de todos os alunos, mas é um instrumento para inclusão de determinados alunos, identificados como públicos-alvo. Desse modo, os saberes devem estar centrados no conhecimento sobre esses sujeitos e nas estratégias educacionais que permitam o acesso ao currículo escolar. Institui-se, portanto, saberes específicos do professor de EE. Os discursos políticos passam a produzir esse profissional especialista, detentor de saberes específicos sobre os sujeitos, capaz de mobilizar um conjunto de conhecimentos e exercer habilidades multifuncionais (Hermes, 2017; Michels, 2017; Vaz; Garcia, 2016; Thesing, 2019).

Para além disto, os documentos políticos analisados (Brasil, 2004, 2008, 2009b, 2011) reportam a atuação do professor de EE em todos níveis e modalidades de ensino, embora não relacionem uma formação específica com determinados lócus de atuação. Assim, o professor de EE deverá ter condições de desenvolver competências desde a educação básica a educação superior e em todas as modalidades de, mesmo que sua formação inicial ou contínua não aborde esses contextos.

Desse modo, comprehende-se que os professores podem ser chamados a desenvolver competências em níveis de ensino para os quais não foram preparados em formação. Vaz e Garcia (2016) corroboram esta perspectiva quando analisam a predominância da ideia de um “professor multifuncional” em políticas de EE no Brasil

[...] que atenda todas suas atribuições de forma “qualificada” e acrítica. Assim, o professor de EE, além de sofrer com as mesmas mazelas do professor da sala de aula regular [...] incorpora em seu cotidiano as indefinições sobre seu papel nas instituições de ensino, pois, ao mesmo tempo em que assume a responsabilidade pela implementação da política de Educação Especial, também é responsável pelo auxílio no uso dos recursos pelos estudantes da sala de recursos multifuncionais. (Vaz; Garcia, 2016, p. 6).

A formação e competências a serem desenvolvidas pelos profissionais que prestam o AEE também gera confusão. Os documentos dão ênfase aos serviços prestados pelo atendimento AEE, atribuindo esta função ao professor de EE, levando a compreender que somente este profissional deverá ter competências para exercer esta função. No entanto, alguns serviços prestados no AEE, e também caracterizados como serviços especializados, não são da competência do professor de EE, exigindo formações específicas para isso, as quais não são

descritas ou mencionadas pelos documentos.

Ainda, nessa direção, Vaz e Garcia (2016, p. 3) evidenciam que no aspecto político “os demais serviços da Educação Especial foram secundarizados” priorizando o AEE como principal competência dos professores da EE. A ênfase política ao AEE tem vindo a ser observada em muitos estudos, que alertam para a sobreposição deste campo de atuação à educação especial e a própria formação para a área (Hermes, 2017; Michels, 2017; Vaz; Garcia, 2016).

Observa-se que o AEE tem sido considerado pelos documentos a principal competência a ser desenvolvida pela EE, tendo em conta a preocupação política/legal em detalhar esse serviço. Esta ênfase política acaba, por vezes, supervalorizando o AEE em detrimento dos demais serviços prestados pela EE. A exemplo disso, atribui competências profissionais focadas no desenvolvimento individual dos sujeitos, conforme anota o artigo 4º da resolução n. 4 de 2009: “A educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos” (Brasil, 2009).

De acordo com estas análises comprehende-se que os documentos políticos/legais produzem diferentes sentidos sobre o perfil de competências do professor de EE, provocando diferentes conjecturas sobre o papel e funções que este profissional assume na escola. O atual perfil do professor de EE está associado a emergência da inclusão educacional, e, portanto, incube-se a eles a responsabilidade dessa efetividade (Mantoan, 2003; Fabris, 2011; Hermes, 2017; Garcia, Michels, 2014; Thesing, 2019).

Mantoan (2003) comenta que “estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais” (p.28). Esta parece ser uma representação naturalizada na escola sobre o professor da EE. Percebe-se que a naturalização de determinados significados, consumidos como verdades nos espaços escolares se materializam em distintos mecanismos de subjetivação (Veiga Neto; Lopes, 2007), dentre eles os próprios documentos políticos que nos permitem diferentes interpretações, conforme pontuado no parágrafo anterior. Aqui se instala outro efeito discursivo na constituição do professor de EE: o professor da inclusão.

Com efeito, a competência de formar, orientar e apoiar os demais professores (Brasil,

2008), parece colocar sob responsabilidade única do professor da EE fazer a “ponte” pedagógica com o ensino regular. Alguns estudos apontam que essa compreensão tem sido difundida nas escolas (Fabris, 2011; Mantoan, 2003). Segundo estes estudos, os professores de ensino regular esperam da EE o contato, a busca, as estratégias, o ensino, considerando que alunos incluídos são exclusivamente da EE. Os documentos reforçam essa compreensão terminológica quando se referem ao “Público-alvo da EE”. Aqui é possível observar a produção discursiva do professor responsável, exclusivamente, por este grupo de alunos.

Por outro lado, os documentos (Brasil, 2001, 2009b) identificam que a responsabilidade pelo ensino-aprendizagem do aluno, público-alvo da EE, é também de professores de ensino regular. Nessa lógica, Mendes, Vilaroga e Zerbato (2014) reforçam que é preciso estabelecer um ensino colaborativo em que professores especialistas e generalistas compartilhem responsabilidades de planejamentos e a avaliações.

Os discursos políticos, ao articularem a EE na perspectiva da inclusão, dando-lhes um perfil de competências nesse contexto, geram a compreensão de um profissional soberano em conhecimentos sobre inclusão, sobre pessoas com deficiência, altas habilidades, TGDs, etc. E por isso, a fácil confusão entre os professores de sala de aula regular sobre o papel da EE na escola, como vem demonstrando alguns estudos (Fabris, 2011; Hermes, 2017; Mantoan, 2003; Thesing, 2019).

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

O ensino colaborativo ou coensino não acontece em uma sala de aula comum onde um professor age como o ‘principal’ enquanto o outro atua como ‘ajudante’, e muito menos quando a atividade com o aluno com deficiência é ensinada pelo professor de educação especial no canto de uma sala de aula da escola regular, enquanto o professor do ensino comum se dedica ao restante da classe (Mendes; Vilaroga; Zerbato, 2014, p. 47).

É importante compreender o conceito e a operacionalização da inclusão, para assim desenvolver competências inclusivas como uma ação coletiva e não isolada. Compreende-se

que a inclusão deva ser uma condição do pensamento social e não uma tarefa mecânica a ser desenvolvida (Rodrigues, 2013).

Compreende-se que os documentos selecionados para as análises fazem parte de uma engrenagem discursiva que coloca a inclusão como um grande ideal a ser alcançado por meio de determinadas estratégias de subjetivação (Veiga-Neto, Lopes; 2007). Um exemplo que emerge é justamente a constante necessidade de formação docente implicada a profissionalização docentes. No campo da educação especial, é possível perceber esse investimento público por meio da significativa oferta em formações que habilitem professores para atuarem em educação especial e para atuarem no AEE (AEE) (Brasil, 2005a, 2009a).

Nesse caso, os discursos que emergem desses documentos em relação à formação de professores em EE produzem significados importantes sobre as múltiplas competências desses profissionais. Um desses significados produzidos é que os docentes precisam ser capacitados de forma a atender às demandas, com o objetivo de garantir uma educação de qualidade para todos, como profissionais multi-habilitados. Nessa lógica de produção, também é possível compreender que o perfil de competências dos profissionais da educação especial, produzidos nos discursos da inclusão, são também efeitos e produção da realidade inclusiva na escola.

Os documentos oficiais são alguns dos mecanismos de subjetivação do sujeito, mas não os únicos. Outros deverão agir na produção e constituição deste profissional, conforme as relações de poder/saber que se estabelecem em determinados espaços (Foucault, 2008). Por isso, a interpretações dos discursos políticos/legais feitas nesse estudo não condicionam a tipos de professores de EE, de acordo com o perfil de competência descrito. Apresenta-se aqui justamente uma problematização dos efeitos políticos (Fischer, 2012) sobre a atuação ou a constituição do profissional da EE. Tantas outras problematizações se fazem necessárias para pensar o papel e as funções que a educação especial tem tomando no contexto inclusivo.

Assim, é preciso desnaturalizar algumas verdades constituídas nos discursos políticos sob enunciados da inclusão, ou seja, sob as competências acumuladas e atribuídas aos professores de EE, pela inclusão. Mudar subjetividades a partir do “desmanches” de significados naturalizados e enraizados nos discursos políticos. Trata-se de problematizar, cada vez mais os modos pelos quais são exercidos os discursos políticos e os impactos nas práticas pedagógicas, nas propostas curriculares e no funcionamento da inclusão (Fischer, 2012). Esse

processo pode ser desencadeado em novas atitudes e postura pedagógicas no contexto de atuação, resistindo ou mesmo rompendo com a imposição de subjetividades constituídas em documentos políticos e nas próprias instituições de ensino.

Considerações Finais

Neste estudo, buscou-se compreender as competências dos professores de educação especial anunciadas em documentos políticos oficiais, as quais são produzidas ou reproduzidas pelos diferentes processos formativos. Essas formações idealizam um complexo esquema de competências profissionais com o intuito de fornecer respostas rápidas à exclusão por meio de um ideal de serviços profissionais. Embora os documentos enfatizem a formação contínua, percebe-se uma ênfase tecnicista, que reduz o professor de EE a executor de programas governamentais, reforçando a lógica da multifuncionalidade já discutida.

Compreende-se, portanto, que o professor de Educação Especial, subjetivado pelos discursos políticos presentes nos documentos oficiais, acaba por internalizar as verdades neles produzidas. Ao fazê-lo, assume o papel de perito, entendido como aquele capaz de desenvolver uma ampla gama de competências e solucionar os desafios impostos pela inclusão. Esses sujeitos, representados como “supercapazes”, são construídos discursivamente para ocupar determinados espaços, especialmente o de professor de Educação Especial na escola inclusiva. A eles são atribuídas expectativas historicamente produzidas pela sociedade, entre elas, a responsabilidade simbólica de superar a exclusão e garantir o êxito do processo inclusivo. Essas expectativas parecem se materializar em competências diversas, complexas e heterogêneas e, possivelmente, inalcançáveis.

As discussões geradas levam ao questionamento: é possível que um sujeito possa desenvolver todas as competências almejadas pelas políticas e formações docentes contidas nestes documentos? Provavelmente não. Cada vez mais estudos no campo da educação inclusiva e educação especial têm evidenciado fracassos no processo de inclusão atribuídos à falta de conhecimento na formação de professores (Hermes, 2017; Pletsch, 2009; Thesing, 2019).

Situações como essas podem imprimir um sentimento de incapacidade nos professores que, na lógica da subjetivação política, foram constituídos como profissionais capazes de

promover e sustentar a inclusão na prática. Isso se materializa quando os discursos produzem profissionais especialistas multifuncionais em todas as áreas da EE, abrangendo transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino, e ainda os responsabilizam majoritariamente pelo desenvolvimento e ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo.

Portanto não se pode culpar os professores pela falta de conhecimento e formação diante dos desafios da inclusão, mas sim problematizar os modos pelos quais as políticas de inclusão e EE vêm moldando esses profissionais como capazes de arquitetar a inclusão em sua totalidade. Dentro dessa lógica, é necessário romper com a ideia de totalidade do exercício profissional do professor de EE. Isso permitirá operar com a singularidade das experiências, das relações e das produções pedagógicas desenvolvidas em contexto de atuação.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AINSCOW, Mel; FERREIRA, Windyz. Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), **Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade** (pp. 103-116). Porto: Porto Editora. (2003).

BATISTA-JÚNIOR, José Ribamar Lopes. **Pesquisas em educação inclusiva:** questões teóricas e metodológicas. Ed. Pipa Comunicação. Recife-PB. 2016.

BAZELEY, Patricia; JACKSON, Kristi. **Qualitative Data Analysis with NVivo.** (2nd edition). Londres: Sage Publications Ltd. 2013.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. Brasília-DF. 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF. 1996.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília-DF. (2001).

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília -DF. 2002a.

BRASIL. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília- DF. 2002b.

BRASIL. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – Documento orientador. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília-DF. 2005a.

BRASIL. Decreto 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e da outras providências. Brasília-DF. 2005b.

BRASIL. Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Secretaria da Educação Especial. Brasília-DF. 2008.

BRASIL. Edital nº 01 de 02 de março de 2009. Programa de formação continuada de professores na educação especial – modalidade a distância. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília-DF. 2009a.

BRASIL. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF. 2009b.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília-DF. 2011.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília – DF. 2015.

FABRIS, Henn. Eli. In/exclusão no currículo escolar: o que fazem com os “incluídos”? *Educação Unisinos*, 15(1), 32-39. 2011.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault:** arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Edições Autêntica. 2012.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população.** São Paulo: Martins Fontes. 2008.

GARCIA, Rosalba. Maria. Cardoso. MICHELS, Maria. Helena. Educação especial nas políticas de inclusão: Uma análise do Plano Nacional de Educação. *Revista Retratos da Escola*, 8(15), 397-408. 2014.

GARCIA, Rosalba. Maria. Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52), 101-239. 2013.

GUASSELLI, Maristela Ferrari Rui. Formação de professores para educação especial: fronteiras entre a produção do ensino/pesquisa e a prática na educação básica. *Anais da IX Amped sul 2012*. Caxias do Sul – RS. 2012.

HERMES, Simoni. Timm. Educação Especial e Educação Inclusiva: A emergência da docência inclusiva na escola contemporânea. Tese de doutorado em educação. **Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria- RS. 2017.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima. OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos. SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.36-51. 2021.

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**, 34(93), 207-224.

LOPES, Maura Corsini. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In M. C., Lopes & M. C. Dal'igna (Org.), **In/Exclusão nas tramas da escola** (pp. 11-33). Canoas: ULBRA. 2007.

MAZZOTTA Marcos José da Silveira. Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo. Tese de Doutorado. **Universidade de São Paulo**. São Paulo- SP. 1989.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar. O que é? Porquê? Como fazer?** São Paulo: Ed. Moderna. 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis** (5^a. Edição). São Paulo: Atlas. 2007.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar. 2014.

MICHELS, Maria Helena. A formação de professores para a Educação Especial no Brasil. M. H. In Michels (Org), **A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão**, (pp. 23-57). Florianópolis: Ed. Universidade Federal de Santa Catarina. 2017.

PLETSCH, Marcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, 33, 143-156. 2009.

RODRIGUES, David. **Equidade e Educação Inclusiva**. Porto: Profedições. 2013.

ROPOLI, Edilene Aparecida. Formação de professores em atendimento educacional especializado (AEE): aspectos políticos, tecnológicos e metodológicos de um curso de formação de professores na modalidade a distância. Tese de doutorado. **Universidade Estadual de Campinas – Campinas - SP**. 2014.

THESING, Mariana Luiza Correa. A epistemologia da formação de professores de Educação Especial: Um professor plurivalente para “dar conta da inclusão”? Tese de doutoramento, **Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria – RS. 2019.

MOMENTO

Diálogos em Educação

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Paris: UNESCO. 1990.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Paris: UNESCO. 1994.

VAZ, Kamille; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Professor de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola. *Atas da Reunião científica regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais*, Curitiba -PR. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura, Corcini. Inclusão e Governamentalidade. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007.

Submissão em: 29/05/2024

Aceito em: 06/11/2025

Citações e referências conforme normas da:



MOMENTO

Diálogos em Educação

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação



**EDITORIA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br**