

PERFIL PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:

o que os concursos públicos revelam?

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Marilene Faria Büttenbender



Professora Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Orientadora

PPGE/UDESC
Florianópolis/SC - 12 de dezembro de 2017.



MARILENE FARIA BÜTTENBENDER

**PERFIL PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:
o que os concursos públicos revelam?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Comunicação e Tecnologia, sob orientação da prof.^a Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes.

**FLORIANÓPOLIS/SC
2018**

B988p Büttenbender, Marilene Faria

Perfil profissional de professores de educação especial: o que os concursos públicos revelam? / Marilene Faria Büttenbender. - 2018. 136 p. il. ; 29 cm

Orientadora: Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Bibliografia: p. 129-136

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

1. Educação especial. 2. Formação profissional. 3. Educação inclusiva – Brasil. 4. Concursos – Brasil. I. Lunardi-Mendes, Geovana Mendonça. II.

Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 371.9 - 20.ed.

Reconhecido pelo Decreto Estadual nº 2.035, publicado no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina Nº 18.513, em 18/12/2008.
Reconhecimento CAPES pela Portaria MEC nº 1.077, publicada no Diário Oficial da União nº 178 de 13/09/2012.

MESTRADO ACADÊMICO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Nº
019/2017

Aos doze dias do mês de dezembro do ano de 2017, às 09 horas, nas dependências do Centro de Ciências Humanas e da Educação, compareceu **Marilene Faria Büttnerbender**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, para defender sua dissertação intitulada “O perfil profissional de professores de educação especial: o que os concursos públicos revelam?”, constituída pelos(as) Professores(as) Doutores(as) Geovana Mendonça Lunardi Mendes (orientadora) – UDESC, Lourival José Martins Filho – UDESC, Márcia Denise Pletsch – UFRRJ e Flávia Faissal de Souza - UERJ, sob a presidência do primeiro membro citado. Após a apresentação das considerações e sugestões da Banca Examinadora, a presidente anunciou o parecer da Banca, considerando a dissertação aprovada.

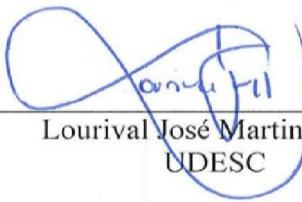
Observações:

Destaca-se a relevância científica, política e social do trabalho e recomenda a publicação em periódicos qualificados e socializado em eventos da área.
A banca ressalta a qualidade e didática da apresentação oral.

Florianópolis, 12 de dezembro de 2017.



Geovana Mendonça Lunardi Mendes
UDESC – Presidente



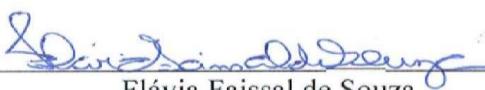
Lourival José Martins Filho
UDESC



Márcia Denise Pletsch
UFRRJ



Marilene Faria Büttnerbender
Mestranda



Flávia Faissal de Souza
UERJ

Dedico este estudo aos professores da educação básica deste país. E, em especial, a dois grandes mestres que a academia os tornou e que hoje estão por perto em forma de anjos, meu irmão Sandro Edésio Büttenbender e minha tia Eliana Marília Faria.

AGRADECIMENTOS

Durante o percurso do mestrado, ingredientes de conteúdos de condição humana, como a gratidão, a fé, a bondade, aliados à família, às amizades e aos professores, estiveram presentes nos momentos felizes e nos tristes também. Impulsionaram-me a transbordar o conhecimento recebido em dissertação, na possibilidade de me tornar uma pessoa melhor para um mundo mais justo e humano.

Dias de aula, de estudo, de pesquisa, de eventos, de Observatório de Práticas Escolares (OPE) e dias a sós serão guardados nas mais lindas experiências acadêmicas e de aprendizagens. Gratidão por todos estes dias, por reafirmar minha fé e nela poder me fortalecer.

A família foi meu repouso e minha fortaleza, minha eterna gratidão. Aos meus pais que sempre incentivaram como prioridade o legado da educação, meu muito obrigado. Imensamente grata pela convivência tão perto do coração do meu pai Arlindo (*in memoriam*), da minha mãe Elisabete, da minha irmã Anna Paula e dos dois presentes mais preciosos que esta vida me proporcionou, minha filha Amanda e minha sobrinha Gabriela, responsáveis por esta conquista.

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram e acompanharam comigo este caminho, direta e indiretamente, e ao amor desprendido, recebido e bem-vindo quase no final desta dissertação, são bênçãos por mim reconhecidas. Grata pelo anjo em forma de amor, Leandro Rössler, que chegou e iluminou meu caminho.

Nesta trajetória, muitas pessoas já estavam por perto, algumas não tão perto assim e, outras tantas chegaram e fizeram esta caminhada mais leve, segura e colorida/florida. Meu muito obrigada:

À admirável professora e orientadora Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes, pela sua dedicação e intelectualidade generosa e pela oportunidade da concretização desta pesquisa. Sua amizade e sensibilidade foram essenciais, fazendo dos momentos difíceis desafios realizáveis. Você continuará sendo sempre minha mais linda inspiração, exemplo de mulher, professora e intelectual.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), seus professores maravilhosos, técnicos e colegas mestrandos pela contribuição para minha formação como mestra e pela acolhida.

Ao grupo de pesquisa do OPE da UDESC, pela oportunidade enriquecedora de convivência e aprendizagens, ao longo dos quatro anos do projeto em rede (UFRRJ, UNIVALI e UDESC): A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem. Foram momentos ricos de construção de conhecimento e amizades constituídas. Queridices que a vida nos dá, amigos, minha gratidão a todos e a todas com que convivi nos cinco anos de UDESC, não darei conta de aqui citar todos. Aldarlei da Rosa, meu amigo de décadas. Adriene Duarte, quanta sensibilidade. Cléia Pereira, um presente por sua bondade e amizade. Sandy de Christo, generosidade sem fim. Verônica Kimura, seu samba nos inspirou. Yasmim Pires, Marília Segabinazzi, Juliana de Fávero e Carolline Septimio, gratidão pela convivência, e a linda por fora e por dentro Nathália Andregtoni. E, por fim, as graduandas Alessandra Nienkotter, Priscila Preuss e Wiltiane Pereira, por me remeterem ao início de minha formação, dedicadas e entusiasmadas.

Às professoras Márcia Denise Pletsch (UFRRJ), Regina Célia Linhares Hostins (UNIVALI) e Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UDESC), pela coordenação e desenvolvimento da pesquisa colaborativa e em rede e a todos pesquisadores envolvidos nestas três universidades. O auxílio dos pesquisadores foi fundamental na efetivação da minha pesquisa, foram o elo entre as dez Redes Municipais de Ensino envolvidas.

A todos os companheiros de percurso do Projeto em Rede, que, com tanto carinho, me auxiliaram. A distância não foi empecilho, os de perto e de longe, não mediram esforços para contribuir com importantes informações sobre os municípios pesquisados. Queridas da UFRRJ: Saionara Moreira, Izadora de Souza, Érica Campos, Getsemane Batista e Leila de Ávila; e da UNIVALI: Cristiane Silva e Regina Mendes, muito, muito obrigada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por financiar e possibilitar minha participação como bolsista da Educação Básica e como bolsista mestrandona projeto em rede.

Aos professores Lourival José Martins Filho (UDESC), Márcia Denise Pletsch (UFRRJ) e Flávia Faissal de Souza (UERJ), por aceitarem participar da banca de qualificação e defesa e por suas valiosas contribuições na elaboração e produção desta dissertação.

À Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis que me concedeu a licença aperfeiçoamento, remunerada, para cursar o mestrado.

Obrigada, obrigada e obrigada, amigos da turma de mestrado, de trabalho e todos aqueles que a vida me deu. Gratidão especial: Elizane Schiessl, nossas origens de Canoas/RS à Canoinhas/SC nos uniram, choramos, estudamos, aprendemos e nos tornamos grandes amigas. Luciana Martins, Fernanda Sperandio, Maria Inês Drummond e Eva Dutra, vocês pareciam a torcida do Inter de tão animadas comigo. Por fim, as belas amigas que ganhei nos eventos organizados pela UDESC: Elogio da Escola (Carla Clauber, de Joinville/SC) e I Seminário Currículo, Inclusão e Educação escolar - CIEE Brasil/Portugal (Eliana Brito, de Porto Seguro/BA).

E para vocês, minha mãe, Elisabete Büttenbender, e minha filha, Amanda Nunes, ofereço estes escritos, resultado do amor multiplicado entre três gerações.

RESUMO

BÜTTENBENDER, Marilene Faria. **Perfil profissional de professores de Educação Especial: o que os concursos públicos revelam?** Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UDESC, 2017.

Este estudo teve como objetivo geral investigar em dez Redes Municipais de Ensino (RMEs) o perfil profissional de professores da Educação Especial nos editais de seleção dos concursos públicos a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). É um recorte da pesquisa em rede que envolveu os Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) e da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), vinculada ao projeto ‘A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem’, financiado pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - edital 49/2012. O estudo foi desenvolvido na linha de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UDESC. O desenvolvimento desse estudo deu-se pela pesquisa documental, tendo como fontes os editais de seleção dos concursos públicos dos municípios envolvidos, no período de 2008-2016. Para análise teórico-metodológica, tomou-se como referência a abordagem da “Política de Atuação” (*Theory of Policy Enactment*), proposta por Stephen Ball, Meg Maguire e Annet Braun (2016) que compreendem a análise de políticas públicas, a partir de contextos convergentes, e é no contexto da prática que as políticas são interpretadas e traduzidas. Com base nesse referencial, analisou-se o modo como as dez RMEs interpretam e traduzem as diretrizes da PNEEPEI nas questões afetas ao perfil profissional do professor de Educação Especial. Com os dados coletados, almejou-se encontrar respostas para o questionamento: quem é esse Professor de Educação Especial a partir da PNEEPEI? Com base no referencial teórico-metodológico e no grupo de materialidades desta pesquisa, a saber: serviços, função e formação, foi possível concluir que não existe um perfil único de professor de Educação Especial. Mesmo que signatárias a PNEEPEI, cada RME a interpreta e traduz de maneira distinta, produzindo leituras e interpretações de acordo com suas experiências e realidades. Nesse sentido, pode-se destacar duas evidências identificadas no material empírico: a presença do professor especializado em Educação Especial e a exigência de formação específica em Educação Especial, o que aponta para a continuação de uma visão de especialização nas práticas dos municípios.

Palavras-chave: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; Serviços de Educação Especial; Formação Profissional do Professor de Educação Especial.

ABSTRACT

BÜTTENBENDER, Marilene Faria. **Professional profile of Special Education teachers: what do public tenders reveal?** Master's Thesis. Florianópolis: UDESC, 2017.

This study had as a general objective to investigate on 10 Municipal Education System (RMEs) teacher's professional profile from Special Education on public notices of public tender selection from the National Politics from Special Education on the Inclusive Education Perspective (PNEEPEI). It is a part of a research on a scale which involved the Post-Graduation Programs in Education from the Rural Federal University of Rio de Janeiro (UFRRJ), State University of Santa Catarina (UDESC) and University of Vale do Itajaí (UNIVALI), linked to the project The schooling of students with intellectual disability: public politics, cognitive processes learning evaluation, financing by the Program Education Observatory (OBEDUC) from the Coordination of Improvement of People from Higher Education (CAPES) – edital 49/2012. The study was developed on the line of Research in Education, Communication and Technology, from the Program of Post-Graduation in Education from UDESC. The development of this study happened through documental research, having as sources the selection public notices from the public tenders of the involved municipality, during 2008-2016. For the theoretical-methodological analysis, it was taken as reference the Action Policy approach (*Theory of Policy Enactment*), suggested by Stephen Ball, Meg Maguire and Annet Braun (2016) who understand the analysis of public politics, from converging contexts, and it is on the context of practices that the politics are interpreted and translated. Based on the referential, it was analyzed the way how the RMEs interpreted and translate the PNEEPEI guidelines on questions affected by Special Education's teacher professional profile. With data collected, it was aimed to find answers for the question: who is this Special Education professor from PNEEPEI? Based on the theoretical-methodological referential and on the group of materiality from this research, to know: services function and formation, it was possible to conclude that there isn't a single profile of teacher from Special Education. Even that signatory to PNEEPEI, each RME interpretants and translates it a different way, producing reading and interpretation according to its experiences and realities. In this sense, it is possible to highlight two evidences identified in the empiric material: the presence of the teacher specialized on Special Education and with the demand on specific formation on Special Education, which points to the continuation of a view of specialization of the municipalities practices.

Key-word: Special Education National Politics on the perspective of Inclusive Education; Special Education Services; Special Education teacher formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS:

Figura 1 - Salas Multimeios da RME de Florianópolis/SC no ano de 2012.....	41
Figura 2 - Localização dos dez municípios envolvidos no projeto em rede.....	44
Figura 3 - Eixos de análises empíricas do prescrito nos editais selecionados.....	60
Figura 4 - A teoria da Política de Atuação.....	63
Figura 5 - Documentos Internacionais e o movimento pela Educação Inclusiva.....	67
Figura 6 - Percurso da Educação Especial no contexto brasileiro.....	69
Figura 7 - Evolução de matrículas dos estudantes público alvo da PNEEPEI em escolas comuns brasileiras entre os anos de 2008-2016.....	76
Figura 8 - Os municípios e a PNNEPEI em suas RMEs	83
Figura 9 - Os serviços de Educação Especial e a política em suas RMEs.....	86
Figura 10 - A formação profissional do professor de Educação Especial e a PNEEPEI.....	89
Figura 11 - O professor de Educação Especial e a PNEEPEI.....	92
Figura 12 - Serviços destinados aos estudantes surdos nas dez RMEs	100
Figura 13 - Serviços destinados aos estudantes cegos nas dez RMEs	101
Figura 14 - Serviços destinados aos estudantes impossibilitados de se locomover às SRMs nas dez RMEs.....	102
Figura 15 - Serviços destinados aos estudantes que necessitam cuidados maiores quanto a locomoção, higiene e alimentação nas dez RMEs.....	102

LISTA DE GRÁFICOS:

Gráfico 1 - Editais de seleção dos concursos públicos nas RMEs51

LISTA DE MAPAS:

Mapa 1 - Município de Florianópolis/SC.....	52
Mapa 2 - Município de Balneário Camboriú/SC.....	53
Mapa 3 - Município de Itajaí/SC.....	54
Mapa 4 - Município de Belford Roxo/RJ.....	55
Mapa 5 - Município de Duque de Caxias/RJ.....	56
Mapa 6 - Município de Mesquita/RJ.....	56
Mapa 7 - Município de Nilópolis/RJ.....	57
Mapa 8 - Município de Nova Iguaçu/RJ.....	58
Mapa 9 - Município de Queimados/RJ.....	59
Mapa 10 - Município de São João do Meriti/RJ.....	59

LISTA DE QUADROS:

Quadro 1 - Editais do Município de Florianópolis/SC.....	52
Quadro 2 - Edital do Município Balneário Camboriú/SC.....	53
Quadro 3 - Editais do Município Itajaí/SC.....	54
Quadro 4 - Editais do Município de Belford Roxo/RJ.....	55
Quadro 5 - Edital do Município de Duque de Caxias/RJ.....	56
Quadro 6 - Editais do Município de Mesquita/RJ.....	57
Quadro 7 - Editais do Município de Nilópolis/RJ.....	57
Quadro 8 - Edital do Município de Nova Iguaçu/RJ.....	58
Quadro 9 - Edital do Município de Queimados/RJ.....	59
Quadro 10 - Edital do Município de São João do Meriti/RJ.....	60
Quadro 11 - PNEEPEI e os municípios.....	82
Quadro 12 - PNEEPEI e os serviços de Educação Especial.....	85
Quadro 13 - PNEEPEI e a formação profissional do professor de Educação Especial.....	88
Quadro 14 - PNEEPEI e o professor de Educação Especial.....	91
Quadro 15 - As ofertas de Serviços de Educação Especial em dez RMEs.....	97
Quadro 16 - As funções de professores de Educação Especial nas RMEs.....	104
Quadro 17 - A formação de professores de Educação Especial nas RMEs	113

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Produções acadêmicas a PNEEPEI entre os anos (2008-2016)81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT -	Admitida em Caráter Temporário
AEE -	Atendimento Educacional Especializado
APAE -	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BTD -	Banco de Teses e Dissertações
BDTD -	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE/CP -	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno Deficiência
DA -	Deficiência Auditiva
DF -	Deficiência Física
DM -	Deficiência Mental
DV -	Deficiência Visual
EBM -	Escola Básica Municipal
EMEF -	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FAED-	Centro de Ciências Humanas e da Educação
FCEE -	Fundação Catarinense de Educação Especial
FNDE -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEI -	Gerência de Educação Inclusiva
INEP -	Instituto Educacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS -	Língua Brasileira de Sinais
MEC -	Ministério da Educação
OBEDUC -	Observatório de Educação
OPE -	Observatório de Práticas Escolares
PCNs -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIC -	Pictogram Ideogram Communication
PNEE -	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI -	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE -	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEd -	Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

PUC -	Pontifícia Universidade Católica
SECADI -	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP -	Secretaria de Educação Especial
RME -	Rede Municipal de Ensino
SM -	Sala Multimeios
SR-	Sala de Recursos
SME -	Secretaria Municipal de Educação
SRM -	Sala de Recurso Multifuncional
UDESC -	Universidade do Estado de Santa Catarina
UE -	Unidade Escolar
UERJ -	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFRRJ -	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC -	Universidade Federal de Santa Catarina
UMinho -	Universidade do Minho
UNICAMP -	Universidade Estadual de Campinas
UNIVALI -	Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL PARA O OBJETO DE PESQUISA: À GUIA DE INTRODUÇÃO.....	31
1 DO OBJETO DE PESQUISA AO PERCURSO METODOLÓGICO	49
1.1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	49
1.1.1 Tipo de pesquisa e procedimentos.....	50
1.1.2 Identificação das fontes documentais.....	51
1.1.3 Métodos de análise dos dados empíricos.....	61
2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS.....	66
2.1 OS ADVENTOS DA PNEEPEI NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	66
2.2 INDICADORES DA PNEEPEI PARA O PERFIL E ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	74
2.3 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS COM O OBJETO DE ESTUDO.....	80
3 O PERFIL DOS PROFISIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O MAPA DOS EDITAIS DE CONCURSOS APÓS A PNEEPEI	95
3.1 AS OFERTAS DE SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEZ REDES MUNICIPAIS DE ENSINO.....	95
3.2 AS FUNÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEZ REDES MUNICIPAIS DE ENSINO.....	104
3.3 FORMAÇÃO EXIGIDA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	113
SEM ESGOTAR O DEBATE: QUE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO É ESSA?	121
REFERÊNCIAS.....	129

DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL PARA UM OBJETO DE PESQUISA: À GUIA DE INTRODUÇÃO

Eu disse a uma amiga:

- A vida sempre superexigiu de mim.

Ela disse:

- Mas lembre-se de que você também superexige da vida.

Sim.

(LISPECTOR, 2008, p. 23)

Começo este trabalho com referência a esta crônica de Clarice Lispector (2008), para tecer aqui as experiências de vida que tenho vivido, principalmente aquelas que mais têm contribuído para minha constituição enquanto pessoa e professora.

Cresci cercada de professoras, com exemplos que me guiaram desde a infância, motivada a seguir os passos de minha avó materna, da minha mãe e de minhas tias. Exemplos que me superexigiram a sempre ir em busca de sonhos. Sonhos que se mantiveram vivos em minha memória e que muitos deles já se tornaram realidade enquanto profissional da educação. Entretanto, outros vão surgindo, como a possibilidade de ampliar minha formação acadêmica neste curso de mestrado, e que possa ser mais um momento sublime.

Poder transformar em palavras minha trajetória profissional, envolvida nas aprendizagens, nas práticas pedagógicas e acadêmicas que a educação pública me proporcionou é um desafio envolvido de satisfação e prazer. Outras lembranças que vivi na minha escolarização e nas férias escolares também ecoam até hoje e as guardo com alegria na memória afetiva. Momentos em que eu, meu irmão e primos brincávamos no prédio escolar em que minha avó lecionava e que ficava em terras familiares, das tardes que passava em sala de aula, com minha mãe lecionando para outras crianças, e dos professores e suas aulas repletas de quadro e giz.

Os registros que resgato em minha memória são balizados pelas superexigências da vida, que marcam, criam e me recriam. Registros que dão o tom desta caminhada acadêmica, me inspiram na construção da problemática e me colocam no contexto da pesquisa, no campo da Educação Especial, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Pesquisa: Educação, Comunicação e Tecnologia, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Registro aqui experiências intensas e exigentes, que possibilitaram a constituição da minha própria identidade, considerando que minha tessitura é marcada por espaços, por tempos vividos, por relações e por vivências, enquanto ser histórico e humano. “Registrar é deixar marcas. Marcas que retratam uma história de vida” (WARSCHAUER, 1993, p. 6).

As boas memórias de minha trajetória escolar na educação básica também são marcadas. O Ensino Fundamental e o Ensino Médio foram cursados no Colégio Maria Auxiliadora, fundamentada pela Filosofia da Educação Notre Dame¹, na cidade em que nasci, em Canoas/RS. Da infância à adolescência, cresci envolvida na proposta pedagógica da Congregação das Irmãs de Nossa Senhora. Cursei, no Ensino Médio, o Curso de Magistério² e estagiei durante um semestre, atuando na regência da docência em uma turma de 4^a série³, na Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Duque de Caxias, onde minha mãe lecionava e, na época, era a diretora escolar.

Após a conclusão do Magistério, cursei, no Centro Educacional La Salle de Ensino Superior, os Estudos Adicionais⁴ na área de Deficientes Mentais, em complemento ao Curso de Magistério. Dessa formação, lembro das experiências significativas, em especial a disciplina de Prática de Ensino sob Prática de Estágio Supervisionado Aplicada a Educação Especial, que me possibilitou realizar o estágio de docência em classe especial⁵, uma turma de estudantes com deficiência mental leve⁶, dificuldades de aprendizagem e repetentes da escola comum, que envolveu observações, participação e ministração de aulas.

¹ Com fundamentos na origem da Congregação das Irmãs de Notre Dame, essa filosofia baseia-se na *bondade de Deus e seu amor providente*, por intermédio da **educação cristã**, considerada como **educação integral**, com bases sólidas para a transformação. Propõe como metodologia educativa um caminho de carisma cristã, dotado da **divindade de Deus**, visando formar pessoas crítico-reflexivas, inovadoras, colaborativas, competentes, incorruptíveis, dispostas ao aprendizado contínuo e comprometidas com a invenção do futuro da sociedade. Fonte: <<<http://www.auxiliadora.net/>>> (grifo nosso).

² Concedendo o Título de “Professor do Ensino de 1º Grau de 1^a a 4^a série, por ter concluído no ano letivo de 1988, o ensino de 2º Grau, com Habilitação Profissional Plena para o Magistério.

³ Pautada na fundamentação legal que tange a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de oito anos, sob a lei nº 5.692, de dezembro de 1971.

⁴ Realizado no período de outubro de 1989 a outubro de 1990, o Curso de Estudos Adicionais à Habilitação de Magistério de 1^a a 4^a série do Ensino de 1º Grau, destinado à Especialização de Professores em Educação Especial – área de *Deficientes Mentais*.

⁵ “As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamenta-se no Capítulo II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nas diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem de apoios intensos e contínuos” (BRASIL, 2001).

⁶ Deficiência intelectual é o termo correto, sem especificar nível de comprometimento (SASSAKI, 2006). A partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 6/10/04 pela

A década de 1990 foi importante na minha vida profissional e também acadêmica. Na vida profissional me proporcionou a realização do concurso público, no qual me efetivei como professora da Rede Municipal de Ensino (RME) de Canoas/RS, na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMFM) João Palma da Silva. Atuei nesta escola por dois anos e meio, de 1^a a 4 série, no então chamado Ensino de 1º Grau e, em outra escola, atuei na docência, em uma classe de 1^a série de alunos surdos na escola hoje denominada EMFM Bilíngue para Surdos Vitória⁷, que, na época, atendia crianças surdas em classes especiais. Nessa mesma escola, haviam turmas para crianças ouvintes e turmas para crianças surdas, na seriação de todo Ensino Fundamental.

Vale destacar a experiência ao trabalhar na classe especial para crianças surdas, período de aprendizagens e de dilemas, com um grupo de professores empenhados na proposta e envolvidos com os estudantes e seus respectivos familiares. Inúmeros eram os momentos que as crianças ouvintes e as surdas realizavam atividades em conjunto, existia uma preocupação com a socialização e todos estudantes aprendiam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A RME de Canoas/RS concentrava nesta escola todos os estudantes surdos e, desde essa época, já se pensava na possibilidade de um dia se tornar uma escola bilíngue, como hoje é, num mesmo espaço de sala de aula, estudantes ouvintes e surdos.

Referente à vida acadêmica, ingresso no Curso de Pedagogia - Habilitação em Deficiência Mental, na Pontifícia Universidade Católica (PUC/RS), escolha aliada a formação nos Estudos Adicionais na área da deficiência mental e as questões como a segregação de estudantes no espaço da sala comum e a configuração da Educação Especial como sistema paralelo de ensino aos estudantes com deficiência.

Com minha saída da RME de Canoas/RS, por conta do ingresso no curso de Pedagogia - Habilitação Deficiência Mental, na Universidade Federal de Santa Catariana (UFSC), novos desafios pessoais, acadêmicos e profissionais estavam por vir.

O desafio da mudança para viver em Florianópolis/SC demandou também a busca de atuação profissional. Assim, durante dois anos, atuei como professora

⁷ Organização Mundial de Saúde, em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde, o termo “deficiência mental” passou a ser “deficiência intelectual”.

⁷ Inaugura em 2003, a EMEF Vitória, torna-se escola bilíngue para surdos com a publicação, no dia 22 de janeiro de 2014, pelo Decreto Municipal nº 8, de 13 de janeiro, na cidade de Canoas/RS.

Admitida em Caráter Temporário (ACT), pela Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, na Associação de Pais e Amigos dos Expcionais (APAE), nos municípios de Biguaçu/SC e Florianópolis/SC e, paralelamente, dedicava estudos no curso de Pedagogia.

No ano seguinte, ao trabalhar como professora ACT, participei do concurso público para o cargo de professora de Séries Iniciais, no município de Florianópolis/SC, e fui admitida com efetivo trabalho na Escola Básica Municipal (EBM) Osmar Cunha, uma das maiores da RME de Florianópolis/SC da época, e que contou com minha atuação nas séries iniciais, apenas em meu 1º ano de ingresso. No segundo semestre desse ano, fui convidada pela coordenação da APAE de Florianópolis/SC para participar de uma formação na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) sobre *Pictogram Ideogram Communication* (PIC)⁸ e me envolver no projeto piloto com o serviço de fonoaudiologia para atendimento a um grupo de crianças e adolescentes que não oralizavam, experiência muito marcante na minha formação profissional.

Iniciei o ano seguinte atuando no serviço de Educação Especial, na Escola Especial Manoel Boa Ventura Feijó (APAE de Florianópolis/SC), designada por um ano da RME de Florianópolis/SC, onde realizei o estágio de conclusão do curso de Pedagogia, como professora de sala na Estimulação Precoce. E finalizei, então, a formação acadêmica no curso de Pedagogia pela UFSC, na área da deficiência mental, que impulsionou e definiu minhas escolhas profissionais, ao afirmar o compromisso das universidades públicas com a construção e desenvolvimento de processos formativos voltados para o fortalecimento da escola pública, gratuita e com compromisso social.

No segundo semestre deste ano, já pedagoga, outro desafio acenava na minha vida profissional, o início de uma jornada de cinco anos na escola privada Escola Praia do Riso, onde lecionava 20h semanais. Atuei na educação infantil, na 2^a e na 3^a série, nesta instituição educacional que contava com uma proposta alternativa de educação, baseada em um modelo de cooperação e de responsabilidades coletivas. A instituição resultava de uma associação de caráter educativo e de ensino, sem fins lucrativos, de pais e professores. Contava com um grupo de professores comprometidos e

⁸ (PIC): Sistema desenvolvido por Maharaj, no ano de 1980 para indivíduos com dificuldades de discriminação figura-fundo. O sistema é composto por 400 símbolos (brancos em fundo preto).

estudiosos. Inspirada na *Summerhill school*⁹ e fundamentada especialmente nas pedagogias de Célestin Freinet e Paulo Freire, a escola propunha um espaço não-escolar, trabalhava com projetos evidenciando os conteúdos de condição humana, focados nas atividades dentro e fora da sala de aula.

Entre os anos de 1997 e 2001, passei a atuar no serviço de Educação Especial na RME de Florianópolis, na EBM Mâncio Costa, denominado pela função de ‘Integrador-polo’¹⁰. Este serviço era itinerário, o polo era pequeno por conta da minha carga horária de 20 horas semanais. O efetivo trabalho nesta Unidade Escolar (UE) com a minha chegada ganhou forma e participação junto à equipe pedagógica, articulado com a orientação, supervisão e direção escolar.

Havia, nesse contexto escolar, uma busca constante de um trabalho mais democrático e o Serviço de Educação Especial estava presente, na tentativa de recriar essa escola. As atribuições de cada membro da equipe em suas especificidades e os momentos em comum, de estudos e de planejamento dos processos pedagógicos, que envolviam a escola e os fazeres de sala aula, era um exercício constante. A problematização da realidade e o desejo de novos caminhos pedagógicos não fora tarefa fácil.

Esta experiência profissional foi marcada tanto pelo privilégio de trabalhar com aqueles profissionais e comunidade escolar, como pela possibilidade da proposta de serviço, que, após duas décadas, ainda repercute na atualidade e coloca à prova questões bastante pertinentes: Será que um serviço de Educação Especial no espaço da escola comum, quando não envolvido com o pedagógico, pode ser assertivo as suas demandas? Pontual para problematizar o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), esta questão se insere entre outras que virão em torno do perfil do professor de Educação Especial, objeto de estudo que me mobiliza ao campo da pesquisa nessa formação.

⁹ Summerhill é uma escola que se localiza em Leiston, na Inglaterra. Fundada em 1921 pelo educador Alexandre Sutherland Neill, é uma das pioneiras dentro do movimento das chamadas “escolas democráticas”. Esta tornou-se ícone das pedagogias alternativas ao concretizar um sistema educativo em que o importante é a criança ter liberdade para escolher e decidir o que aprender, com base nisso, desenvolver-se no próprio ritmo. Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Summerhill_School

¹⁰ Profissional da área da Educação Especial, que juntamente com os professores de Sala de Recursos (auditiva e visual) e os especialistas em Assuntos Educacionais (Administradores, Supervisores e Orientadores Educacionais), “vigilantes para que a **escola para todos** se concretize diariamente na prática, assumem posição estratégica enquanto multiplicadores, enquanto profissionais que fomentarão” a perspectiva da educação inclusiva. (2000, Educação Especial na RME de Florianópolis - Documento Departamento de Ensino).

O trabalho na RME passou por momentos de tensões, acumuladas nos últimos anos pelo grupo de profissionais da Educação Especial, e, no final da gestão municipal 1997-2000 (Prefeita Ângela Amim/PPB), sem coordenadoria de Educação Especial, novos desconfortos quanto à organização e encaminhamentos dos serviços realizados aconteceram.

Em agosto do ano de 2001, participei com duas professoras da Educação Especial do 3º Encontro sobre Inclusão na cidade de São Paulo/SP, organizado pelo Grupo 25, uma organização não governamental formada por um grupo de pais de crianças com deficiência. Nesse encontro, conhecemos as consultoras que seriam assessoras da RME de Florianópolis: a professora Maria Teresa Eglér Mantoan e a professora Elizabet Dias de Sá, que, na época eram vinculadas à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e à RME de Belo Horizonte. Foram momentos de aprendizagens e de estudo, envoltos na gestação de uma nova proposta de Educação Especial, com base na perspectiva da Educação Inclusiva.

E nesse contexto, sob uma nova coordenação, com intuito de reorganizar o serviço e a função do professor de Educação Especial, denominado de integradores-polo o grupo de profissionais viveu um processo, carregado de conflitos, com a extinção desse profissional. Encerrou-se a partir de então, no final do ano de 2001, a proposta de Educação Especial da RME de Florianópolis/SC, que contava com duas Salas de Recursos (SRs) e 13 integradores-polo. Um fato relevante que demarcou esse momento de mudança foi a argumentação feita pela coordenadora da Educação Especial, em conversa com o diretor do departamento de Ensino Fundamental, validando a extinção dessa função:

Disse-lhe que, embora já tivesse conversado com ele, não haveria tempo para repassar tudo o que havia sido discutido nas consultorias, mas adiantava-lhe que a manutenção dos serviços de professor integrador já não era possível diante dos ideais da inclusão. Pouco se valeriam os estudos sobre inclusão se a figura do integrador permanecesse como profissional responsável pela preparação dos alunos com deficiência no ensino regular (MACHADO, 2009, p. 63)¹¹.

Nas discussões iniciais sobre a escola inclusiva, já acreditava que esse momento deveria ser da escola e não só da Educação Especial, foram momentos de desconforto para mim e para uma parcela do grupo de profissionais. Embora todos os

¹¹ Rosângela Machado, em dissertação de mestrado, narra a desconstrução/reconstrução do Serviço de Educação Especial da RME de Florianópolis, no período de 2001-2004.

prescritos legais apontassem para espaços de atendimento aos estudantes com deficiência na escola comum, como estratégia para a inclusão, receava que essa nova função do professor de Educação Especial se limitasse a um atendimento de apoio e que se esse professor não estivesse em sintonia e envolvimento com as efetivações das propostas político-pedagógicas da escola. Ao ser o responsável em salvaguardar esses estudantes, poderia, então, estar em qualquer lugar, até mesmo na pracinha ou nos centros de saúde perto da escola.

Uma outra inquietação presente no grupo dos profissionais de Educação Especial da RME de Florianópolis/SC era em relação à formação inicial. Uma parte dos profissionais era oriunda da graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Licenciatura em Educação Especial, e outra parte da graduação da UFSC, Pedagogia – Habilitação em Educação Especial, opções em Deficiência Auditiva e Deficiência Mental. Mesmo com denominações diferenciadas para designar a formação de ambas as graduações, ainda assim formavam professores. Nessa emblemática questão, a formação apontava para o específico do atendimento aos estudantes com deficiência, por intermédio da oferta de serviço de Educação Especial e, paralelamente, a formação de um professor mais generalista, um pedagogo.

Diante da extinção do professor integrador-polo, a RME de Florianópolis/SC iniciou o ano de 2002 com o novo serviço de Educação Especial: professor de Salas-polo de Recursos. Esse novo formato contou com dois profissionais especializados, em cada uma das dez salas criadas, nos espaços das EBMs que visava o atendimento à deficiência auditiva e à deficiência visual, com o objetivo do ensino do Sistema Braille, do Sorobã, da LIBRAS, bem como a adequação de materiais, entre eles, os cadernos com pauta ampliadas para os estudantes com baixa visão e provimento da acessibilidade dos estudantes com deficiência à sala de aula comum.

Um início difícil, mas que rendeu, na parceria da professora Denise Montibeller, momentos de aprendizagens e sintonia. Os espaços iniciais que as escolas haviam cedido para as salas-polo eram em sua maioria inadequados e vazios de recursos. E o grupo de profissionais da Educação Especial deu continuidade aos encontros semanais, focados nas questões legais, que buscavam entendimento para as novas salas-polo, como caminho no processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência.

Se evidencia, assim, a proposta inclusiva, que propõe o reconhecimento do direito incondicional à escolarização de todos os alunos, entendendo que a Educação

Especial nessa perspectiva não é substitutiva do ensino comum e, neste viés, não escolariza os estudantes com deficiência, tarefa essa dos professores de sala de aula comum.

Discussões, polêmicas, desentendimentos e entendimentos pairaram nesse início de construção de proposta de AEE, inicialmente pensado para a deficiência visual e a auditiva. Estudamos e nos dedicamos intensamente ao atendimento sensorial com formações na área visual, com a professora Adriana Argenta, e na área auditiva, com a professora Idavânia Maria de Souza Basso, professoras da Educação Especial da RME de Florianópolis/SC, que atuavam nas antigas Salas de Recursos.

Nos anos de 2003 e 2004, fui aclamada pelo coletivo da UE para assumir a direção da EBM Vitor Miguel de Souza, após exoneração da diretora da época. A ocupação desse novo lugar político, na busca coletiva de uma escola democrática e participativa, contou com profissionais comprometidos com a função social da escola e com a comunidade escolar em geral. Destaco o trabalho realizado com a supervisora escolar Lara Souto-Maior, a orientadora Marizilda Alves Gonçalves de Araújo, a professora da sala de recursos-polo Denise Montibeller e com o coletivo de professores. Juntos acertamos muitas vezes, envolvemos os estudantes e fizemos desse espaço de tempo momentos de transformações. De acordo com Paro (2003), a relação com os alunos quando não autoritária consegue envolver os estudantes e foi nessa caminhada que buscamos construir e efetivar o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Momentos de muitas reflexões também aconteceram, principalmente quando diziam respeito às avaliações finais dos estudantes. As decisões de não reprovação marcaram esta gestão, no decorrer desses dois anos, mas necessitaram de posições e encaminhamentos concretos na vida escolar dos estudantes e nas propostas pedagógicas que seguiriam. Buscamos em oficinas pedagógicas de contraturno soluções para essas questões. Em meio às mudanças, a UE conquistou com a participação da Associação de Pais e Mestres, a reforma da escola com novos espaços acessíveis e a construção de um ginásio de esporte e de uma Sala-polo de Recursos.

No ano de 2004, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Florianópolis/SC, último ano da Gestão 2001-2004 (Prefeita Ângela Amin/PP), no movimento de Reorganização Didática, lançou o Programa Escola da Diversidade,

[...] que teve como objetivo principal discutir e propor alternativas para a consolidação de uma escola inclusiva. Uma escola que supere os preconceitos e discriminações em relação as pessoas com deficiência, à orientação sexual, à raça, à religião ao gênero e outras situações, bem com sistematizar novas maneiras de planejar, acompanhar e avaliar o processo ensino-aprendizagem, assim como, estabelecer uma rede e serviços especializados e de apoio ao trabalho pedagógico envolvendo professores, orientadores educacionais, supervisores escolares, administradores escolares, professores das salas multimeios, auxiliares de ensino, dentre outros. Isso também exigiu a redefinição dos espaços arquitetônicos visando a remoção de barreiras, tanto quanto a aquisição de novos equipamentos e materiais didático-pedagógicos visando o desenvolvimento de tecnologias assistivas e a celebração de convênios com instituições especializadas (MACHADO, 2009, p. 07-08).

Após a atuação na direção escolar, no ano de 2005, retornei para Sala-polo de Recursos, já com a nova denominação: Salas Multimeios (SM). Foi um ano marcado também pela criação de um novo Serviço de Educação Especial na RME de Florianópolis: professor auxiliar de ensino de Educação Especial, com a função de acompanhar os estudantes que necessitassem de auxílio na alimentação, higiene e locomoção. Inicialmente em caráter de temporário, havendo o 1º concurso de efetivação no ano de 2009 e, somente no ano de 2014, através da portaria nº 007/2014¹², estabeleceram-se as diretrizes para a contratação deste profissional na RME de Florianópolis/SC.

Envolvida nos desafios como professora da Educação Especial, voltei aos estudos, em nível de especialização em Gestão Escolar, concluído no ano de 2005, pela Universidade Castelo Branco/RJ. Essa formação ampliou certezas e trouxe reflexões acerca do quanto o coletivo escolar faz diferença na busca de uma escola participativa, pública e democrática.

Nesse percurso profissional, as formações estavam muito presentes em meu cotidiano. No ano de 2007, dez professores das SMs, entre estes, eu, participaram do 1º curso de Formação Continuada para Professores dos Municípios Polos do Programa Educação inclusiva: Direito à Diversidade¹³. O material didático-pedagógico era composto por uma coletânea com 13 volumes e o curso, com carga horária de 180 horas, continha em sua ementa: o AEE, AEE em Deficiência Mental (DM), AEE em Deficiência Física (DF), AEE em Deficiência Auditiva (DA), AEE em Deficiência

¹² Assegurando a contratação de professor auxiliar de Educação especial para estudantes com deficiência e com transtorno do espectro autista, quando necessário, tendo em vista que nem todos os estudantes citados necessitam deste profissional.

¹³ O curso na modalidade à distância foi realizado pela Faculdade de Educação da Universidade do Ceará em convênio com o MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Visual (DV) e memorial produzido pelos alunos, demarcando o desenvolvimento processual e a articulação entre teoria e prática.

O ano de 2008 foi marcado por mudanças na RME de Florianópolis/SC, tivemos a substituição da coordenação da Educação Especial e nacionalmente foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

A PNEEPEI, ao trazer as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidou o movimento histórico brasileiro, que, na última década, trouxe mudanças estruturais, como também conceituais. Nessa perspectiva inclusiva para a educação nacional, os estudantes que constituem o público alvo das políticas de Educação Especial ganham definições particulares no âmbito da política nacional, definidos como aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Ao se assumir uma perspectiva inclusiva no espaço da escola comum, denota-se uma série de peculiaridades que visam a inclusão dos estudantes envolvidos. Precisam ser revistos desde processos de ensino e aprendizagens formais até a própria concepção de educação, suas metodologias e a formação de todo professorado, como destaca Pletsch (2014, p. 15):

Educação inclusiva implica em uma transformação na estrutura física, organizacional, pedagógica e filosófica da escola. Para ser inclusiva, uma escola tem que ter acessibilidade (nos aspectos arquitetônicos, materiais e de comunicação), flexibilidade curricular, práticas pedagógicas diferenciadas de ensino e avaliação, e, principalmente, uma equipe de professores e gestores capacitados para lidar com a diversidade dos estilos de aprendizagem e demandas de seu aluno.

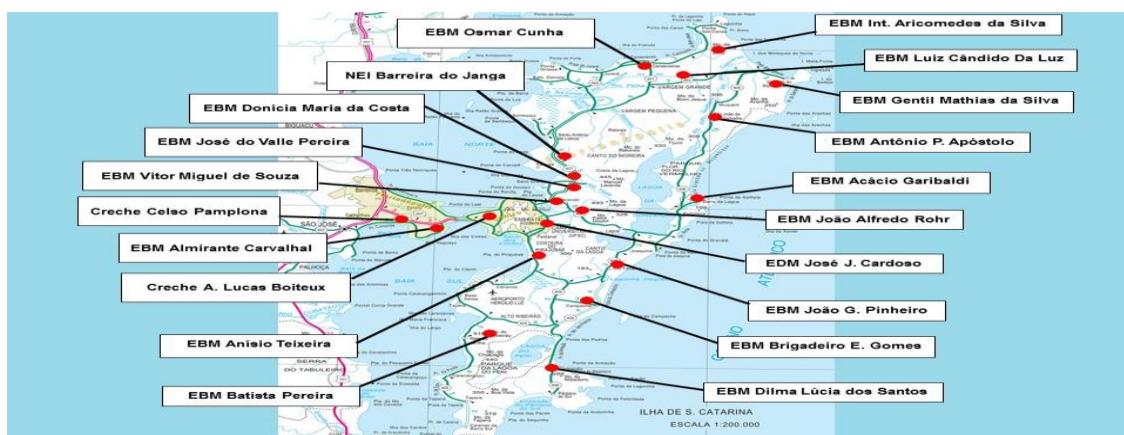
Os contextos educacionais, pelo viés da educação inclusiva, demandam transformações significativas. O trabalho realizado na RME de Florianópolis/SC — que já antecedia em seus preceitos à PNEEPEI, do Ministério MEC, de 2008, ao efetivar o atendimento especializado na escola comum desde o ano de 2002, sendo precursora em relação a outros estados da federação — continuou com importantes inquietações vindas do professorado que exerciam as atividades dos serviços de Educação Especial. Essas inquietações surgiam tanto pela demanda de AEE a todas as áreas de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, quanto pelo efetivo trabalho realizado pelas SMs, denominado pelo MEC de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), entre eles o AEE.

Encerramos o ano de 2011, novamente, sem gerência do Serviço de Educação Especial, por conta do afastamento da profissional, que se exonerou da RME.

No início de 2012, assumi como Assessora Pedagógica na Gerência de Educação Inclusiva (GEI), onde assessoriei dez das 20 SMs existentes na época, juntamente com outra profissional, que já realizava este trabalho. Iniciou comigo, nesse ano, na GEI o professor Aldarlei Aderbal da Rosa para o trabalho de organização do Núcleo de Tecnologia Assistiva, que até hoje não se concretizou em sua implantação. Uma nova gerente indicada pela SME assumiu a GEI, mas permaneceu apenas no decorrer desse mesmo ano à frente da gerência. Nesse trabalho, vivenciei confrontos, aprendizagens, reconhecimento e muitos desafios.

Vale destacar que, nesse ano de 2012, 539 estudantes público alvo da PNEEPEI frequentaram a RME de Florianópolis/SC, acompanhados pelas 20 SMs, distribuídas nas UE, como mostra a Figura 1:

Figura 1 - Salas Multimeios da RME de Florianópolis/SC no ano de 2012



Fonte: Elaborada pela autora (2016).

No ano 2013, retornei para SM da EBM Vitor Miguel de Souza, UE de Iotação, ano que também demarca o retorno da professora Dra. Rosângela Machado à GEI, após sua licença aperfeiçoamento de doutoramento.

Neste mesmo ano de 2013, fui convidada a integrar o grupo de pesquisa Observatório de Escolarização de estudantes com Deficiência Intelectual¹⁴, no OPE, instituído na FAED da UDESC, onde iniciei minha atuação como pesquisadora e bolsista da Educação Básica, no projeto em rede: ‘A escolarização de estudantes com

¹⁴ Em rede, vinculado à UFRRJ e à UNIVALI.

deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem', por meio do edital OBEDUC/CAPES (Observatório de Educação/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Destaco que, no período de 2014 a 2016, atuei na SM da Creche Celso Ramos. Novos desafios foram inseridos, agora no contexto da Educação Infantil. Minha chegada na creche, inaugurou o serviço de Educação Especial nesta UE e inseriu novas perspectivas de trabalho, em parceria com o professor Aldarlei Aderbal da Rosa. Juntos redimensionamos o trabalho de AEE, efetivando a proposta de "AEE para Turma Toda", dentro da sala de aula comum:

Pensando o AEE para as crianças de zero a cinco anos e onze meses, na Educação Infantil de nossa RME de Florianópolis/SC, experiências, através da proposta "AEE para Turma Toda", uma possibilidade de contemplar e qualificar as "diferentes diferenças" no espaço da sala de aula, envolvendo professores e auxiliares de sala. Elucidando uma proposta de Educação Inclusiva, onde o currículo e os objetivos gerais são os mesmos para a turma toda. Uma sala de aula inclusiva propõe um novo arranjo pedagógico com diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos (BÜTTENBENDER; ROSA, 2015, p. 58).

O envolvimento como pesquisadora possibilitou um outro desafio, o de olhar com estranhamento a própria prática profissional, evidenciada em minhas múltiplas experiências no âmbito da Educação Especial de atuação, carregadas de significados e sentidos.

Nesse contexto e encharcada de coragem, incertezas, exigências, perseveranças e sonhos me candidatei a uma vaga no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UDESC, no desejo de aprofundar, sistematizar e embrenhar meus estudos focados na inclusão dos estudantes público alvo da PNEEPEI, na escola comum e pública.

Motivada por incertezas/certezas e dúvidas/acertos profissionais, iniciei o curso de mestrado, na linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia, no segundo semestre de 2015, com afastamento da RME de Florianópolis/SC em maio de 2016, para a dedicação ao mestrado e à pesquisa junto ao OPE. A possibilidade de pesquisar o meu campo de atuação profissional, de refletir sobre os desafios traçados na última década à escola pública contemporânea, me inquietam, me impulsionam e me mobilizam.

Nesse cenário exposto, imbuída pela oportunidade de ter como orientadora a professora Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes, reconhecida na academia pelas produções e pesquisas voltadas para área do currículo e práticas escolares, em

especial junto às questões relativas às mudanças, novas tecnologias e inovações curriculares, também ligadas à inclusão de sujeitos com deficiência, foi que esta pesquisa se tornou favorável e relevante no âmbito da inclusão escolar brasileira.

Considerando minha longa vivência no campo educacional, todas as mudanças que pude observar nas exigências de formação realizada e também na atuação do que seria o professor de Educação Especial, meu objeto de pesquisa, neste estudo, foca no perfil profissional de ‘professores de Educação Especial’¹⁵.

Na condição de autora e pesquisadora, em consonância aos relatos aqui expostos frente a minha trajetória de vida e profissional, na medida que uma é constitutiva da outra, esbocei a temática que mobiliza e edifica esta pesquisa: Perfil profissional de professores da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

O presente estudo constitui-se a partir do recorte de um projeto maior de investigação, vinculado ao Programa OBEDUC da CAPES, intitulado: A escolarização de estudantes com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem, que teve como objetivo geral:

[...] analisar as dimensões que envolvem a escolarização de alunos com deficiência intelectual, notadamente as que se referem ao ensino e aprendizagem destes nas classes regulares (ensino fundamental e educação de jovens e adultos), no Atendimento Educacional Especializado e ao seu consequente desempenho nas avaliações nacionais de rendimento escolar (OBEDUC, 2012, p.13).

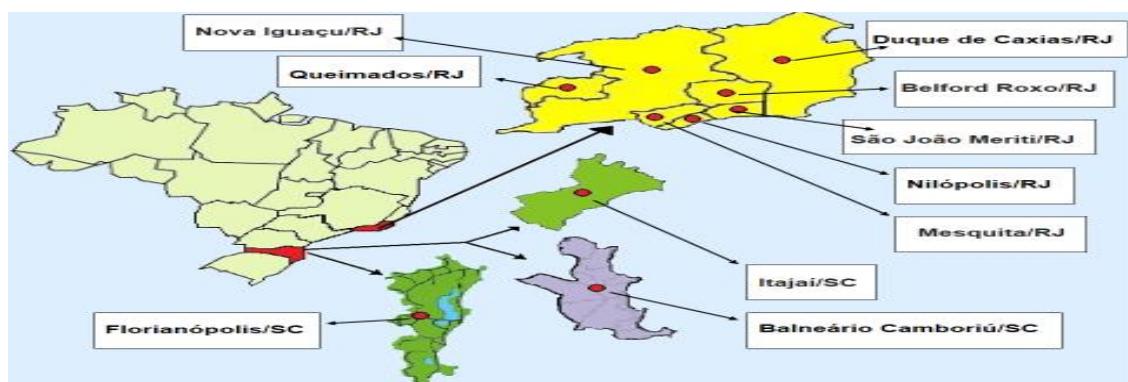
O envolvimento nesse projeto, inicialmente como bolsista da Educação Básica, abarcou três PPGE’s: o PPGEduc (Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) da UFRRJ, o PPGE UNIVALI e o PPGE da UDESC, em dois estados brasileiros, Rio de Janeiro e Santa Catarina. Depois, como bolsista de mestrado, busquei entender como os municípios envolvidos organizam seus serviços de Educação Especial, a partir da PNEEPEI, do ano de 2008, e como foi delineando o perfil profissional do professor de Educação Especial, para atender a esses serviços.

¹⁵ Considerando as atuais discussões de gênero, aos professores de Educação Especial nos referimos aos homens e mulheres no exercício desta função na Educação Básica.

No total foram onze as redes de ensino envolvidas, sendo dez redes municipais e uma rede federal. Este projeto em rede contou com participantes bolsistas doutorandos, mestrandos, de iniciação científica e professores da Educação Básica das redes abrangentes e resultou em avanços acadêmicos-científicos na produção do conhecimento, desde produções acadêmicas, como monografias de conclusão de curso de Pedagogia, dissertações de mestrado, teses de doutorado e estágio pós doutoral, a resumos e textos apresentados e publicados em anais de eventos, artigos, capítulos de livros, livros, estágios de docência e importantes eventos, entre eles, o I Seminário Currículo, Inclusão e Educação Escolar – CIEE, na Universidade do Minho (UMinho), em julho de 2016, na cidade de Braga/Portugal e o III Seminário Internacional Aulas Conectadas, na UDESC, em agosto de 2016, na cidade de Florianópolis/SC. A pesquisa colaborativa e coletiva em rede na área da Deficiência Intelectual foi coordenada pela professora pesquisadora Dra. Márcia Denise Pletsch, da UFRRJ, e desenvolvida pelas professoras pesquisadoras Dra. Regina Célia Hostins, da UNIVALI, e a Dra. Geovana Lunardi Mendes, da UDESC, em colaboração com os professores da Educação Básica.

Para investigar o perfil profissional do professor de Educação Especial, a partir da PNEEPEI, optamos pelas redes municipais, considerando que as mesmas são signatárias dessa política, envolvemos os dez municípios vinculados ao projeto em rede. Destas RMEs, três estão localizadas no estado de Santa Catarina, nos municípios de Florianópolis/SC, Balneário Camboriú/SC e Itajaí/SC, as demais sete redes estão no estado do Rio de Janeiro, nos municípios de Belford Roxo/RJ, Duque de Caxias/RJ, Mesquita/RJ, Nilópolis/RJ, Nova Iguaçu/RJ, Queimados/RJ e São João de Meriti/RJ, conforme demonstramos na Figura 2 abaixo:

Figura 2 - Localização dos dez municípios envolvidos no projeto em rede



Fonte: Elaborada pela autora (2016).

Nessa direção, essa dissertação de mestrado tem como objetivo geral: investigar o perfil profissional de professores de Educação Especial a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, nos dez municípios vinculados ao projeto em rede.

Para desenvolver este estudo delineamos os seguintes objetivos específicos:

a) contextualizar o prescrito na PNEEPEI, no que diz respeito aos serviços de Educação Especial e à formação docente desses profissionais nas dez RMEs envolvidas no projeto em rede;

b) mapear o perfil profissional da Educação Especial prescritos nos editais de seleção dos concursos públicos, no período de 2008-2016, para seu ingresso nas RMEs;

c) discutir a formação do professor de Educação Especial, mudanças e limites a partir da PNEEPEI.

A definição pelo tema sobre o perfil profissional do professor da Educação Especial, a partir da Política Nacional de Educação Especial, do MEC do ano de 2008, ocorreu especialmente pela minha atuação como professora de Educação Especial na escola comum e especial, que me possibilitou presenciar de perto tentativas das políticas educacionais brasileiras na busca de elevação dos padrões educacionais e melhoria das oportunidades, ao desencadear, na escola, a sua reorganização para atender todos os estudantes. Essa discussão tem se proliferado no campo da Educação Especial, nas últimas décadas, sob tensões entre dificuldades/avanços e conquistas/incertezas.

No atual cenário educacional, debates importantes em torno da Educação Inclusiva são cada vez mais evidentes. Internacionalmente, desde a década de 1990, a política de inclusão escolar vem ganhando espaço nas discussões acadêmicas e escolares.

Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), tanto no Brasil quanto internacionalmente, as últimas décadas têm despertado um debate fervoroso na questão da inclusão escolar e, neste viés, a Educação Especial ora é apontada para a necessidade de uma mudança radical, ora recomendada com maior cautela em mudanças fundamentadas em análises empíricas e em condições históricas.

O aprofundamento deste estudo foi guiado pela autonomia¹⁶ que cada RME possui ao interpretar a PNEEPEI e da forma como organiza seus serviços de Educação Especial, orientada pela perspectiva de educação inclusiva.

Nessa direção, essa investigação buscou, por meio das prescrições dos editais de seleção de professor de Educação Especial, identificar possíveis mudanças e categorias que dessem suporte às análises do perfil profissional desse professor, no período de tempo compreendido entre os anos de 2008 a 2016.

Com isso, este estudo buscou o perfil profissional do professor da Educação Especial nas RMEs pesquisadas e, como norteador para análises decorrentes a esse tema, problematizamos: Quais as ofertas dos serviços e demandas de Educação Especial emergem a partir da política vigente? Quem é o Professor de Educação Especial a partir da PNEEPEI? Quais mudanças e limites ocorreram na formação docente inicial e continuada a partir da PNEEPEI? Professor generalista ou especialista? A formação exigida nos editais dos concursos públicos ainda existe?

Para tal empreendimento, essas questões mobilizaram contribuições que nos permitiram aproximar-nos da produção do sociólogo Stephen Ball e suas colaboradoras Meg Maguire e Anette Braun (2016) para compreender o processo de interpretação/tradução das políticas nas escolas, na proposição da “Teoria da Política de Atuação” (*Theory of Policy Enactment*). Tratam-se de autores que, ao descreverem e conceituarem a relação entre política e prática, problematizam a implantação das políticas e sua realização nos contextos educacionais.

O caminho entre a política e a prática deve ser considerado nos seus contextos, como afirmam Ball e Bowe (1992), é necessário compreender a articulação da política enquanto texto e a sua interpretação pelos sujeitos que a vivenciam na prática, no dia a dia da escola, que a reinventam de acordo com suas características e peculiaridades, considerando sua realidade específica, ou seja, compreender as dimensões entre o macro e micro contextos.

Nas formulações apresentadas, esses autores citados instigam a reinventar algumas das reformulações apresentadas de como as políticas são atuadas e utilizam

¹⁶ Segundo Lei Federal nº 9.394/96, em seu artigo 15: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. (1996, LDB)

o termo *enactmentes*¹⁷ para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Esse estudo compõe um referencial analítico importante para a análise e acompanhamento das políticas educacionais em sua formulação inicial até sua interpretação e seus efeitos (MAINARDES, 2007).

Em entrevista com Marina Avelar (2016), Stephen Ball esclarece que rejeita a noção de que as políticas são implementadas, mas sim sujeitas a processos de tradução e de interpretação no contexto da prática.

A política não é “feita” em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de “tornar-se”, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 12).

No cotidiano da política nas escolas brasileiras, esta dissertação buscou, nas relações entre políticas e práticas, investigar o perfil profissional do professor de Educação Especial no espaço da escola pública.

O desenvolvimento desse estudo deu-se por meio documental. As fontes documentais analisadas consideraram as publicações oficiais dos editais de seleção de concursos públicos dos municípios envolvidos na pesquisa. Tais documentos permitiram saber como cada município define o perfil do profissional de Educação Especial, bem como, quais são estes profissionais que atuam nas RMEs na implantação da PNEEPEI.

Desse modo, foi necessário buscar as políticas educacionais cujos discursos tivessem direcionamentos e determinações do que deve ser realizado nas escolas, a fim de compreender a realidade atual. Atentamos para os discursos previstos nas políticas inclusivas ao analisar as legislações, as resoluções e decretos, a partir da PNEEPEI.

A organização desta dissertação apresenta inicialmente o objeto de estudo e sua articulação com a minha trajetória escolar e profissional e os objetivos que justificam a pesquisa, intitulado: Da trajetória profissional para o objeto de pesquisa: à guisa de introdução. Os resultados alcançados encontram-se organizados em quatro seções.

¹⁷ O termo *enactment*, quando usado no contexto legal, descreve o processo de aprovação de leis e decretos e, no sentido teatral referido pelos autores, à noção de que o autor/professor possui um texto que pode ser apresentado/representado, ou seja, o texto é uma parte importante da produção e os atores/professores têm o controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas. (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016).

Na primeira seção da dissertação, intitulada Do objeto de estudo ao percurso metodológico, delineamos o caminho percorrido durante este estudo, ao sinalizarmos o tipo de pesquisa, os procedimentos, a identificação das fontes documentais, o método de análise dos dados empíricos escolhido e a abordagem teórico-metodológica a partir da “Teoria da Política de Atuação” de Ball e seus colaboradores.

Na segunda seção da dissertação, denominada A Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: aproximações teóricas, contextualizamos o prescrito na PNEEPEI, suas expressões no que diz respeito aos serviços de Educação Especial, seus adventos no contexto da educação brasileira e seus indicadores para o perfil e atuação profissional e situamos no aporte teórico, como as produções acadêmicas científicas na área da Educação Especial têm se apresentado, a partir da PNEEPEI, no contexto dos municípios brasileiros, acerca dos serviços de Educação Especial.

Na terceira seção, apresentamos e mapeamos o trabalho desenvolvido com o grupo de materialidades da pesquisa (Serviços, Função e Formação), como essas características se apresentam nos documentos oficiais e se traduzem na prática nos municípios e analisamos os dados que servem para discussão acerca do perfil profissional dos professores de Educação Especial, tomando como referência a abordagem da “Política de Atuação” (*Theory of Policy Enactment*), proposto por Stephen Ball, Meg Maguire e Annet Braun (2016).

Na última seção, apresentamos as conclusões desse estudo, com o título: Sem esgotar o debate: que professor de Educação Especial e formação é essa? Retomamos as intenções, problematizações e achados do estudo, com a finalidade de contribuir com pesquisas futuras no campo da Educação Especial, como também alavancar reflexões da necessidade de atualização das políticas educacionais vigentes.

Apresentamos a seguir o percurso metodológico objetivado na investigação do perfil profissional de professores de Educação Especial a partir da PNEEPEI, nos dez municípios vinculados ao projeto em rede.

1 DO OBJETO DE PESQUISA AO PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentamos, na Abordagem Teórico-metodológica, o delineamento do caminho percorrido durante esta pesquisa, ao trazermos o tipo de pesquisa, procedimentos e identificação das fontes documentais. Para este estudo, optamos pela abordagem qualitativa, entendendo esta pesquisa como documental, ao trabalharmos com as fontes documentais trazidas pelos editais de seleção de concursos públicos municipais. Caracterizamos os municípios da pesquisa, bem como identificamos os materiais empíricos que foram analisados e categorizados.

Além disso, sinalizamos a escolha do método de análise dos dados empíricos para compreender as relações que envolvem a PNEEPEI (BRASIL, 2008) como uma política nacional. Buscamos nas contribuições de Stephen Ball e suas colaboradoras Meg Maguire e Anette Braun, discussões sobre o conceito e a relação entre a política e a prática, na premissa desse “binário enganoso”, de como realmente as escolas e os professores fazem política na prática, na proposição da ‘Política de Atuação’ – “*teoria da interpretação/tradução da política no contexto da prática - theory of policy enactment*”. Essa abordagem tem afinidade com a temática, sobretudo porque problematiza a implantação das políticas e sua realização nos contextos educacionais (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p.9).

Ao problematizarmos a implantação das políticas públicas voltadas para a inclusão escolar e sua tradução/efetivação nos contextos educacionais, nos apoiamos principalmente na abordagem teórico-analítica de Stephen Ball (1992, 2016) para compreender as ações dos diferentes atores que atuam nestes espaços educacionais como elementos de análises da PNEEPEI, por meio da teoria ‘Política de Atuação’.

1.1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.

Apresentamos aqui as escolhas que compuseram nosso caminho metodológico nesta pesquisa e o método da ‘Teoria de Atuação’ de Ball, Maguire e Braun, eleito para análise dos dados empíricos.

O delineamento teórico e metodológico deste estudo levou em conta as questões norteadoras descritas anteriormente, a partir da PNEEPEI (BRASIL, 2008) e os dados prescritos nos editais de seleção de profissionais da Educação Especial

sobre o professor de Educação Especial nos serviços de Educação Especial e na formação inicial profissional.

1.1.1 Tipo de pesquisa e procedimentos

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos, apresentamos a escolha da abordagem metodológica de pesquisa qualitativa como contributiva para este estudo, pelas características que lhes são próprias. Os conceitos de quantidade e qualidade, segundo Bernadete Gatti (2001, p. 74), não se dissociam, ou seja, quantidade é “[...] uma interpretação, tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta”, e desse modo, “[...] ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si”.

A adoção da metodologia de pesquisa qualitativa, neste trabalho, buscou, nas análises dos dados quantificados, compreender e interpretar as realidades educacionais dos municípios envolvidos. Os dados quantificados, de acordo com Gatti (2004, p. 26), quando contextualizados por perspectivas teóricas, podem trazer “subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais e contribuir para a produção/enfrentamento de políticas educacionais”.

A pesquisa de caráter qualitativa foi conduzida por meio de pesquisa documental, que se configura como “[...] a possibilidade que se tem de partir de dados passados, fazer algumas inferências para o futuro e, mais, a importância de se compreender os seus antecedentes numa espécie de reconstrução das vivências e do vivido” (SÁ-SILVA et al, 2009).

A pesquisa documental compreendeu a esfera municipal, eleita a partir dos 10 municípios que compuseram o projeto em rede: A escolarização de estudantes com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem, do qual este estudo é um recorte.

Para identificar os materiais que compuseram nossa empiria, como procedimentos de coleta de dados, realizamos um levantamento entre os meses de outubro a dezembro de 2016, nos editais de seleção dos concursos públicos, no período de 2008-2016. Para empreender esta tarefa, fizemos uso dos dados disponíveis nos *sites* das prefeituras municipais, bem como nos *sites* das instituições que organizaram e divulgaram os concursos na *internet*. No caso dos municípios cujos

editais não foram encontrados *online*, recorremos ao auxílio das pesquisadoras da UFRRJ e da UNIVALI, participantes do projeto em rede.

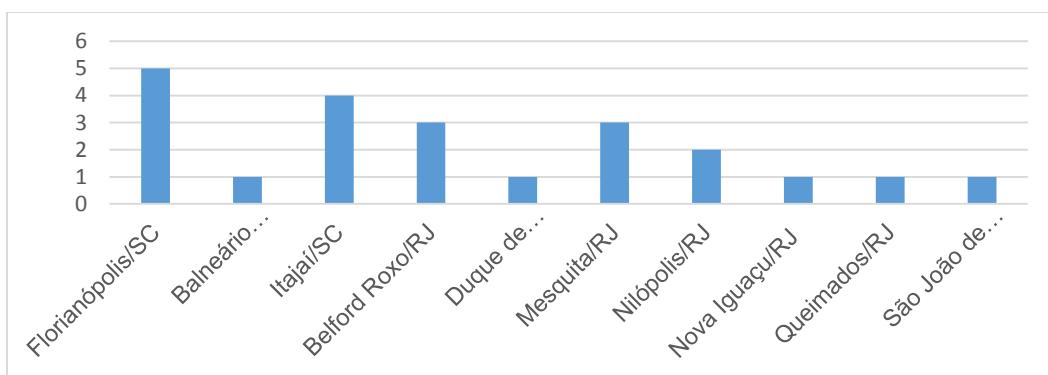
1.1.2 Identificação das fontes documentais

As fontes documentais dessa pesquisa foram compostas pelas publicações oficiais das SMEs. Elegemos os editais de concursos públicos para efetivação do quadro do magistério com vagas destinadas ao cargo de profissionais da Educação Especial, no recorte temporal compreendido entre os anos de 2008-2016.

Tais documentos permitiram saber como cada município definiu o perfil do profissional de Educação Especial, bem como quem eram estes profissionais, ao traduzirem a PNEEPEI pela atuação em suas respectivas RMEs.

Esses documentos oficiais sistematizados pelas SMEs dos municípios pesquisados constituíram fontes fecundas para análise e apreensão das questões previas e importantes para o estudo. Mostramos no Gráfico 1, o número de editais elencados para compor a materialidade deste estudo, por município pesquisado.

Gráfico 1: Editais de seleção dos concursos públicos nas RMEs



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A partir da coleta de dados realizadas nos municípios¹⁸ envolvidos nesse estudo, identificamos e selecionamos os 22 editais que compuseram a empiria desta pesquisa. Tais documentos oficiais de seleção de profissionais da Educação Especial foram organizados em mapas de localização geográfica e identificados individualmente em quadros, apresentados em dois blocos regionais: o primeiro

¹⁸ Participantes dos estudos empreendidos no âmbito da pesquisa em rede, vinculada ao Programa Observatório de Educação (OBEDUC/CAPES).

apresenta os editais selecionados entre os municípios do estado de Santa Catarina, na Região Sul e, o segundo, apresenta os editais selecionados entre os municípios do estado do Rio de Janeiro, na Região Sudeste.

Embora o edital nº 001/2016 do município de Belford Roxo/RJ tenha sido suspenso em fevereiro de 2017 por uma liminar judicial, o mesmo faz parte desta pesquisa.

REGIÃO SUL – Estado de Santa Catarina

O bloco da região Sul envolveu o estado de Santa Catarina, compreendendo três municípios: Florianópolis, Balneário Camboriú e Itajaí.

a) Florianópolis

O município de Florianópolis é a capital do estado de Santa Catarina. É formado pela principal ilha, dentre as demais que a circundam, e pela parte continental. Tem o município de São José como limítrofe e foi fundado em 23 de março de 1673 (344 anos), conforme Mapa 1.

Mapa 1 - Município de Florianópolis



Fonte: Google Maps (2017).

Neste município, 5 editais de concurso público municipal fizeram parte do estudo, são eles:

Quadro 1 - Editais do Município de Florianópolis

Editais	Profissionais da Educação Especial	Ano
Edital nº 009/2015	PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	2015
Edital nº 010/2014	PROFESSOR DE LIBRAS PROFESSOR AUXILIAR DE LIBRAS	2014

Edital nº 003/2011	PROFESSOR DE LIBRAS PROFESSOR DE ENSINO DE LIBRAS	2011
Edital nº 010/2010	AUXILIAR DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL AUXILIAR DE ENSINO DE LIBRAS AUXILIAR DE ENSINO DE REVISOR BRAILLE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	2010
Edital nº 001/2009	AUXILIAR DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	2009

Fonte: Site Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC (2016).

b) Balneário Camboriú

Balneário Camboriú é município da região Metropolitana da Foz do rio Itajaí, no litoral norte do estado de Santa Catarina. Tem os municípios de Camboriú, Itajaí e Itapema como limítrofes e foi fundado em 20 de julho de 1964 (52 anos), conforme Mapa 2.

Mapa 2 - Município de Balneário Camboriú



Fonte: Google Maps (2017).

Neste município, 1 edital de concurso público municipal fez parte do estudo, conforme verifica-se no quadro 2.

Quadro 2 - Edital do Município de Balneário Camboriú/SC

Edital	Profissionais da Educação Especial	Ano
Edital nº 003/2015	PROFESSOR DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIAL	2015

Fonte: Site Prefeitura Municipal de Balneário Camboriú/SC (2016)

c) Itajaí

Itajaí é município da região Metropolitana da Foz do rio Itajaí, no litoral norte do estado de Santa Catarina. Tem os municípios de Camboriú e Itapema como limítrofes, e foi fundado em 15 de junho de 1861 (155 anos), conforme Mapa 3.

Mapa 3 - Município de Itajaí



Fonte: Google Maps (2017).

Neste município 4 editais de concurso público municipal fizeram parte do estudo, são eles:

Quadro 3 - Editais do Município de Itajaí

Editais	Profissionais da Educação Especial	Ano
Edital nº 026/2015	AGENTE DE APOIO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	2015
Edital nº 050/2014	INTÉRPRETE DE LIBRAS AGENTE DE APOIO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	2014
Edital nº 022/2013	INTÉRPRETE DE LIBRAS AGENTE DE APOIO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	2013
Edital nº 004/2011	INSTRUTOR DE LÍNGUAS DE SINAIS INTÉRPRETE DE LIBRAS PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL AGENTE DE APOIO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	2011

Fonte: Site Prefeitura Municipal de Itajaí/SC (2016).

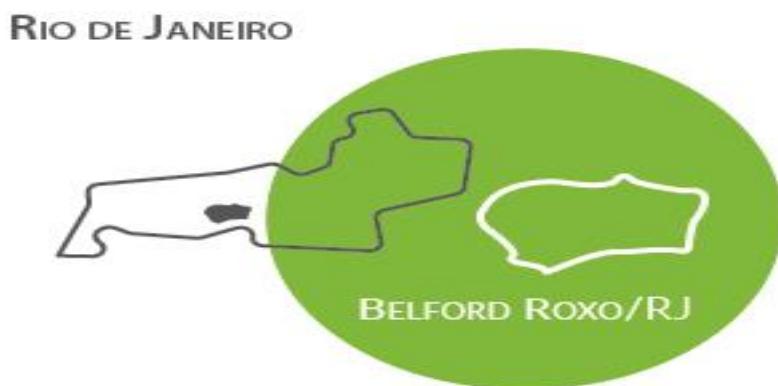
Região Sudeste – Estado do Rio de Janeiro

O bloco da região Sudeste envolveu o estado do Rio de Janeiro, compreendendo sete municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Queimados e São João de Meriti.

d) Belford Roxo

Belford Roxo é um município da região Metropolitana do Rio de Janeiro, compõe a Baixada Fluminense. Tem os municípios de Mesquita, Duque de Caxias e São João de Meriti como limítrofes e foi fundado em 31 de março de 1990 (27 anos), conforme Mapa 4.

Mapa 4 - Município de Belford Roxo



Fonte: Google Maps (2017).

Neste município, 3 editais de concurso público municipal fizeram parte do estudo, são eles:

Quadro 4 - Editais do Município de Belford Roxo

Editais	Profissionais da Educação Especial	Ano
Edital nº 001/2016	PROFESSOR EDUCAÇÃO ESPECIAL INTÉPRETE DE LIBRAS AGENTE DE APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	2016
Edital nº 001/2012	PROFESSOR EDUCAÇÃO ESPECIAL INTÉPRETE DE LIBRAS	2012
Edital nº 001/2010	PROFESSOR EDUCAÇÃO ESPECIAL INTÉPRETE DE LIBRAS	2010

Fonte: Site Prefeitura Municipal de Belford Roxo/RJ (2016).

e) Duque de Caxias

Duque de Caxias é um município da região Metropolitana do Rio de Janeiro, compõe a Baixada Fluminense. Tem os municípios de Belford Roxo, Rio de Janeiro, Magé, Miguel Pereira e Nova Iguaçu como limítrofes e foi fundado em 31 de dezembro de 1943 (73 anos), conforme Mapa 5.

Mapa 5 - Município de Duque de Caxias



Fonte: Google Maps (2017).

Neste município, 1 edital de concurso público municipal fez parte do estudo:

Quadro 5 - Edital do Município de Duque de Caxias

Edital	Profissionais da Educação Especial	Ano
Edital nº 001/2015	PROFESSOR EDUCAÇÃO ESPECIAL	2015

Fonte: Site Prefeitura Municipal de Duque de Caxias/RJ (2016).

f) Mesquita

Mesquita é um município da região Metropolitana do Rio de Janeiro, compõe a Baixada Fluminense. Tem os municípios de Belford Roxo, Nova Iguaçu, São João de Meriti e Rio de Janeiro como limítrofes e foi fundado em 25 de setembro de 1999 (17 anos), conforme Mapa 6.

Mapa 6 - Município de Mesquita



Fonte: Google Maps (2017).

Neste município, 3 editais de concurso público municipal fizeram parte do estudo, são eles:

Quadro 6 - Editais do Município de Mesquita

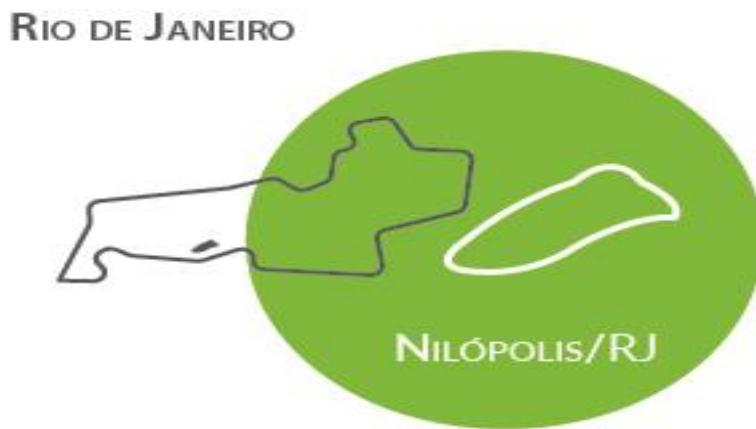
Editais	Profissionais da Educação Especial	Ano
Edital nº 001/2016	PROFESSOR EDUCAÇÃO ESPECIAL	2016
Edital nº 001/2012	PROFESSOR EDUCAÇÃO ESPECIAL	2012
Edital nº 001/2010	PROFESSOR EDUCAÇÃO ESPECIAL	2010

Fonte: Site Prefeitura Municipal de Mesquita/RJ (2016).

g) Nilópolis

Nilópolis é um município da região Metropolitana do Rio de Janeiro, compõe a Baixada Fluminense. Tem os municípios de Mesquita, São João de Meriti e Rio de Janeiro como limítrofes e foi fundado em 21 de agosto de 1947 (69 anos), conforme Mapa 7.

Mapa 7 - Município de Nilópolis



Fonte: Google Maps (2017).

Neste município 2 editais de concurso público municipal fizeram parte do estudo, são eles:

Quadro 7 - Editais do Município de Nilópolis/RJ

Editais	Profissionais da Educação Especial	Ano
Edital nº 001/2016	TRADUTOR E INTÉPRETE DE SINAIS	2016
Edital nº 001/2011	TRADUTOR E INTÉPRETE DE SINAIS	2011

Fonte: Site Prefeitura Municipal de Nilópolis/RJ (2016).

h) Nova Iguaçu

Nova Iguaçu é um município da região Metropolitana do Rio de Janeiro, compõe a Baixada Fluminense. Tem os municípios de Miguel Pereira, Duque de Caxias, Belford Roxo, Mesquita, Rio de Janeiro, Seropédica, Queimados e Japeri como limítrofes e foi fundado em 15 de janeiro de 1833 (184 anos), conforme Mapa 8.

Mapa 8 - Município de Nova Iguaçu



Fonte: Google Maps (2017)

Neste município 1 edital de concurso público municipal fez parte do estudo.

Quadro 8 - Edital do Município de Nova Iguaçu/RJ

Edital	Profissionais da Educação Especial	Ano
Edital nº 001/2012	PROFESSOR ITINERANTE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROFESSOR ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PROFESSOR DE LIBRAS PROFESSOR DE BRAILLE PROFESSOR INTÉRPRETE DE LIBRAS – Profissional Ouvinte	2012

Fonte: Site Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu/RJ (2016)

i) Queimados

Queimados é um município da região Metropolitana do Rio de Janeiro, compõe a Baixada Fluminense. Tem os municípios de Japeri, Nova Iguaçu e Seropédica como limítrofes e foi fundado em 25 de novembro de 1990 (26 anos), conforme Mapa 9.

Mapa 9 - Município de Queimados



Fonte: Google Maps (2017)

Neste município 1 edital de concurso público municipal fez parte do estudo.

Quadro 9 - Edital do Município de Queimados

Edital	Profissionais da Educação Especial	Ano
Edital nº 001/2012	CUIDADOR DE ALUNOS PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS INTÉRPRETE DE LIBRAS	2015

Fonte: Site Prefeitura Municipal de Queimados/RJ (2016)

j) São João de Meriti

São João de Meriti é um município da região Metropolitana do Rio de Janeiro, compõe a Baixada Fluminense. Tem os municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Nilópolis e Rio de Janeiro como limítrofes e foi fundado em 21 de agosto de 1947 (69 anos), conforme Mapa 10.

Mapa 10 - Município de São João de Meriti



Fonte: Google Maps (2017)

Neste município, 1 edital de concurso público municipal fez parte do estudo.

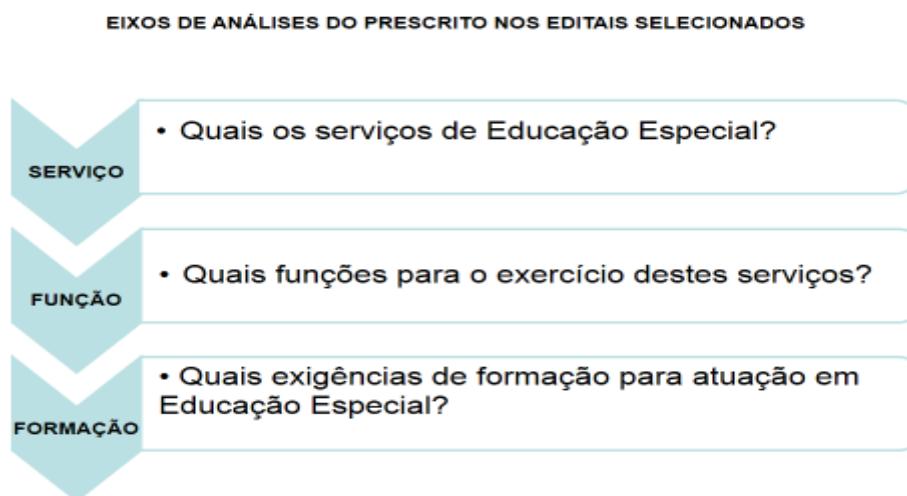
Quadro 10 - Edital do Município de São João de Meriti

Edital	Profissionais da Educação Especial	Ano
Edital nº 001/2011	AGENTE EDUCATIVO ESPECIAL INTÉRPRETE DE LIBRAS	2011

Fonte: Site Prefeitura Municipal de São João de Meriti/RJ (2016)

Esse processo de identificação e seleção dos materiais empíricos que fizeram parte deste estudo foi fundamental para que pudéssemos eleger os principais eixos que guiariam as análises dos documentos, conforme destaca a Figura 3.

Figura 3 – Eixos de análises do prescrito nos editais selecionados



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Estes eixos foram definidos considerando os objetivos propostos nesta pesquisa, bem como, alguns indicadores extraídos do levantamento de produções realizados previamente. Os indicadores mais recorrentes neste levantamento de produções apontam para o AEE e a formação de professor. Contudo, verificamos uma certa ausência de discussão sobre o perfil profissional do professor de Educação Especial e seu contexto na prática de atuação, a partir da prescrição em editais de seleção de concursos públicos, objeto de nossa pesquisa.

1.1.3 Método de análise dos dados empíricos

A Educação Especial, a partir da atual PNEEPEI (BRASIL, 2008), fundamentada na concepção de direitos humanos – no direito à educação para todos os alunos na rede regular de ensino – assume o caráter de complementar e suplementar a escola comum, por meio da oferta do AEE, preferencialmente em SRMs, em detrimento aos serviços substitutivos como classes e escolas especiais. Essa perspectiva de atendimento especializado, ‘implementada’ com a política de 2008, tem sofrido impactos na organização e oferta dos serviços de Educação Especial nos municípios brasileiros.

Neste contexto, ao investigar o perfil profissional do professor de Educação Especial a partir das diretrizes da PNEEPEI na gestão da Educação Especial dos dez municípios envolvidos, buscamos, na abordagem teórico-analítica proposta por Stephen Ball e suas colaboradoras, subsídios para análise do material empírico de nossa pesquisa. Esses autores têm se dedicado a estudos na área das políticas educacionais, cujo foco de análise incide tanto sobre a formação do discurso da prática, quanto sobre a interpretação ativa dos profissionais que atuam no contexto da prática.

Esses estudos empreendem contribuições importantes que abarcam nossa compreensão na pesquisa em foco ao envolver os diferentes atores que formulam e desenvolvem a política atual de Educação Especial. Para Segabinazzi e Lunardi-Mendes (2017), a ideia de que as políticas não sejam implementadas e sim interpretadas/traduzidas tem auxiliado os estudos no campo de políticas educacionais: “[...] um movimento de tradução de políticas, que passam do discurso do texto para as efetivas ações nas diferentes realidades locais” (SEGABIZAZZI; LUNARDI-MENDES, 2017, *in prelo*).

Enfatizamos aqui o referencial da proposição da Política de Atuação – ‘teoria da interpretação/tradução da política no contexto da prática’ (*theory of policy enactment*). Desse modo, temos a intenção de evidenciar a contribuição desses elementos teóricos que analisam as políticas implantadas nacionalmente e como elas refletem localmente na atuação das práticas cotidianas nas escolas, principalmente nas RMEs.

Ball e colaboradores organizaram essa teoria no livro *How schools do policy*, traduzido no Brasil: Como as escolas fazem políticas (BALL, MAGUIRRE e BRAUN,

2016). Nesta obra, os autores apresentam os resultados de uma investigação realizada entre os anos de 2008 e 2011, em quatro escolas secundárias da Inglaterra, e desenvolvem suas ideias sobre a atuação das políticas. “O estudo teve dois objetivos principais, um teórico (para desenvolver uma teoria de atuação em política) e um empírico (a exploração crítica de atuação de três políticas em contextos ‘semelhantes, mas diferentes’)” (BALL, MAGUIRRE e BRAUN, 2016, p. 25).

A Teoria ‘Política de Atuação’, definida pelos autores, é fundamentada pela atuação das políticas (*policy enactment*) na escola e identificada como um conjunto de ferramentas e conceitos que irão fornecer elementos que a sustentam. O termo *enactment* se refere a compreensão de que as políticas são sempre interpretadas e traduzidas em um criativo processo por diversos atores, em um país, contexto e lugar (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016).

Ball e Bowe (1992), ao descreverem e conceituarem a relação entre teoria e prática, problematizaram a implementação das políticas educacionais e sua realização nos contextos educacionais. Neste caminho, ao considerarmos os contextos educacionais brasileiros, fez-se necessário compreender as dimensões entre o macro e o micro contexto, ou seja, entre a articulação da política enquanto texto e sua interpretação pelos atores (gestores municipais) sujeitos que prescrevem o perfil profissional dos professores de Educação, não desconsiderando as realidades de cada RME em foco.

Nesta aproximação ao estudo proposto, pôde-se verificar as interpretações dos gestores municipais referente ao perfil profissional dos professores e as ofertas dos serviços de Educação Especial encontrados nos editais de seleção dos concursos públicos das RMs. Partimos do entendimento de que estes profissionais, ao desempenharem suas funções nestes serviços, têm se materializado, em boa medida, nas práticas distantes do texto proposto da política vigente. Essas questões se evidenciam, ao pensarmos neste profissional, tanto na formação inicial e continuada em serviço, quanto na sua múltipla e nova atuação no espaço da escola comum. É nessa materialização, decorrente das mais variadas formas, que este professor ‘especializado’, distante das situações pedagógicas e restrito ao espaço especializado, pouco poderá contribuir com os processos de escolarização dos estudantes, público alvo dessa política.

Para além da implementação, o que se tem teorizado sobre política educacional, excede a tentativa de “resolver problemas”. Via de regra, “feita por meio

da tradução de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local e nacionalmente à prática” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 13).

Estes autores citam Ozga (2000, p. 42) para elucidar o entendimento deste tipo de análise política normativa, como uma “[...] preservação do aparato formal do governo de formulação de políticas”, assim como Taylor (1997, p. 5) salienta que “[...] se a política só é vista nestes termos, então todos os outros momentos dos processos de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das escolas são marginalizados ou passam despercebidos”.

A Figura 4 expressa a ideia que permeia a ‘Teoria Política de Atuação’, em que pretendem “transformar” a política a diferentes “interpretações”, conforme é “encenado – colocado em cena, em atuação, ao invés de implementado”. Neste sentido, esta política envolve processos criativos de interpretação e recontextualização, e não são simplesmente ideacionárias ou ideológicas e tão pouco não podem ser simplesmente implementadas (BALL, MAGUIRRE e BRAUN 2016, p. 13).

Figura 4: A teoria da Política de Atuação



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos autores Ball, Maguire e Braun (2016)

Para Ball (1994, p. 10-11), a política precisa ser traduzida a partir do texto para ação e colocada em “prática sofisticada, contingente, complexa e instável”, assim sendo, “[...] a política estará aberta à erosão e ao dano pela ação, aos agentes incorporados daquelas pessoas que são seu objeto”.

Nesta teoria, entende-se que as atuações “são coletivas e colaborativas”, como também, “há interação na inter-relação entre os diversos autores, textos, conversas, tecnologias e objetos que constituem respostas em curso à política” (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 15).

As traduções ocorridas em torno da PNEEPEI, demarcadas nas RMEs pesquisadas, denotam como a política é colocada em ação, e, para os atores (profissionais da Educação Especial), a “política não é feita”, mas se constitui num “processo de tornar-se, mudando de fora para dentro e de dentro para fora”, ou seja, “ela é analisada e revista, e por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida” (BALL, MAGUIRRE e BRAUN, 2016, p. 15).

Pela complexidade que as políticas ensejam, trazemos aqui um breve recorte para complementar a teoria embasada, o Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold (1992), em colaboração com nosso entendimento de que a formulação da política não ocorre em um processo linear. A política ocorre e se efetiva em um ciclo contínuo, inter-relacionado entre o Contexto de Influência (onde originam-se as políticas públicas e a formação dos discursos públicos), o Contexto da Produção de Texto (nos textos oficiais e políticos resultantes de acordos, voltados ao interesse do público geral), e o Contexto da Prática (na interpretação e recriação da política efetuada pelos profissionais atuantes na prática, para sua implementação).

Desafiadas enquanto pesquisadoras, buscamos refletir sobre a política educacional, desde sua formulação, significação, ressignificação até sua efetivação. Assim, ilustramos especialmente, o Contexto da Prática, que para Ball (2009) é marcado por disputas nas quais contestações, significações e ressignificações se processam com o envolvimento de múltiplos atores e interesses, por meio de empréstimos, adaptações e apropriações em rede.

Nessa direção, a tradução das políticas se dá pelas leituras e releituras ativas, apresentações e reapresentações, contextualizações e recontextualizações, ordenamento e reordenamento de práticas, em que a aceitação e a resistência se mobilizam pela colaboração e negociação.

Por sua vez, o Contexto da Prática, é compreendido como um processo de interpretação, em que as políticas podem ser recriadas e traduzidas pelos

profissionais atuantes na educação, nesse caso, no contexto da tradução da PNEEPEI, referente às RMEs, na oferta dos serviços de Educação Especial.

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 53).

Pesquisas recentes que fazem parte do projeto em rede, do qual esta dissertação é um recorte, trazem contribuições importantes ao nosso estudo ao tomarem por referência o método de análise do Ciclo de Políticas e da Política de Atuação, propostos por Ball e seus colaboradores. Entre elas destacamos as produções de Seemann (2016); Segabinazzi (2015); Rocha (2013); Jordão (2013); Fontana (2013).

Com isso, a “Teoria de Política de Atuação” possibilita colocar em cena os profissionais de Educação Especial, atores e sujeitos na interpretação da PNEEPEI, cuja análises retoma a realidade encontrada nos municípios pesquisados. Importa ainda dizer que essa teoria contribui para melhor compreender/desvendar o que é prescrito nos diferentes contextos para atuação e perfil desses profissionais.

2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Nesta seção, apresentamos inicialmente a contextualização do advento à PNEEPEI, com a pretensão de pontuar alguns momentos da história da Educação Especial no Brasil que contribuíram para a atual conjuntura da macro política educacional.

Na sequência, discorremos sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, inserida na escola comum, como um direito à igualdade aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, público alvo dessa política.

Finalizamos esta seção apontando as produções científicas da área da Educação Especial que apresentam uma relação estreita com a PNEEPEI (BRASIL, 2008), no contexto dos municípios brasileiros, acerca dos serviços de Educação Especial, da formação docente na Educação Especial e do professor de Educação Especial. Ao mapear tais produções científicas, com o intuito de categorizá-las e analisá-las, estabelecemos alguns marcadores que orientam este estudo, a fim de melhor entender e interpretar a realidade educacional envolvida nesta pesquisa.

2.1 OS ADVENTOS DA PNEEPEI NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Na última década do século XX e início do século XXI, a adoção da política de educação inclusiva em muitos países, inclusive no Brasil, alteraram a organização da educação básica e direcionaram para a proposta voltada à defesa e à promoção dos direitos dos grupos que historicamente foram marginalizados e excluídos do sistema escolar.

No Brasil, a política educacional brasileira, no início da década de oitenta, foi marcada pelo importante referencial da Constituição Federal de 1988. A reforma no sistema educacional, iniciada a partir da promulgação desta constituição, trouxe inúmeras ações oficiais traduzida pela universalização do acesso a todos à escola.

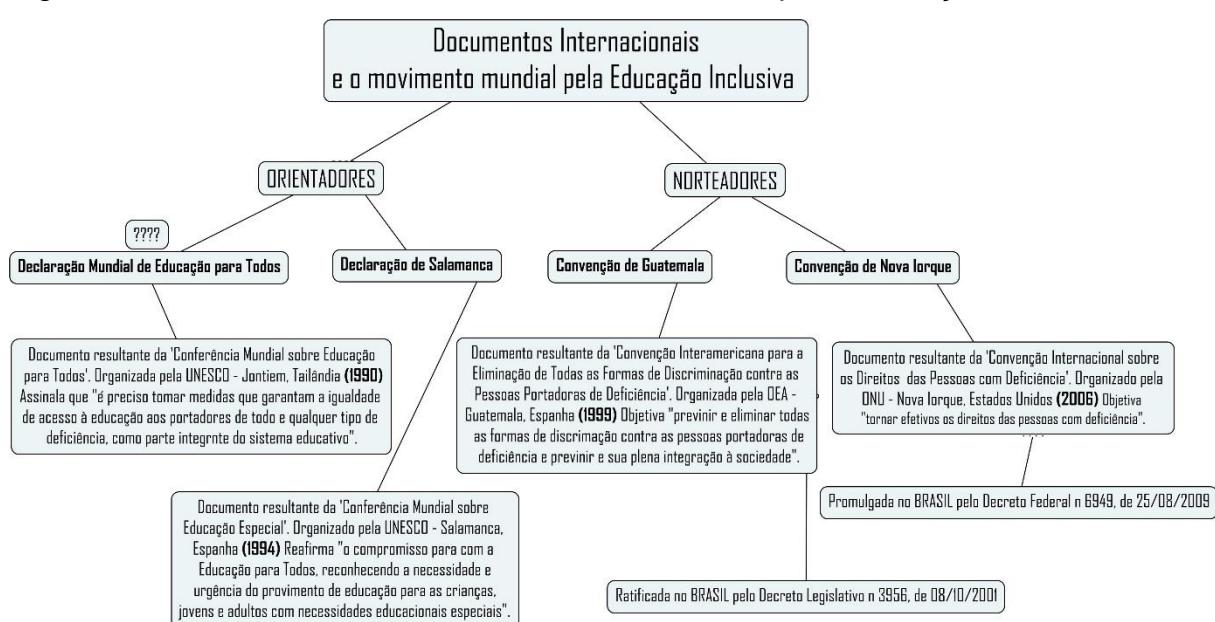
Após a Constituição de 1988, as políticas voltadas para a educação escolar inclusiva ganharam maior espaço, como afirma Mônica Kassar (2011). A esse propósito, a autora atribui três aspectos marcantes: as mudanças ocorridas após a Segunda Guerra Mundial, relativas ao atendimento das pessoas com deficiência, que

significaram, em alguns países, a garantia de matrícula das crianças com deficiência nas salas de aula comuns; as ações dos movimentos sociais, de pessoas com deficiência, seus familiares e profissionais ligados a elas, organizadas em associações em defesa de seus direitos; e, por fim, o último aspecto se refere às convenções internacionais, aceitas e ratificadas em vários países, entre os quais, se insere o Brasil.

Diante dos processos históricos de exclusão, o discurso da educação inclusiva começou a se configurar e consolidar no Brasil a partir de documentos internacionais "orientadores", como a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), e por documentos internacionais "norteadores", a Convenção de Guatemala (OEA, 1999), que foi ratificada no Brasil pelo Decreto nº 3956/2001, e a Convenção de Nova Iorque (ONU, 2006), ratificada pelo Decreto Federal nº 186/2008, que influenciaram na formulação de políticas públicas educacionais, numa perspectiva da educação inclusiva, no âmbito dos países signatários, com o indicativo de uma "educação para todos".

Conforme figura 5:

Figura 5 – Documentos Internacionais e o movimento pela Educação Inclusiva



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Para Kassar (2011, p. 54), a relação entre o que é difundido pelas agências internacionais e o que é produzido a partir de então, em termos de políticas educacionais, é um processo marcado por contradições e disputas que evidenciam a

complexidade presente na "formulação das políticas públicas", quando as "relações das interferências não são unilaterais e tampouco mecânicas".

Mendes (2010) ressalta que, desde o início da década de 90, o país tem sido cada vez mais pressionado por agências multilaterais, no sentido a adotar políticas de educação para todos na perspectiva da educação inclusiva, diante dos problemas de desempenho da educação nacional. A autora faz um contraponto e assinala que o movimento de inclusão escolar surgiu "de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo, ao longo da década de 1990" (MENDES, 2006, p. 391).

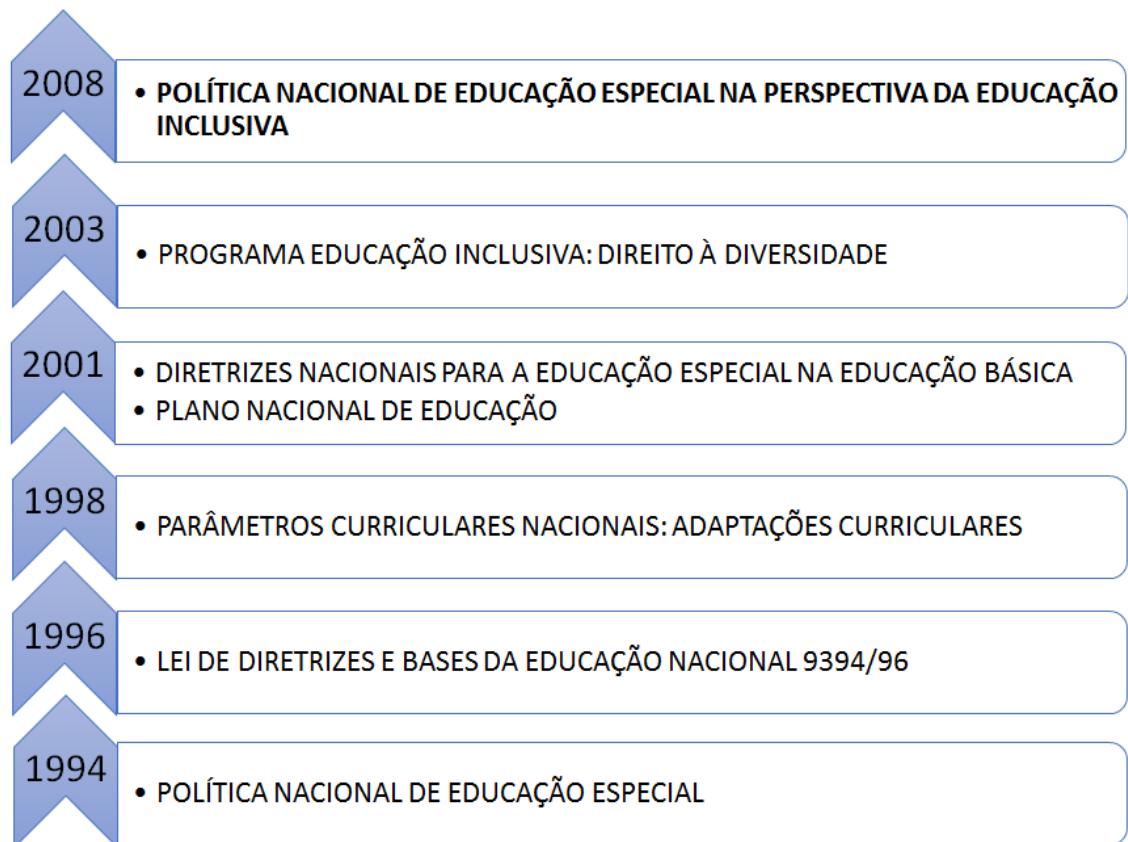
Estes referenciais internacionais, ao elaborar a agenda de discussão das políticas educacionais, embora busquem visualizar os princípios que constituem uma educação básica inclusiva, persistem em uma linguagem distante das propostas de uma educação que vá além da matrícula, do acesso e permanência aos estudantes com deficiência, e fortalecem a crítica às práticas de categorização e segregação em ambientes especiais, com modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços escolares.

A influências internacionais fomentam e definem o processo de formulação das políticas nacionais relacionadas com a Educação Especial no Brasil e nos permitem observar, na evidência da teoria do "Ciclo de Políticas", o "Contexto de Influência", onde a PNEEPEI é gestada e tem seu nascedouro, na década de 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos. Nesse contexto internacional, formam-se os discursos de base para a atual política de Educação Especial e se estabelecem as finalidades da educação. Uma espécie de imigração de políticas internacionais é apresentada nas políticas nacionais, no "Contexto de Produção de Texto", interferindo no texto da PNEEPEI, adaptada de acordo com os interesses específicos. Assim, ela representa a política, ao assumir no texto legal e nos desdobramentos oficiais (resoluções, notas técnicas, pareceres, decretos, leis), resultados de disputas e acordos, de grupos que competem para controlar as representações políticas (BALL, BOWE, 1992).

Elegemos em uma linha do tempo (conforme Figura 06) um conjunto de documentos que antecedem a PNEEPEI, das últimas décadas, que entoaram significativas mudanças no sistema educacional brasileiro, no âmbito da Educação Especial, em que há um crescente "[...] criticismo e as restrições por parte de diversos

segmentos da sociedade, contra a manutenção da Educação Especial como instância legitimadora das impropriedades da educação regular” (MENDES, 2010, p.105).

Figura 6 – Percurso da Educação Especial no contexto brasileiro



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

No crescente movimento internacional pela inclusão o MEC publica, no ano de 1994, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que orienta o processo de integração instrucional e condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, MEC/SEESP 1994, p.19).

Tal política, alicerçada pelo paradigma da ‘integração’, se fundamenta no princípio da normalização, focada no modelo clínico de deficiência, vem em movimento contrário à inclusão escolar, ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, ao não provocar uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, e ao excluir grande parte

dos estudantes do sistema regular de ensino, mantendo a responsabilidade da educação desses sujeitos no âmbito da Educação Especial.

As modalidades de atendimento em Educação Especial são definidas, nesse documento, em escolas e classes especiais; no atendimento domiciliar, em classe hospitalar e em sala de recursos; no ensino itinerante, nas oficinas pedagógicas; na estimulação essencial e nas classes comuns. Mantendo uma estrutura paralela e substitutiva da Educação Especial, essa política demonstra fragilidade ao conservar o modelo de organização e classificação de estudantes e ao manter a escola especial como espaço de acolhimento daqueles estudantes considerados incapacitados para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos. O MEC avalia que a PNEE:

[...] não se traduz em práticas transformadoras capazes de propor alternativa e estratégias de formação e implantação de recursos nas escolas que respondam afirmativamente às demandas dos sistemas de ensino. Como resultado identifica-se a continuidade das práticas tradicionais que justificam a segregação em razão da deficiência e do suposto despreparo da escola comum, historicamente desprovida de investimentos necessários ao atendimento das especificidades educacionais desse grupo (BRASIL, MEC/SEESP, 2016).

Respaldados pelo caráter substitutivo da Educação Especial, as diretrizes educacionais brasileiras, neste viés, mantêm a possibilidade de modalidades de atendimento em Educação Especial substituir a escolarização e tanto a LDBEN¹⁹ de 1996 quanto a Resolução 02 do CNE de 2001 denotam ambiguidade quanto à organização da Educação Especial e da escola comum no contexto inclusivo.

No que se refere à Educação Especial, a LDBEN nº 9.394/96, promulgada exatamente trinta e cinco anos após a primeira LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, propaga a universalização da educação e preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organizações para atender as suas necessidades específicas.

A partir da LDBEN de 1996, a Educação Especial passa a ter um capítulo exclusivo, o capítulo V, apresentado em três artigos que a caracterizam como modalidade de ensino. Saviani (1997, p. 100) apresenta o artigo 59, que garante que os sistemas de ensino assegurarão, para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica:

¹⁹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), orientada pelos princípios, diretrizes e normas estabelecidos na Constituição de 1988, define e regula o sistema brasileiro de educação, bem como estabelece metas e parâmetros de organização da educação.

O artigo 59 dispõe que os sistemas de ensino devem assegurar: adequada organização do trabalho pedagógico para atender às necessidades específicas (inciso I); terminalidade específica para os que não possam chegar ao nível regular de conclusão de ensino fundamental e aceleração ao superdotados para que possam concluir em menor tempo o programa escolar (inciso II); professores preparados para o atendimento especializado assim como professores do ensino regular capacitados para integrar os educandos portadores de necessidades especiais nas classes comuns (inciso III); Educação Especial para o trabalho (inciso IV); e igualdade de acesso aos programas sociais disponíveis no ensino regular (inciso V) (SAVIANI, 1997, p. 218).

Segundo Ferreira e Nunes (1997), quanto à presença da Educação Especial na nova LDBEN, constante no artigo 59, há a “previsão de professores com especialização adequada em nível médio ou superior”, bem como, “professores do ensino regular capacitados para integração”. Nesse sentido, o professor especializado seria um profissional mais polivalente, nessa proposta integradora. Os autores assinalam ainda que as expressões parecem vagas para delinear o perfil profissional adequado para atuação na Educação Especial e colocam em dúvida se seria uma formação através de cursos de especialização. Fato que corroborou para dar início à discussão das habilitações da pedagogia, inclusive por categoria de deficiência, em contraponto às discussões acumuladas sobre a formação do pedagogo.

A Educação Especial também está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998), incorporada aos PCNs, e introdução aos parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1997), depois da institucionalização dos mesmos. Elaborados para orientar todas as modalidades de educação básica do nosso país, os PCNs recomendam adaptações curriculares e estratégias diversificadas para a educação de alunos com necessidades especiais, oferecendo um trabalho diversificado dentro do mesmo currículo — resultando da ação conjunta da Secretaria de Educação Fundamental e a Secretaria de Educação Especial, desenvolvido pelo MEC.

Na avaliação de Pletsch (2010, p.160), com isso abreviou-se “a histórica estruturação da educação regular e Educação Especial como sistemas paralelos, pelos quais o aluno com necessidades educacionais especiais continua sendo de responsabilidade exclusiva da Educação Especial”

De tal modo, a Educação Especial brasileira chegou ao final dos anos noventa marcada pelo debate de educação para todos, no contexto de reforma educacional do sistema educacional. Mendes (2010) define o debate no campo como

caloroso: de um lado, os adeptos da educação inclusiva; e de outro, os adeptos de uma visão mais radical, baseada na inclusão total.

Ao analisar a política brasileira de Educação Especial, nos anos noventa, Michels (2000) enfatiza que a proposta reformista, além de indicar a integração dos portadores de necessidades especiais como solução de seus problemas, dá continuidade às políticas assistencialistas, consolidando a ambiguidade nessa modalidade de ensino.

Já o texto do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determina, em seu artigo 2º, que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL MEC/SEESP, 2001).

Tais diretrizes ampliam o caráter da Educação Especial e organiza os espaços segregados, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino. O documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado e considera ainda o início do atendimento escolar dos alunos com deficiência, conforme redação do parágrafo único,

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de Educação Especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL MEC/SEESP, 2001b).

Ainda no ano de 2001, através do Decreto Legislativo nº 3.956, de 08 de outubro, o presidente Fernando Henrique Cardoso promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, conhecida como Convenção de Guatemala (OEA, 1999). A repercussão desse decreto na educação impacta na reinterpretação da Educação Especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Em 2003, o MEC institui o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade²⁰, promovido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), cujas Diretrizes principais foram:

Disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2006, p. 1).

O programa objetivava apoiar a formação de gestores e educadores afim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. No I Seminário Nacional de Formação de Gestores, que ocorreu em Brasília/DF, constava em sua pasta a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do AEE e a promoção da acessibilidade. Esse seminário envolveu dirigentes de Educação Especial de todas as Unidades da Federação e dos municípios-polo²¹. O princípio que fundamentou o programa tinha em vista a “garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino” (BRASIL, 2006).

Buscando compreender os rumos da implantação da política inclusiva de 2003, por meio da confrontação do discurso oficial e das práticas sociais, as autoras Katia Caiado e Adriana Laplane (2009, p. 313) apontam, em suas análises, tensões e conflitos:

[...] gerados na implementação do Programa ora analisado podem ser entendidos a partir das múltiplas relações que se estabelecem entre um ensino que tende para a homogeneização e os princípios inclusivos, que supõem o respeito aos direitos, à valorização da diversidade e ao atendimento de necessidades individuais.

Com a PNEE (BRASIL, 1994) esforços no sentido de acertar os caminhos da democratização do saber são provocados diante da homogeneidade do sistema de ensino comum, no contexto da prática. Esse esforço, como aponta Kassar et al. (2007, p. 21), abrange a democratização do espaço escolar. “[...] desde os anos 90, o governo federal tem implantado e/ou fomentado um conjunto de ações nas várias

²⁰ Com esse Programa o MEC se compromete a fomentar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos, reunindo recursos e firmando convênios e parcerias junto à comunidade.

²¹ São municípios multiplicadores a partir do seminário, com a tarefa de aplicar a educação inclusiva em seus municípios e exercer o papel de multiplicadores na área de abrangência daquele polo.

áreas dos serviços públicos, como parte do que tem sido denominado política de inclusão social”, abrangendo o esforço para

Enquanto diretriz política e área do conhecimento, a Educação Especial é recente no contexto educacional brasileiro. Em termos de produção e ampliação do conhecimento, os estudos e pesquisas sobre a realidade das pessoas com deficiência e sobre o impacto das políticas em suas vidas surgem a partir dos anos 80, com a criação dos programas de Pós-Graduação em Educação e disseminação em diferentes universidades públicas e privadas do país. Contribuiu também, para essa produção, a criação de associações, como a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), criada em 1993, e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), criada em 1978, ambas com sede na cidade do Rio de Janeiro/RJ.

Os anos noventa e os anos dois mil, trazem de fato, mudanças e debates no que se refere à garantia dos direitos educacionais e sociais das pessoas com deficiência em termos legais, sobretudo com a difusão do termo “educação inclusiva” nas diretrizes políticas educacionais, como uma nova perspectiva, considerando que, até os anos 80, a educação se dava basicamente em instituições especializadas, escolas especiais ou classes especiais.

2.2 INDICADORES DA PNEEPEI PARA O PERFIL E ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial adquire um novo cenário no sistema de ensino brasileiro, que, até 2008, distingua o atendimento às crianças e adolescentes com deficiência, excluindo-os dos ambientes comuns de escolarização, em instituições especializadas, escolas especiais ou classes especiais.

A Educação Especial atual passa a alinhar-se ao que preceitua a Constituição de 1988, compreendendo o direito à educação pela internalização dos diferentes documentos internacionais, dos quais o Brasil é signatário.

Tarefa nada fácil aos sistemas de ensino, ao assumir essa virada de sentido, sobre o fato de não constituir discriminação a diferenciação adotada para promover o desenvolvimento das pessoas com deficiência, sustentada nos benefícios de diferenciar para excluir.

A partir de então, a educação dos estudantes com deficiência passa a ser realizada com mais incidência em escolas comuns do ensino regular nos anos 2000, quando, pela primeira vez na história da educação brasileira, tem-se mais crianças com alguma deficiência, com algum transtorno ou mesmo com condição atípica de desenvolvimento, matriculados em escolas regulares/classes comuns, em comparação às escolas especializadas e classes especiais.

Segundo apontam os dados do Censo Escolar MEC/INEP²² do ano de 2016, mostrados na Figura 7, 82% dos estudantes público alvo da PNEEPEI estão matriculados em classes comuns na educação infantil brasileira; já, no ensino fundamental, o percentual de escolas brasileiras que têm estudantes com deficiência incluídos indica uma evolução de 26,8% entre os anos de 2008-2016.

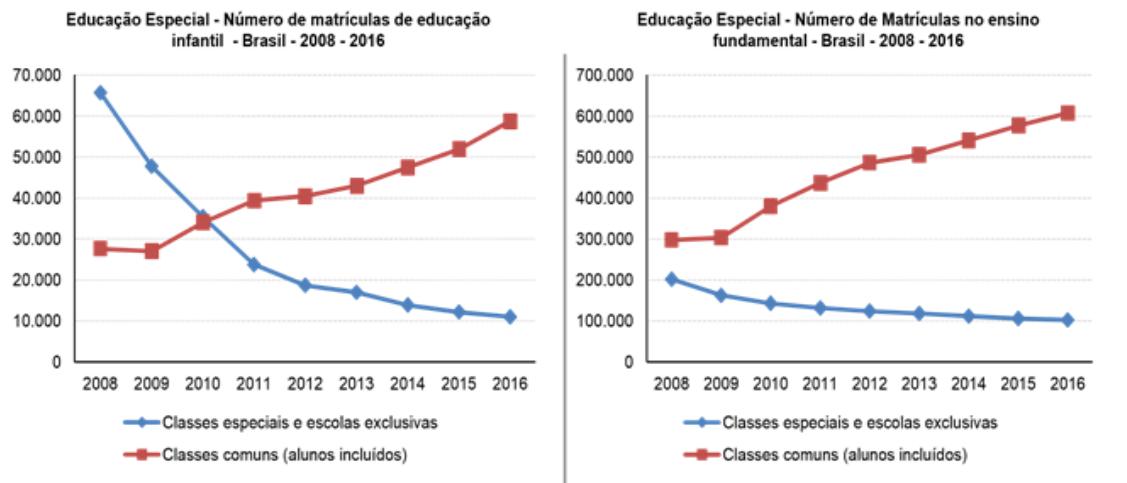
Para além da ampliação dessas matrículas, a PNEEPEI se apresenta como emenda constitucional no Brasil, amplamente disseminada e incorporada como política federal, e delibera os compromissos assumidos pelo governo brasileiro na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência²³, da Organização das Nações Unidas, firmada em Nova Iorque em 30 de março do ano de 2007. Tal política reconhece que a deficiência é um conceito em evolução e que resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente, que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

²² Instituto Nacional de estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira.

²³ O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e considerando que o Congresso Nacional aprovou, por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, conforme o procedimento do § 3º do art. 5º da Constituição, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificando posteriormente pelo Decreto Legislativo nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.

Figura 7 - Evolução de matrículas dos estudantes público alvo da PNEEPEI em escolas comuns brasileiras entre os anos de 2008-2016

EVOLUÇÃO DE MATRÍCULAS DOS ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA PNEE-PEI EM ESCOLAS COMUNS BRASILEIRAS ENTRE OS ANOS DE 2008-2016



Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP (2016).

A educação inclusiva de valor inquestionável passa a ser uma estratégia em potencial na garantia do avanço na Educação Especial brasileira com atenção nas discussões acadêmicas, nas redes de ensino comum e nas Instituições de Educação Especializadas. Para Rodrigues (2006), o conceito de inclusão encerra em si a rejeição da exclusão presencial ou acadêmica de qualquer estudante da comunidade escolar, pois,

[...] a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado – e, desta forma, atinge a qualidade académica e sociocultural sem discriminação. (RODRIGUES, 2006, p. 302)

A PNEEPEI inaugura no Brasil novos debates e se continuam tantos outros no que se refere ao “acesso” aos estudantes com deficiência, uma parcela do público alvo da política, no espaço das escolas públicas, induzindo-as a uma reorganização em sua estrutura, mas não a garantia da efetiva “participação e aprendizagem” (BRASIL, 2008, p.8).

A expansão das classes especiais no Brasil, regida pelo princípio da ‘integração escolar’, que excluía da sala de aula comum crianças e adolescentes com deficiência, se dilui, na atualidade, nas chamadas Salas de Recursos Multifuncionais, idealizadas

pelo princípio da ‘inclusão escolar’, implementadas também no espaço da escola comum, porém, com um diferencial, o AEE complementar ou suplementar, no contraturno da sala de aula comum.

O debate em torno da política atual de Educação Especial, onde a escola se prepara junto com a chegada dos estudantes com deficiência, acenado por grandes intelectuais em seu início, continua tenso, embora acomodado. A alteração do formato das antigas Salas de Recursos em SRMs amplia o atendimento à todas as deficiências e evidencia sua maior função, a de disponibilizar os recursos de baixa e alta tecnologia que poderão facilitar o acesso ao espaço da sala de aula comum, mas não a garantia de sua escolarização.

Nesta perspectiva, Mendes (2010, p. 107) reitera que o debate da educação inclusiva é hoje “um fenômeno de retórica, como foi a integração escolar nos últimos 30 anos”, inquestionável, tanto na perspectiva filosófica quanto política, “porque de fato se trata de uma estratégia com potencial para garantir o avanço necessário na Educação Especial brasileira”.

As mudanças no sistema educacional, a partir da atual política de Educação Especial, se evidenciaram não apenas no âmbito dos direitos e das políticas, em torno das pessoas com deficiência, mas também na ampliação dos investimentos financeiros ocorridos para construção de espaço de acessibilidade, para aquisição de equipamentos de Tecnologia Assistiva (TA), entre tantos outros recursos e aparatos para se garantir a participação e escolarização no espaço da escola comum.

O Sistema Educacional Brasileiro, a partir do ano de 2012, reorganiza-se através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) - Ministério da Educação (MEC) e envolve a Educação Especial junto às áreas de Alfabetização de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Quilombola, e Educação para as Relações Étnico-raciais, implementando políticas educacionais em articulação com os sistemas de ensino, visando à efetivação de políticas transversais e intersetoriais.

Assim sendo, dá-se o início da construção de uma nova política de Educação Especial, no desafio de uma modalidade transversal desde a educação infantil à educação superior, e de práticas educacionais concebidas a partir de um padrão de estudante, de professor, de currículo e de gestão. Nesse interim, o MEC redefine

também a compreensão acerca das condições de infraestrutura escolar e dos recursos pedagógicos, fundamentados da concepção de desenho universal²⁴.

Segundo os pesquisadores Pletsch, Souza e Orleans (2017), os conceitos de diferenciação curricular e o desenho universal da aprendizagem são “fundamentos epistemológicos para efetivar a inclusão”, na discussão da escolarização de pessoas com deficiência. Conceitos estes que, se considerados, trazem uma perspectiva mais ampla de aprendizagem à Educação Especial. Os autores assinalam ainda que:

“[...] a proposta do desenho universal na aprendizagem sugere o acesso e a garantia da aprendizagem à todos os alunos presentes no contexto escolar, a partir do oferecimento de múltiplas e variadas formas de organizar e disponibilizar os conhecimentos científicos” (PLETSCH, SOUZA e ORLEANS, 2017).

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) representa um novo marco “teórico e político da educação brasileira”, definindo a Educação Especial como modalidade não substitutiva à escolarização; o conceito de AEE complementar ou suplementar à formação dos estudantes; e o público-alvo da Educação Especial, constituído pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. De acordo com as diretrizes da macropolítica:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Essa política, além de propor escolarização na escola comum, para além da deficiência intelectual, definida em seu público alvo, também impulsiona ser na escola comum o espaço do serviço de Educação Especial a esses estudantes. Redireciona assim o percurso da Educação Especial, vista até então como serviço de apoio aos sistemas de ensino na LDBEN (BRASIL, 1996).

O conceito de acessibilidade é incorporado ao contexto da política como forma de promoção da igualdade de condições entre todos, impulsionando novas

²⁴ O termo Desenho Universal foi criado pelo arquiteto americano Ron Mace, no ano de 1985, entre as diversas denominações aplicadas para o desenvolvimento de projetos inclusivos. A partir da década de 1990, a denominação de Desenho Universal tem sido mais utilizada por não se restringir apenas à eliminação de barreiras físicas, e não caracterizar projetos inclusivos como “adaptações” de projetos normais para pessoas com necessidades especiais (MACE, 1985)

formulações que reorientam o apoio técnico e financeiro, no sentido de prover a condições para a inclusão dos estudantes público-alvo alvo da Educação Especial nas redes públicas de ensino. Essa questão, em sua concepção, transcende as barreiras arquitetônicas e contempla várias outras dimensões, que vão desde as físico/arquitetônicas até as atitudinais. Nessa discussão, estão as fragilidades e/ou potencialidades referentes à acessibilidade, nos ambientes escolares.

Para Ribeiro (2011), a acessibilidade é condição imprescindível para a construção de uma educação inclusiva, que pressupõe novas exigências à gestão da escola, da aula e do professor para vencerem os desafios emergentes, embora o cenário encontrado nos espaços escolares seja bastante preocupante, visto que ainda há um grande distanciamento entre a legislação e a realidade.

O binômio acessibilidade/inclusão é indissociável ao pensarmos na educação inclusiva, mesmo com fragilidades no cotidiano escolar, avanços em âmbito nacional referentes à legislação repercutem na desconstrução de práticas segregacionistas.

Destacamos alguns marcos importantes como a Lei 4767/98, que indica normas gerais e critérios básicos para a acessibilidade das pessoas com deficiência; a Lei nº 10.098, que amplia a anterior, incluindo instalações e equipamentos esportivos; a NBR 9050 (2004), a qual trata da acessibilidade física e de comunicação; e o Decreto nº 5296/04, que regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas gerais e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

As pessoas com deficiência, ao saírem da invisibilidade, necessitam não apenas da supressão de barreiras arquitetônicas, mas daquelas que constituem quaisquer entraves para inclusão educacional. Sassaki (2006), por exemplo, admite seis outras dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

A acessibilidade comunicacional, dentre as citadas, merece destaque pois, ao eliminar barreiras, ela comporta os recursos e serviços que possam propiciar e/ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, possibilitando-lhes maior independência e, consequentemente, melhor qualidade de vida. A eliminação dessas barreiras comporta a LIBRAS, o sistema de leitura Braille, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a TA.

Importante esclarecermos que o termo TA empregado é novo, datado de 1988, como esclarece Bersch (2009), em sua dissertação de mestrado. Segundo a autora,

o termo *Assistive Technology*, elemento jurídico da legislação norte-americana, integra, com outras leis, o *American with Disabilities Act/ADA'n*, que regula os direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA. No Brasil, o referido termo é empregado também como tecnologia de apoio ou ajudas técnicas, constituindo-se arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover uma vida mais independente e a inclusão social.

O uso das TIC e da TA, para Ribeiro (2011b), ao serem tratados nas escolas, não podem deixar de considerar o campo curricular, as práticas curriculares e as mediações estruturantes que essas tecnologias podem implementar, para que não se tornem atividades pontuais, que usam recursos de alta tecnologia para uma prática conservadora desvinculada dos objetivos educacionais.

A promoção da inclusão, no acesso dos estudantes da Educação Especial às turmas das escolas comuns, trouxe novas configurações de serviços especializados, que segundo a PNNEPEI, visam à transposição das barreiras que os impedem de cursar, com autonomia todos os níveis de ensino, em suas etapas e modalidades. Assim, identificar os serviços de Educação Especial nesse estudo, entre os municípios envolvidos, possibilitou mapear os editais de concursos das RMEs no período compreendido entre os anos de 2008-2016.

2.3 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS COM O OBJETO DE ESTUDO

Para compor a materialidade desta pesquisa, além da legislação que envolve a Educação Especial, realizamos um balanço das produções acadêmicas na área da Educação Especial, acerca do perfil profissional do professor de Educação Especial, a partir da PNNEPEI (BRASIL, 2008).

Julgamos importante mapear os estudos desenvolvidos na Pós-Graduação em Educação, sistematizados em dissertações e teses, aqueles identificados na produção de conhecimento sobre Educação Especial, cujo foco de investigação estivesse voltado para a escola comum do ensino fundamental, municipal, pública e brasileira, na intenção de subsidiar a investigação deste estudo, para análise e categorização.

Para realizar o levantamento das produções acadêmicas, utilizamos duas importantes bases de dados no campo da educação, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BDT).

A seleção do material identificado foi guiada pelo descritor Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, considerando o recorte temporal desta pesquisa, considerando os anos de 2008 e 2016.

Encontramos, na primeira busca, 94 trabalhos considerando os títulos como critério de seleção, aqueles que permitissem o debate correlacionados aos descritores: Serviços de Educação Especial, Formação Docente na Educação Especial e Professor de Educação Especial, conforme mostra a Tabela 1 abaixo, por ano de publicação.

Tabela 1: Produções acadêmicas sobre a PNEEPEI entre os anos (2008-2016)

ANO DE PUBLICAÇÃO	BDTD		BDT	
	DISSERTAÇÕES	TESES	DISSERTAÇÕES	TESES
2008	1	-	-	-
2009	2	-	-	1
2010	3	-	3	-
2011	5	-	2	-
2012	6	1	3	1
2013	10	2	4	-
2014	7	5	3	-
2015	13	1	4	1
2016	8	3	5	-
TOTAL	55	12	24	3
TOTAL GERAL	67		27	

Fonte: Elaborada pela autora a partir do: BDTD, BTD (2016).

O levantamento das produções revelou um número considerável de pesquisas na última década que abordaram a PNEEPEI (BRASIL, 2008) em seus estudos desenvolvidos em âmbito de municípios brasileiros, com maior expressão a partir de 2010. Para melhor filtrar nossas escolhas na organização desta sessão, mapeamos como critério de seleção, considerando os títulos, os resumos e as referências bibliográficas, as pesquisas desenvolvidas a partir de quatro conjuntos de trabalhos emanados dos descritores: a) PNEPEI e os municípios; b) PNEEPEI e os serviços de Educação Especial; c) PNEEPEI e a formação profissional do professor de Educação Especial; d) PNEEPEI e o professor de Educação Especial, a fim de direcionar para as questões da temática da pesquisa que nos interessa. Nesse recorte, 14 trabalhos foram selecionados, conforme apresentados nos Quadros e Figuras que seguem.

a) PNEEPEI e os municípios

Neste descritor, destacaram-se duas teses e três dissertações (GOBETE, 2014; MOREIRA, 2016; FAGLIARI, 2012; ALVES, 2014; ROCHA, 2016):

Quadro 11: PNEEPEI e os municípios

Título	Autor (a)	Ano
Tese: Educação Especial no município de Vitória/ES no período de 1989 a 2012: políticas de direito à educação.	GOBETE, Gislene	2014 UFES
Tese: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: uma análise de três programas federais, para a Educação Especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luís/MA, no período de 2009 a 2012.	MOREIRA, José Carlos	2016 UNICAMP
Dissertação: A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e municipal.	FAGLIARI, Solange	2012 USP
Dissertação: Uma análise da implantação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no município de Jundiaí/SP.	ALVES, Denise da Silva	2014 UNICAMP
Dissertação: A gestão da Educação nos municípios da área metropolitana de Curitiba-PR: uma análise decorrente da Política Nacional de Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.	ROCHA, Louize Mari da	2016 UFPR

Fonte: Elaborado pela autora a partir do: BDTD, BTD (2016).

Os trabalhos encontrados envolvendo a PNEEPEI e os municípios brasileiros analisaram a proposta desta política e destacaram os fatos e os usos em mudanças, ajustes, impactos, tensões, desafios e reflexos políticos e legais em nível nacional e local, pela garantia do *direito à educação* dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Figura 8: Os municípios e a política em suas RMEs

PROPOSTA	FATOS	USOS
Três ações estratégicas para a Educação Especial, do programa federal, que refletem na política local: a Capacitação de Gestores e Professores multiplicadores, Instalação de SRM's e a adaptação para a acessibilidade de Unidades Escolares Básicas. (MOREIRA, 2016)	Necessidade de problematizar as possibilidades e desafios na consolidação de uma política pública municipal nas exigências legais, administrativas e pedagógicas para efetivação do direito à educação e de um sistema de ensino inclusivo; (GOBETE, 2014)	Questiona a parceria, opção da SME pela manutenção do convênio com a APAE de Vitória/ES e a necessidade da parceria com instituições especializadas para contratação de serviços oferecidos pelo município; (GOBETE, 2014)
*Desafios que interferem no bom andamento da política, no dia-a-dia das escolas municipais, e demonstra que a política está sujeita a modificações durante seu processo de implementação, ou seja, o desempenho da política pode sofrer variações em resposta a fatores internos. (ALVES, 2014)	*Outro desafio a ser enfrentado são as exigências do direito de aprender, na elaboração e ações para garantia das condições objetivas de acesso, permanência e qualidade dos alunos e dos professores; (GOBETE, 2014)	*Aumento do número de matrículas na Educação Especial e de atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, com o desenvolvimento das ações estratégicas do governo federal; (MOREIRA, 2016)
	*Fortalecimento da micropolítica de Educação Especial inclusiva da SME de São Luís/MA; (MOREIRA, 2016)	*Identificação da reversão significativa dos serviços que operavam em uma perspectiva substitutiva, embora ajustes não preconizados no âmbito federal tenham sido operacionalizados no plano local. Tensões em relação à educação de surdos, além da oferta do AEE, a manutenção da escola especial; (FAGLIARI, 2012)
	*Ajustes da política local, São Bernardo do Campo/SP, às preconizadas pela PNEEPEI; (FAGLIARI, 2012)	*O cenário no atendimento da Educação Especial EM Jundiaí/SP, dominado pelo Terceiro Setor, passa a modificar-se a partir da PNEEPEI. (ALVES, 2014)
	*Foi identificado concepções e efetividade das políticas educacionais inclusivas em curso nos 13 municípios da área metropolitana de Curitiba/PR, frente às diretrizes oficiais; (ROCHA, 2016)	
	*Inúmeros os desafios nos municípios pesquisados para que se constituam sistemas educacionais inclusivos, necessitando de maior comprometimento e articulação das diferentes esferas governamentais - nacional, estadual e municipal, tendo o gestor da Educação Especial papel central na mediação do processo de efetivação das políticas educacionais inclusivas. (ROCHA, 2016)	

Fonte: Elaborada pela autora a partir das teses e dissertações selecionadas (2016).

Ao analisar a Política de Educação Especial no município de Vitória/ES, no período de 1989 a 2012, Gobete (2014) apontou para a necessidade de problematizar as possibilidades e desafios na consolidação de uma política pública municipal, nas exigências legais, administrativas e pedagógicas para efetivação do direito à educação e de um sistema de ensino inclusivo. A autora identificou, dentre os desafios a serem enfrentados para a garantia do direito à educação e para qualidade do ensino, as exigências do direito de aprender, a elaboração e ações para garantia das condições objetivas de acesso, permanência e qualidade dos alunos e dos professores. Questionou a parceria e a necessidade da parceria com instituições especializadas para contratação de serviços oferecidos pelo município, destacando as potências da política e a opção da SME pela manutenção do convênio com a APAE de Vitória /ES.

O estudo de Moreira (2016) indicou que a PNEEPEI fortaleceu a micropolítica de Educação Especial inclusiva da SME do município de São Luís/MA. Sua pesquisa buscou compreender, no período de 2009 a 2012, como essa política, através dos programas federais, estratégicos para a Educação Especial, refletiram na política local. O autor identificou três ações estratégicas realizadas: a Capacitação de 220 Gestores e Professores multiplicadores, a Instalação de 40 SRMs e a adaptação para a acessibilidade de 35 Unidades Escolares Básicas. Com o desenvolvimento destas três ações, a SME aumentou o número de matrículas na Educação Especial e de

atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, passando de 1.886 matrículas e atendimentos em 2009 para 2.300 matrículas e atendimento total de estudantes no ano de 2012, sendo que estes estudantes matriculados nas salas regulares passaram de 1.201 para 1.694.

Ao investigar como o município de São Bernardo do Campo/SP ajustou sua política local às diretrizes preconizadas pela PNEEPEI, no período de 2009 a 2011, Fagliari (2012) identificou uma reversão significativa dos serviços que operavam em uma perspectiva substitutiva, embora ajustes não preconizados no âmbito federal tenham sido operacionalizados no plano local. O ponto de tensão entre a política federal e a local ocorreu em relação à educação de surdos, pois, além de ser ofertado o AEE em uma perspectiva complementar da educação infantil à educação de jovens e adultos, manteve-se a escola especial que atua em uma perspectiva substitutiva. A pesquisa concluiu que a implementação dessa decisão, ajustar a política local às diretrizes federais, demonstrou ser tarefa bastante complexa, e a autora descreveu que até o fim dessa pesquisa ainda não havia sido possível implantar totalmente o modelo preconizado pelo governo federal no plano local.

Alves (2014) estudou o processo de implementação da PNEEPEI e as consequências dessa política para a Educação Especial, entre os anos de 2008 e 2013, na rede municipal de ensino de Jundiaí/SP. Para a autora, até a chegada da PNEEPEI, o cenário era de dominação do terceiro setor²⁵, no atendimento da Educação Especial em Jundiaí/SP, e passou a modificar-se a partir da implementação dessa política, ao impulsionar a construção de uma política municipal de educação inclusiva, refletindo na expansão do número de matrículas na rede regular de ensino. A pesquisa apontou desafios que perpassam as esferas físicas, pessoais e econômicas e que interferem no bom andamento da política, refletindo, consequentemente, no dia a dia das escolas municipais e demonstrou que a política está sujeita a modificações durante seu processo de implementação, ou seja, o desempenho da política pode sofrer variações em resposta a fatores internos.

A pesquisa realizada por Rocha (2016) investigou sobre as mudanças decorrentes da efetivação das diretrizes da PNEEPEI na gestão da Educação Especial, dos 13 municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba/PR. Na discussão dos resultados, foram identificadas concepções e efetividade das políticas

²⁵ Uma das peças fundamentais para a organização da Educação Especial em Jundiaí/SP.

educacionais inclusivas em curso nos municípios frente às diretrizes oficiais. Destaca-se, no contexto desse estudo, o fato de o estado do Paraná assumir diretrizes político-administrativas divergentes do governo federal em relação à política de Educação Especial. Tal singularidade impacta na menor taxa de inclusão no ensino regular (50%) no estado do Paraná, em relação à média nacional, na oferta do AEE coexistir em SRMs e em instituições filantrópicas e na ampliação de grupos que compõem o público-alvo da Educação Especial. Diante desse contexto, a autora identificou inúmeros desafios nos municípios pesquisados para que se constituam sistemas educacionais inclusivos, necessitando de maior comprometimento e articulação das diferentes esferas governamentais — nacional, estadual e municipal —, tendo o gestor da Educação Especial papel central na mediação do processo de efetivação das políticas educacionais inclusivas.

b) PNEEPEI e os serviços de Educação Especial

A partir desse descritor, selecionamos quatro produções, uma tese e três dissertações (SANTOS, 2012; PEREIRA, 2010; SANTOS, 2011, BARBOSA, 2012):

Quadro 12: PNEEPEI e os serviços de Educação Especial

Título	Autor (a)	Ano
Tese: A política de Educação Especial, a perspectiva inclusiva e a centralidade das salas de recursos multifuncionais: a tessitura na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista /BA.	SANTOS, Kátia Silva	2012 UFRGS
Dissertação: A oferta de serviços de Educação Especial no município de Braço do Norte/SC.	PEREIRA, Cléia Demétrio	2010 UFSC
Dissertação: A política pública de educação do município de Manaus/AM: o atendimento educacional especializado na organização escolar.	SANTOS, Luzia Mara dos	2011 UFAM
Dissertação: Do preferencial ao necessário: o atendimento educacional especializado na escola comum.	BARBOSA, Meiriene Cavalcante	2012 UNICAMP

Fonte: Elaborado pela autora a partir do: BDTD e BTD (2016)

As produções encontradas, que envolvem, a partir da PNEEPEI, o contexto e os serviços de Educação Especial, buscaram compreender a configuração assumida pela política ao enfatizar o processo de implantação das SRMs no interior das escolas restritamente municipais. A oferta de serviços de Educação Especial nas RMEs se reduz ao AEE, que ora é apontado como aposta, ora é contestado quanto ao processo

educativo e de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Tais pesquisas apontaram, ainda, as parcerias das instituições filantrópicas e assistenciais nos serviços de Educação Especial e trouxeram o questionamento do uso do termo “preferencialmente na escola comum”, presente na legislação em relação ao AEE. Alguns destaques nesses estudos:

Figura 9: Os serviços de Educação Especial e a política em suas RMEs

*Os possíveis efeitos do processo de implementação das SRM's no interior das escolas, apesar de não serem garantia de inclusão escolar, vem gerando significativos movimentos, contribuindo para a construção da compreensão de que a escola comum e pública é também um espaço das pessoas com deficiência; (SANTOS, 2012)

*A constituição desses espaços, no interior das escolas, tem levado à produção de uma espécie de interconexão entre as práticas da escola comum e as da Educação Especial e poderá possibilitar transformações expressivas nas ações que serão desenvolvidas cotidianamente nas escolas. É possível perceber que existe uma apostila no processo educativo e na aprendizagem do aluno com deficiência. (SANTOS, 2012)

*A oferta do serviço de apoio pedagógico escolar na esfera administrativa municipal, é muito pequena e, muitas vezes, informal; (PEREIRA, 2010)

*Na esfera estadual SRM's para alunos com deficiência mental, auditiva e visual e na iniciativa privada os serviços especializados por Associação de deficientes e APAE, com forte presença da FCEE, em termos de gestão da política na oferta de serviços de Educação Especial em Santa Catarina, mantendo estrita relação com as APAE's e com a iniciativa privada de caráter filantrópico, por meio de parcerias e convênios com as associações de caráter filantrópico; (PEREIRA, 2010)

*A política nacional para a Educação Especial é adequada no AEE como máxima da inclusão educacional e o processo de escolarização é questionado como lugar secundarizado nas políticas destinadas aos alunos com deficiência em Braço do Norte/SC; (PEREIRA, 2010)

*Na organização escolar na política pública de educação do município de Manaus/AM, o AEE já começou a acontecer na escola comum como direito, contudo o Estado não tem assegurado o direito ao AEE, concretizado nas muitas dificuldades pedagógicas, de acessibilidade e de recursos pedagógicos encontradas *in loco*; (SANTOS, 2011)

*A atual Política Nacional de Educação Especial em relação ao AEE concorre para a exequibilidade desse serviço na perspectiva da educação inclusiva e os estudos sobre a concepção da diferença na sociedade e suas implicações na inclusão e na exclusão escolar é questionado no uso do termo “preferencialmente na escola comum” presente em alguns documentos legais e políticos em relação ao AEE, pois esse termo, ao permitir o oferecimento do serviço fora da escola onde o aluno estuda, compromete os preceitos da educação inclusiva. (BARBOSA, 2012)

Fonte: Elaborada pela autora a partir da tese e dissertações selecionadas (2016).

A pesquisa de Santos (2012) investigou a Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista/BA, dando ênfase aos “possíveis efeitos” do processo de implementação das SRMs nas escolas. A observação mostrou que a existência dessas salas no interior das escolas, apesar de não serem garantia de inclusão escolar, vem gerando significativos movimentos. No âmbito mais geral, inferiu que o processo de implementação das SRMs vem contribuindo para a construção da compreensão de que a escola comum e pública é também um espaço das pessoas com deficiência. No âmbito mais específico, observou que a constituição desses espaços, no interior das escolas, tem levado à produção de uma espécie de interconexão entre as práticas da escola comum e as da Educação Especial. A autora acredita que esse movimento poderá possibilitar transformações expressivas nas

ações que serão desenvolvidas cotidianamente nas escolas, pois é possível perceber que existe uma aposta no processo educativo e na aprendizagem do aluno com deficiência.

Na mesma direção, o estudo de Pereira (2010) analisou a oferta de serviços de Educação Especial para o atendimento escolar dos alunos com deficiência do município de Braço do Norte/SC. Na esfera administrativa municipal, a autora verificou a oferta do serviço de apoio pedagógico escolar; na esfera estadual, constatou a presença do serviço de Salas de Recursos para alunos com deficiência mental, auditiva e visual inseridos nas escolas estaduais de educação básica; e, na iniciativa privada, em caráter assistencial, mantida pela organização da sociedade civil, os serviços especializados oferecidos pela Associação de Deficientes de Orleans e Região e pela APAE para alunos com deficiência mental com maior expressividade. Pereira (2010) observou também que a FCEE tem forte presença em termos de gestão da política na oferta de serviços de Educação Especial em Santa Catarina, mantendo estrita relação com as APAEs e com a iniciativa privada de caráter filantrópico, por meio de parcerias e convênios. Constatou que a esfera administrativa estadual é a maior responsável pela oferta de serviços de Educação Especial em Braço do Norte/SC e em grande parte dos municípios do sul de Santa Catarina, mediante convênios com as associações de caráter filantrópico. Já a participação da esfera administrativa municipal na área é muito pequena e, muitas vezes, informal. Assim, concluiu que a política nacional para a Educação Especial é adequada no AEE como máxima da inclusão educacional e questionou se o processo de escolarização tem seu lugar secundarizado nas políticas destinadas aos alunos com deficiência em Braço do Norte/SC.

A dissertação de Santos (2011) investigou o AEE na organização escolar na política pública de educação do município de Manaus/AM e delimitou o contexto da pesquisa pelas ações da política de educação brasileira, influenciadas/acordadas pelas políticas neoliberais na escola comum. A autora buscou identificar de que maneira é desenvolvido o AEE na SRM, com vistas à autonomia e independência do aluno e se os recursos pedagógicos e de acessibilidade estavam articulados com as diretrizes da política nacional inclusiva. Santos (2011) concluiu que o AEE já começou a acontecer na escola comum como direito, por meio da determinação de alguns professores, gestores e coordenadores que acreditam na possibilidade de a concepção inclusiva educacional vir a se efetivar no município de Manaus/AM,

advertindo que no cenário de globalização econômica, o Estado não tem assegurado o direito ao AEE, concretizado nas muitas dificuldades pedagógicas, de acessibilidade e de recursos pedagógicos encontradas *in loco*. Assim, sinalizou a necessidade de novas discussões, pesquisas, pressões sociais e educacionais ao próprio Estado para que o direito ao atendimento educacional se solidifique no Município de Manaus/AM.

O estudo desenvolvido por Barbosa (2012) buscou aprofundar os estudos sobre a concepção da diferença na sociedade e suas implicações na inclusão e na exclusão escolar e verificou se as orientações da atual Política Nacional de Educação Especial em relação ao AEE concorrem para a exequibilidade desse serviço na perspectiva da educação inclusiva. O contato direto com cinco professoras de AEE, uma em cada município/região do país, aflorou as reflexões e as dúvidas da autora, e o estudo realizado, a partir das análises dos discursos das professoras de AEE a fez questionar o uso do termo “preferencialmente na escola comum” presente em alguns documentos legais e políticos em relação ao AEE, pois esse termo, ao permitir o oferecimento do serviço fora da escola onde o aluno estuda, compromete os preceitos da educação inclusiva.

c) PNEEPEI e a formação profissional do professor de Educação Especial

Destacamos neste descritor uma tese e duas dissertações (SILVA, 2009; SOUZA, 2013; MARTINS, 2014).

Quadro 13: PNEEPEI e a formação profissional do professor de Educação Especial

Título	Autor (a)	Ano
Tese: Políticas públicas e a formação de professores: vozes e vezes da educação inclusiva.	SILVA, Lázara Cristina	2009 UFU
Dissertação: A formação de professores na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular: análises de propostas curriculares de cursos de formação de professores no ensino superior no estado de São Paulo/SP.	SOUZA, Sirlene Brandão de	2013 PUC/SP
Dissertação: Educação Especial: legislação, produção intelectual e formação docente.	MARTINS, Kátia Cristina	2014 UEMS

Fonte: Elaborado pela autora a partir do: BDTD, BTD (2016).

As pesquisas encontradas envolvendo a PNEEPEI e a formação profissional do professor de Educação Especial, analisaram a questão das políticas de formação de professores, nos cursos de licenciatura e sua contribuição na perspectiva inclusiva,

e ressaltam o não enfoque dado nas formações no que tange a escolarização dos estudantes público-alvo da política. Algumas evidências nestes estudos:

Figura 10: A formação profissional do professor de Educação Especial e a PNEEPEI

*O enfoque da Políticas de formação de professores e a educação inclusiva, nos cursos de licenciatura e dos Programas de Pós-graduação e o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da Universidade Federal de Uberlândia/MG, acontecem em espaços claramente destinados a tal finalidade - a Educação Especial, quando abordam a formação docente, não envolvem a escolarização deste grupo de pessoas e, quando o faz, ela é tratada no sentido da diversidade humana. Esta temática relativa à escolarização, nos currículos, está em processo inicial e um espaço a ser construído em todos os cursos, licenciaturas e instituições; (SANTOS, 2009)

*As preocupações apresentadas na formação centram-se nas condições de acessibilidade destas pessoas no tocante à estrutura física e adaptações de materiais de apoio e de comunicação, não os relacionando aos atos de ensinar e aprender, ações intimamente vinculadas à formação docente. Um percentual de 45% apresenta em seus currículos a presença da discussão sobre educação inclusiva e/ ou Educação Especial e 55% não abordam a temática; (SANTOS, 2009)

* Foram analisados as diretrizes e ações que norteiam a implantação das políticas nos currículos das Licenciaturas os planos nas Licenciaturas em quatro Universidades do Estado de São Paulo, no ano de 2012, e verificou-se que a diversidade da temática sobre Educação Especial e/ou educação inclusiva é prioritária, nos cursos de Pedagogia; (SOUZA, 2013)

*A diversificação do enfoque dado a Educação Especial e/ ou educação inclusiva, nos cursos de Pedagogia parecem expressar a ambiguidade inerente ao campo, entre uma perspectiva meramente pragmática e uma incorporação pouco consistente das ciências sociais, e por consequência não permite o avanço teórico para além das bases tradicionais da psicologia e biologia, que termina por restringir a deficiência às manifestações individuais; (SOUZA, 2013)

*Ao compreender se há tentativa governamental de redirecionamento da proposta de inclusão escolar, após a PNEE – PEI, os marcos legislativos sobre a Educação Especial foram analisados a fim de promover a compreensão e a demonstração das intencionalidades implícitas da proposta governamental inclusiva e foi percebido que a tendência política da Educação Especial indica que a realização do ideário inclusivista está alicerçada na formação docente e no AEE; todavia, influenciado ainda no modelo médico-psicológico, com foco nos recursos e técnicas em detrimento do pedagógico e sem articulação entre o AEE e a classe comum. (MARTINS, 2014)

Fonte: Elaborada pela autora a partir da tese e dissertações selecionadas (2016).

Em sua tese, Silva (2009) analisou a questão das políticas de formação de professores e a educação inclusiva, focada na escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física na escola comum, em currículos, projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura e dos Programas de Pós-graduação de cinco universidades públicas e o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da Universidade Federal de Uberlândia/MG. Como resultado do estudo, a autora elencou que: a) apesar de o *lócus* da educação das pessoa com deficiência intelectual, sensorial e física ser, preferencialmente, a educação comum, as questões relativas a esta temática acontecem em espaços claramente destinados a tal finalidade — a Educação Especial; b) quando abordam a formação docente, não envolvem a escolarização deste grupo de pessoas e, quando o fazem, ela é tratada no sentido da diversidade humana; c) as preocupações apresentadas centram-se nas condições de acessibilidade destas pessoas no tocante à estrutura física e adaptações de materiais de apoio e de comunicação, não os relacionando aos atos de ensinar e aprender, ações intimamente vinculadas à formação docente. Quanto aos 13 currículos dos cursos de Licenciaturas das

universidades estudadas, um percentual de 45% apresenta em seus currículos a presença da discussão sobre educação inclusiva e/ ou Educação Especial e 55% não abordam a temática. Por fim, a autora considerou que a inserção da temática relativa à escolarização dos alunos com deficiência intelectual, sensorial e física nos currículos das licenciaturas das instituições *lócus* do estudo, encontra-se em processo inicial e é um espaço a ser construído em todos os cursos, licenciaturas e instituições.

O estudo de Souza (2013) buscou analisar os currículos dos cursos de formação de professores como expressões diferenciadas de perspectivas teóricas-políticas que norteiam a escolarização de alunos com deficiência. A pesquisa teve como base as diretrizes e ações que norteiam a implantação das políticas nos currículos das Licenciaturas e procurou verificar se os cursos nas universidades contribuem para a formação docente numa perspectiva inclusiva. Foram analisados os planos nas Licenciaturas em quatro Universidades do Estado de São Paulo, no ano de 2012. A autora analisou se os cursos de formação docente tratam da questão da inclusão como olhar voltado para a especificidade da deficiência, a partir de denominações terminológicas e classificações numa concepção de formação direcionada para a transmissão de técnicas ou se há preocupação com aspectos sociais, políticos e pedagógicos referentes à escolarização desses alunos, cuja perspectiva, favoreça a reflexão sobre seu fazer pedagógico. Os principais achados foram: a diversidade da temática sobre Educação Especial e/ou educação inclusiva prioritariamente nos cursos de Pedagogia; a diversificação do enfoque dado à Educação Especial e/ ou educação inclusiva, parecendo expressar a ambiguidade inerente ao campo, entre uma perspectiva meramente pragmática e uma incorporação pouco consistente das ciências sociais, e, por consequência, não permite o avanço teórico para além das bases tradicionais da psicologia e biologia, que termina por restringir a deficiência às manifestações individuais.

Martins (2014) buscou compreender se há tentativa governamental de redirecionamento da proposta de inclusão escolar, enfatizando contradições e mudanças na interpretação jurídica, analisando as intencionalidades implícitas da proposta governamental difundida após a PNEEPEI. Os marcos legislativos sobre Educação Especial permitiram à autora uma análise reflexiva para promover a compreensão e a demonstração das intencionalidades implícitas da proposta governamental inclusiva difundida após a PNEEPEI. Para tanto, foram selecionadas três categorias: Formação de Professores na Educação Básica; Formação Docente

no Ensino Superior e AEE. Das contribuições advindas das análises, se percebe que a tendência política da Educação Especial indica que a realização do ideário inclusivista está alicerçada na formação docente e AEE; todavia, influenciado ainda no modelo médico-psicológico, com foco nos recursos e técnicas em detrimento do pedagógico e sem articulação entre o AEE e a classe comum.

d) PNEEPEI e o professor de Educação Especial

Elencamos neste descritor uma tese e uma dissertação (VAZ, 2013; RIOS, 2014).

Quadro 14: PNEEPEI e o professor de Educação Especial

Título	Autor (a)	Ano
Dissertação: O professor de Educação Especial: concepções em disputa.	VAZ, Kamille	2013 UFSC
Dissertação: Imagens de si e da sala de recursos multifuncionais em blogs de professores.	RIOS, Gabriela Alias	2014 UFSCar

Fonte: Elaborado pela autora a partir do: BDTD, BTD (2016).

As pesquisas selecionadas acerca da PNEEPEI e o professor de Educação Especial se propuseram a compreender a concepção de Professor de Educação Especial (PEE) subjacente à política de perspectiva inclusiva, suas atribuições na escola comum e o que os caracteriza no trabalho realizado nas SRMs, a partir das experiências frente a esse serviço. Alguns realces nestes estudos:

Figura 11: O professor de Educação Especial e a PNEEPEI

*A compreensão da concepção de professor de Educação Especial encontrada nos documentos oficiais expressam/caracterizam que este professor é mais um elemento de disputa em torno da Educação Especial no país, pois é considerado importante para implementação das políticas em questão; o professor de EE não tem em suas atribuições a responsabilidade pela escolarização dos alunos da EE, o que o caracteriza como mais um recurso na política de inclusão nas escolas regulares; (VAZ, 2013)

*Nas atribuições referidas na Resolução CNE/CEB N. 4/2009, o professor de EE se categoriza como o técnico, que trabalha com o repasse de recursos e materiais adaptados, e o gestor, o profissional responsável pela implementação da política na perspectiva inclusiva; (VAZ, 2013)

*O professor de EE é conceituado como o ‘professor multifuncional’, o qual deverá ser formado de maneira aligeirada e assumir uma multiplicidade de atribuições na escola de ensino regular; (VAZ, 2013)

*Há um encaminhamento para o AEE e um silenciamento do professor de EE, o que possibilita alegar, no âmbito do discurso político oficial, que a EE vem perdendo espaço para o AEE nas escolas regulares como estratégia de formulação de um novo consenso no campo da educação; (VAZ, 2013)

*Nos textos originais que os professores de Educação especial divulgam em seus *blogs* pessoais sobre o trabalho desenvolvido nas SRM's com os estudantes público-alvo da Educação Especial, as experiências são colocadas como positivas e promissoras, possivelmente porque se alguma coisa não deu certo, muito provavelmente, não seria divulgada pelo professor em seu *blog*; (RIOS, 2014)

*O trabalho que tem sido desenvolvido pelos professores de educação especial nas SRM's é ainda indefinido, identificado na imagem que os professores especializados constroem de si e das SRM's, construída por dez professores especializados analisados, são de heróis e de agentes transformadores da realidade das SRM's, já que o serviço depende das ações deles para que realmente funcione; (RIOS, 2014)

*No discurso desses professores, observa-se uma crítica à política, já que mesmo com a existência de documentos que asseguram o AEE e garantem condições mínimas para que esse serviço funcione, sem o esforço do professor em adaptar e buscar novos materiais e estratégia, o atendimento provavelmente não funcionaria. (RIOS, 2014)

Fonte: Elaborada pela autora a partir das dissertações citadas.

O estudo de Vaz (2013) buscou compreender a concepção de PEE contida nos documentos oficiais que expressam a PNEEPEI. A autora elencou as reflexões realizadas: o professor de Educação Especial é mais um elemento de disputa em torno da Educação Especial no país, pois é considerado importante para implementação das políticas em questão; e o professor de Educação Especial não tem em suas atribuições a responsabilidade pela escolarização dos alunos da Educação Especial, o que o caracteriza como mais um recurso na política de inclusão nas escolas regulares. Pelas suas atribuições, referidas na Resolução CNE/CEB n. 4/2009, a autora categoriza esse professor como o técnico que trabalha com o repasse de recursos e materiais adaptados, e o gestor, o profissional responsável pela implementação da política de perspectiva inclusiva. Com tais características, a autora conceituou esse profissional como o “professor multifuncional”, o qual deverá ser formado de maneira aligeirada e assumir uma multiplicidade de atribuições na escola de ensino regular. Afirmou ainda que há um encaminhamento para o AEE e um silenciamento do professor de Educação Especial, o que possibilita alegar, no âmbito do discurso político oficial, que a Educação Especial vem perdendo espaço para o

AEE nas escolas regulares como estratégia de formulação de um novo consenso no campo da educação.

Rios (2014) investigou o que os professores especializados que atuam em SRMs publicam em seus próprios *blogs* sobre o trabalho realizado nessas salas, e quais são as experiências frente a esse serviço. O presente estudo partiu da indefinição e do desconhecimento do que tem sido feito pelos professores especializados, em termos de AEE, com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Essa pesquisa descreveu e analisou o que os professores da Educação Especial publicam em seus *blogs* pessoais e como se constroem as imagens de si e das SRMs. Para tanto, dez textos escritos por professores especializados de todo o Brasil foram analisados, e a autora concluiu que a imagem construída desses professores é a de herói e de agentes transformadores da realidade das SRMs, já que o serviço depende das ações deles para que realmente funcione. A partir das marcas que aparecem no discurso dos professores, observa-se que eles têm se apropriado do discurso da PNEEPEI e, também, que o trabalho docente na SRM é predominantemente centrado no aluno.

Os trabalhos consultados, produzidos em programas de Pós-Graduação em educação de diversas regiões brasileiras, sinalizaram a diversidade de formas de investigação utilizadas para a produção de conhecimento acerca da PNEEPEI voltada aos estudantes público alvo da modalidade de Educação Especial nos municípios brasileiros.

Algumas pesquisas analisaram como essa política se materializa na prática pedagógica e na organização do trabalho escolar, outras investigaram os impactos dessa política articulados à política do sistema educacional local e nacional. As produções destacaram investigações sobre o AEE e os seus movimentos conexos a esta modalidade, a partir da implantação de recursos especiais para o desenvolvimento desta ação pedagógica na política municipal. Focalizaram, também, a formação inicial de professores para a inclusão nos cursos de Licenciaturas guiados e refletem sobre a função professor de Educação Especial, ao ser caracterizado como mais um recurso na política de inclusão na escola comum e conceituado como o professor multifuncional ao assumir uma multiplicidade de atribuições.

Em grande medida, a apreensão do panorama dos municípios brasileiros, diante dos trabalhos elencados, nos proporcionou estabelecermos uma relação com o campo empírico desta pesquisa, sendo assim, possível constatar a diversidade de

interpretações dos documentos nacionais relacionados à Educação Especial na efetivação das políticas adotadas nas RMEs.

3 O PERFIL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O MAPA DOS EDITAIS DE CONCURSOS APÓS A PNEEPEI

Nesta terceira seção apresentamos o mapa dos editais de concursos após a PNEEPEI, que caracteriza o perfil profissional de professores de Educação Especial no período de 2008-2016. Identificamos as informações expressas nas prescrições dos editais de seleção dos concursos públicos municipais, dos dez municípios envolvidos neste estudo, com base nos seguintes eixos de análise: Serviços de Educação Especial ofertados; Funções dos professores de Educação Especial e a Formação profissional exigida para atuação no cargo de Professor de Educação Especial.

Ao problematizarmos a implantação das políticas públicas voltadas para a inclusão escolar e sua tradução/efetivação nos contextos da educação dos municípios, nos apoiamos na abordagem teórico-analítica de Stephen Ball (1992, 2016), para compreender as ações dos diferentes atores que atuam nestes espaços educacionais, como elementos de análises da PNEEPEI, por meio da teoria ‘Política de Atuação’.

Nesta perspectiva metodológica, o foco de análise de políticas educacionais a partir de Stephen Ball incide sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa dos profissionais que atuam no contexto da prática. Essa contribuição nos auxilia para o entendimento da pulverização e disseminação da PNEEPEI nos municípios pesquisados, assim como também nos contextos em que a política tem atuação.

3.1 AS OFERTAS DE SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEZ REDES MUNICIPAIS DE ENSINO

A caracterização do perfil profissional de professores de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, a partir da tradução das RMEs, presentes nas prescrições dos editais de seleção dos concursos públicos municipais, àqueles municípios que seguem a atual política de macro abrangência da Educação Especial.

Com a implementação da PNEEPEI (BRASIL, 2008) e das Diretrizes Operacionais do AEE por meio da Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2009) temos vivenciado diferentes mudanças no que diz respeito às ofertas de serviços de

Educação Especial na educação básica brasileira. Signatários desta política, os municípios pesquisados evidenciam em seus níveis de ensino a inclusão escolar, indicada nos documentos, desde a educação infantil até o ensino superior.

Conforme o levantamento dos editais, foi possível perceber que todos os dez municípios oferecem algum tipo de serviço especializado após o ano de 2008, mesmo com interpretações diferenciadas da política atual de Educação Especial.

A PNEEPEI define a Educação Especial como modalidade não substitutiva à escolarização e orienta os sistemas de ensino para uma organização que atenda todos os alunos, sem qualquer forma de categorização das deficiências propriamente. Mesmo com a PNEEPEI, segundo estudos de Garcia e Michels (2011), tem ocorrido um certo abandono da ideia de Educação Especial como uma proposta pedagógica para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços.

No ano de 2008, foi instituído no Brasil o Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008b), que direcionava a “Educação Especial” como um espaço educativo e substitutivo pelo “Atendimento Educacional Especializado”. Neste documento é apontado o financiamento da União, Estados e Municípios para a ampliação da oferta do AEE para os estudantes público-alvo da PNEEPEI.

[...] a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (BRASIL, 2008b, art. 9º).

Em 2011 este decreto de 2008 foi revogado e substituído pelo Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011a), que dispõe sobre o apoio da União aos sistemas de ensino para ampliar a oferta do AEE a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e estabelece o seu financiamento no âmbito do FUNDEB²⁶.

²⁶ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEB), regulamentado pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Este novo fundo passou a compreender as três etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e as modalidades (educação especial, educação de jovens e adultos, ensino profissionalizante, educação indígena e educação quilombolas).

Desse modo, a oferta desse atendimento deve ser institucionalizada, prevendo-se a SRM, elaboração do plano de AEE, professores para o exercício da docência no AEE, profissionais como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e demais profissionais necessários para atividades de apoio.

Destacamos que no ano de 2009 foi instituída a Resolução n.º 4/2009, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, estabelecendo as formas de atendimento em “salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2009a).

Segundo os estudos de Santos (2012), Pereira (2012), Santos (2010) e Barbosa (2012), os serviços de Educação Especial nas RMEs se configuram em SRMs, reduzidas ao AEE e não garantem a inclusão escolar no que se refere à escolarização propriamente.

A proposta de AEE, indicada nos documentos como suporte educacional especializado, nos espaços das SRMs, entendida como complemento e suplemento ao ensino comum, se evidencia em quase todas as RMEs estudadas (BRASIL, 2008; 2009).

No Quadro 15 indicamos os serviços de Educação Especial ofertados em cada RME, dando ênfase às que implementam as SRMs, notadamente na função de Professor de Educação Especial.

Quadro 15 - Ofertas de Serviços de Educação Especial em dez RMEs

Região Sul	Serviços de Educação Especial	Editais
Florianópolis/SC	Professor de Educação Especial	2015
	Professor de LIBRAS	2014
	Professor Auxiliar de LIBRAS	
	Professor de LIBRAS	2011
	Professor de Ensino de LIBRAS	
	Auxiliar de Ensino de Educação Especial	2010
	Auxiliar de Ensino de LIBRAS	
Balneário Camboriú/SC	Auxiliar de Ensino de Revisor Braille	
	Professor de LIBRAS	
Itajaí/SC	Professor de Educação Especial	
	Auxiliar de Ensino de Educação Especial	2009
	Professor de Apoio Pedagógico Especial	2015
	Agente de Apoio em Educação Especial	2015
	Intérprete de LIBRAS	2014
	Agente de Apoio em Educação Especial	
	Intérprete de LIBRAS	2013
	Agente de Apoio em Educação Especial	
	Instrutor de Língua de Sinais	2011

	Intérprete de LIBRAS Professor de Educação Especial Agente de Apoio em Educação Especial	
Região Sudeste	Serviços de Educação Especial	Editais
Belford Roxo/RJ	Professor de Educação Especial Intérprete de LIBRAS Agente de Apoio em Educação Inclusiva	2016
	Professor de Educação Especial Intérprete de LIBRAS	2012
	Professor de Educação Especial Intérprete de LIBRAS	2010
Duque de Caxias/RJ	Professor de Educação Especial	2015
Mesquita/RJ	Professor de Educação Especial	2016
	Professor de Educação Especial	2012
	Professor de Educação Especial	2010
Nilópolis/RJ	Tradutor e Intérprete de Sinais	2016
	Tradutor e Intérprete de Sinais	2011
Nova Iguaçu/RJ	Professor Itinerante Educação Especial Professor de AEE Professor de LIBRAS Professor de Braille Professor Intérprete de LIBRAS	2012
Queimados/RJ	Cuidador de Alunos Portador de Necessidades Especiais Intérprete de LIBRAS	2015
São João de Meriti/RJ	Agente Educativo Especial Intérprete de LIBRAS	2011

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Os dados colhidos nas fontes documentais expressam as traduções dos gestores municipais, confirmando assim, diferentes ofertas de serviços de Educação Especial.

As trajetórias que se apresentam nos contextos dos dez municípios estudados, relacionadas ao provimento de cargos de serviços de Educação Especial na escola comum, prescritas nos concursos públicos, abarcam as políticas instituídas em nível nacional e constituem-se de formas distintas, tanto estrutural como temporalmente.

Nesse sentido, percebe-se que a implementação da perspectiva da educação inclusiva nas RMEs investigadas da educação brasileira avançou no que se refere às ofertas de serviços de Educação Especial na escola comum. Mas, está longe de dar conta das demandas que se inserem na chamada escola inclusiva, que vão além do acesso, permanência e AEE ao público alvo da Educação Especial.

Ao analisarmos os editais de concursos públicos para efetivação do quadro do magistério, relacionando-os ao “contexto de influência” e ao “contexto de produção de texto”, refizemos o caminho da elaboração, interpretação e implementação da PNEEPEI nas RMEs envolvidas. Para a análise política, utilizamos a abordagem do

ciclo de políticas (BOWE et al., 1992; BALL, 1994), para chegarmos no “contexto da prática”.

Buscamos perceber de que forma as RMEs organizaram o atendimento ou o trabalho voltado ao público alvo da Educação Especial, perfazendo assim o perfil de professores de Educação Especial e como tais ofertas dos serviços especializados encontrados se constituíram no contexto escolar das escolas municipais estudadas.

Com isso, a macropolítica ‘PNEEPEI’ que chega às escolas é colocada em prática conforme acordos e ajustes, obedecendo aos valores locais e pessoais. Assim, os gestores “exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e acreditam tem implicações no processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2007, p. 30).

Embora os resultados expressos nas ofertas de serviços de Educação Especial das redes municipais tenham sua relevância para a gestão escolar no *lócus* da escola comum, também são parâmetros para a macropolítica de Educação Especial. Nesse sentido, com a intencionalidade de que a PNEEPEI, prestes a completar 10 anos de existência, estabeleça um diálogo mais aproximado com a micropolítica que se estabelece a partir dela, concordamos com Ball, Maguire e Braun (2012) que se faz necessário perceber como as políticas pensadas são traduzidas e interpretadas no interior das escolas, onde os sujeitos lidam com as possibilidades e os limites do cotidiano escolar.

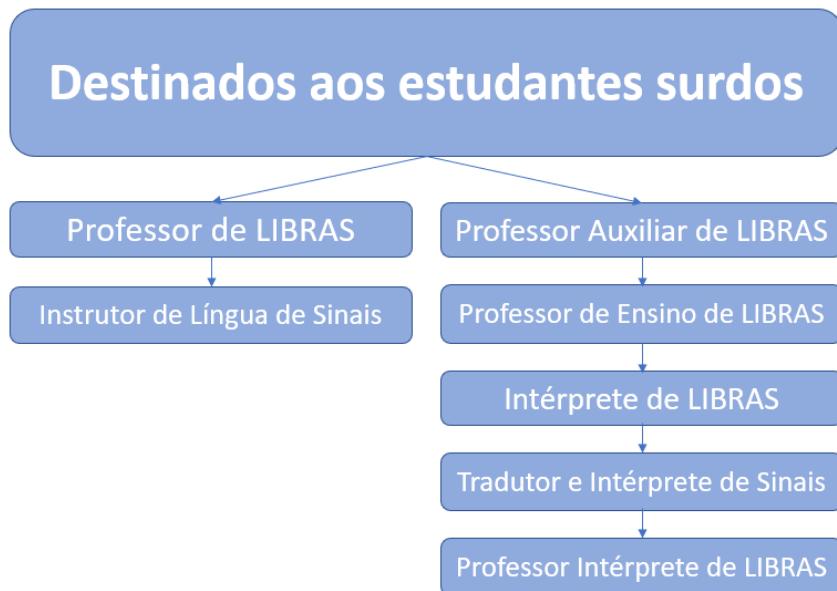
Decorrente dos editais de concursos analisados, houve uma ampliação de profissionais para a atuação nos serviços de Educação Especial nas RMEs desses municípios.

Além das “orientações para o AEE”, os gestores municipais traduziram a PNEEPEI (BRASIL, 2008) de diferentes maneiras, ao assegurar a inclusão escolar a “estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação”.

Neste eixo evidenciamos cinco outros serviços de Educação Especial, além do AEE em SRMs, denominados também por nomenclaturas diferentes ao longo dos anos, focados temporalmente entre as dez redes municipais, conforme apresentam as Figuras que seguem.

- a) Destinados aos estudantes surdos.

Figura 12 – Serviços destinados aos estudantes surdos nas dez RMEs



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Conforme identificado nos editais, verificamos que, das dez RMEs, sete delas, de alguma forma, contemplam o profissional especializado para atuar com estudantes surdos. Vale destacar que a denominação deste profissional varia de acordo com a interpretação de cada rede municipal, como se observou na Figura 12.

Para o profissional Intérprete de LIBRAS, outras quatro variações de nomenclaturas são utilizadas para o mesmo perfil de profissional. Conforme a Portaria nº 126/2016 da Secretaria Municipal de Educação do município de Florianópolis/SC, a partir das discussões com os formadores especialistas e professores Auxiliares de LIBRAS, a nomenclatura foi alterada, de Professor Auxiliar de LIBRAS para Professor Auxiliar Intérprete Educacional.

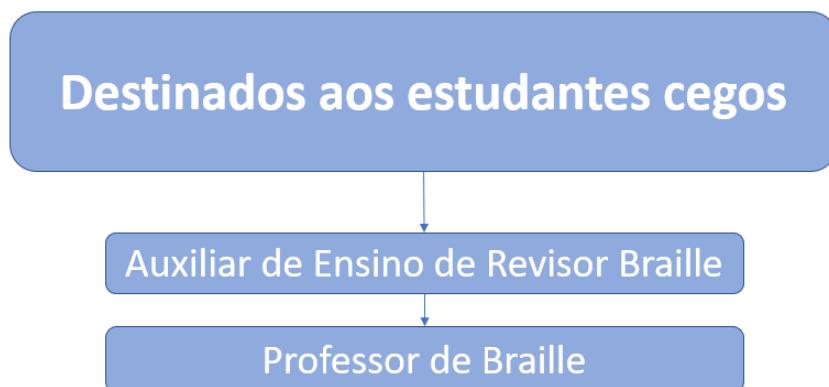
Já para o profissional para ensinar LIBRAS, que somente a RME de Florianópolis/SC contempla, duas variações ocorreram ao longo do período temporal desta pesquisa: Professor de LIBRAS e Instrutor de Língua de Sinais. Perfil profissional este de um professor surdo no trabalho com estudantes surdos e comunidade escolar, no ensino da LIBRAS.

O Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) traz as diretrizes e princípios do trabalho junto aos estudantes surdos e com deficiência auditiva, e decreta no capítulos: I – Disposições preliminares; II – Da Inclusão da LIBRAS como disciplina curricular; III – Da formação do professor de LIBRAS e do Instrutor de LIBRAS; IV – Do uso da LIBRAS e da Língua Brasileira para o acesso das pessoas surdas à educação; V –

Da formação do tradutor e intérprete de LIBRAS- Língua Portuguesa; VI – Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; VII – Da garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou deficiência auditiva; VIII – Do papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da LIBRAS; IX - Das disposições finais.

- b) Destinados aos estudantes cegos.

Figura 13 – Serviços destinados aos estudantes cegos nas dez RMEs

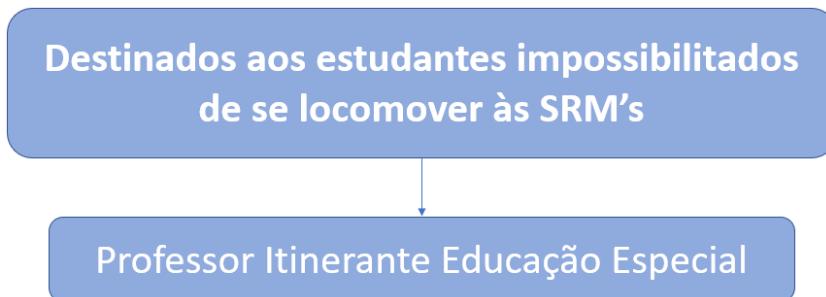


Fonte: Elaborado pela autora (2017).

No que se refere ao perfil profissional para atuação com estudantes cegos, constatou-se que apenas duas das dez RMEs investigadas (Florianópolis/SC e Nova Iguaçu/RJ) contemplam com profissionais atuantes com a escrita e leitura em Braille. Contudo, não há como identificar se os demais municípios possuem ou não tais profissionais, considerando que este estudo focou no recorte temporal entre os 2008-2016.

- c) Destinados aos estudantes impossibilitados de se locomover às SRMs.

Figura 14 – Serviços destinados aos estudantes impossibilitados de se locomover às SRMs nas dez RMEs

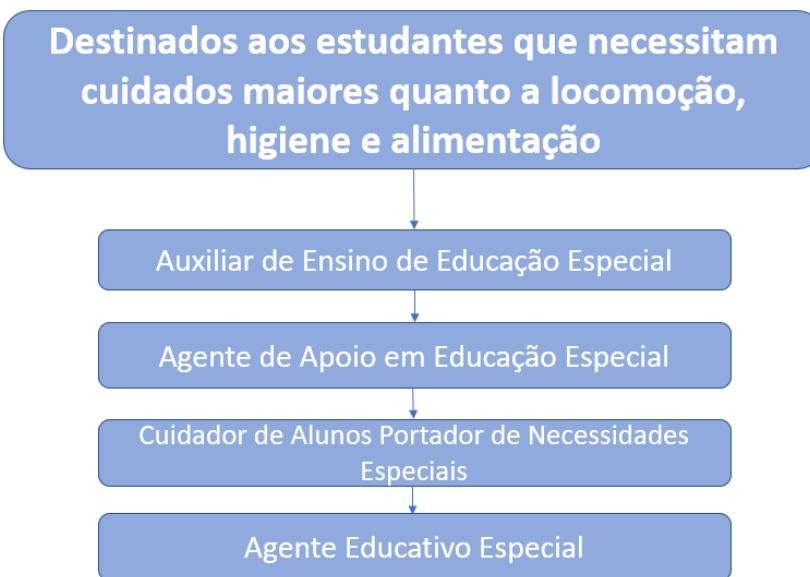


Fonte: Elaborado pela autora (2017).

No entendimento da RME de Nova Iguaçu/RJ, para aqueles estudantes impossibilitados de acessar as SRMs criou-se esse serviço, que tem como atribuição a seguinte descrição: “Atuação na escola regular, nas localidades em que o aluno com necessidades especiais, e em circunstâncias, no domicílio, estiver impossibilitado de se locomover. Supervisão e orientação do professor da sala regular que tem aluno incluso. Intercâmbio e Orientação da família do aluno com necessidades especiais para adequação ao atendimento” (NOVA IGUAÇU, 2012).

D) Destinados aos estudantes que necessitam cuidados maiores quanto à locomoção, higiene e alimentação.

Figura 15 – Serviços destinados aos estudantes que necessitam de cuidados maiores quanto à locomoção, higiene e alimentação nas dez RMEs



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Este serviço, em metade das RMEs investigadas, tem sido um grande aliado ao acesso dos estudantes público-alvo da política de Educação Especial vigente. Contudo, muitas vezes, é este profissional o responsável pela permanência destes estudantes no contexto escolar.

Cada rede define esse perfil profissional com base na interpretação no campo de atuação que possui, mesmo com um distanciamento da política nacional, mas mantendo-a como um referencial para sua implementação na atuação dos contextos escolares.

É importante ressaltar que a pesquisa em rede desenvolvida pela UDESC, UNIVALI e UFRRJ nos permitiu conhecer os arranjos internos das RMEs envolvidas. Alguns dos cargos que envolvem a Educação Especial não se confirmam como função propriamente efetiva ao quadro do magistério. Existem arranjos em algumas redes municipais, ocorrendo designação de profissionais para atuarem nos serviços especializados oriundos das mais variadas funções. Citamos como exemplo o município de Duque de Caxias/RJ que, até o ano de 2015, designava professores dos anos iniciais e finais do seu quadro do magistério. Outra situação recorrente acontece no município de Balneário Camboriú/SC que, no ano de 2014, tinha em seu quadro funcional do magistério 28 professores de SR, estes, transformados em professores de AEE.

No que se refere ao perfil profissional do professor de Educação Especial, objeto de estudo desta pesquisa, verificamos que dentre os editais de concursos sete deles ofereceram profissionais efetivos ao cargo de professor da Educação Especial, enquanto os demais, contavam com algum tipo de arranjo interno para tal designação na atuação do AEE.

Neste sentido, para análise dos eixos Funções do professor de Educação Especial e Formação profissional exigida para atuação no cargo de Professor de Educação Especial, conforme os indicativos da PNEEPEI, nos detivemos naqueles municípios que ofertaram em suas RMEs esta função para atuação no AEE, organizados por região, nos municípios da região Sul, compostos por Florianópolis/SC, Balneário Camboriú/SC e Itajaí/SC e, da região Sudeste por Belford Roxo/RJ, Duque de Caxias/RJ, Mesquita/RJ e Nova Iguaçu/RJ.

3.2 AS FUNÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS DEZ REDES MUNICIPAIS DE ENSINO

Os encaminhamentos da PNEEPEI apontam que, dos municípios estudados, 70% seguem as orientações prescritas na política nacional de Educação Especial, ou seja, dos dez municípios que compõem a pesquisa somente três municípios da região sudeste não possuem o professor de Educação Especial.

Conforme o Quadro 16 abaixo, percebemos que das sete RMEs que oferecem as SRMs, tanto a denominação desta função como a função propriamente dita diferem, entre os municípios.

Quadro 16 - Funções de professores de Educação Especial nas RMEs

Região Sul	Funções de Professores de Educação Especial	Editais
Florianópolis/SC	Professor de Educação Especial Caberá a atuação no Atendimento Educacional Especializado – AEE para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, desempenhando as seguintes atividades: elaboração de estudo de caso, identificando as necessidades específicas e as habilidades desses estudantes; elaboração e execução do Plano de AEE; atendimento ao estudante, organizando o tipo e a frequência de atendimentos por semana da unidade educativa polo e das unidades educativas de abrangência; produção de materiais e recursos acessíveis; indicação de materiais para aquisição; acompanhamento do uso dos recursos em sala de aula; orientação às famílias, professores e colegas de turma quanto ao recurso utilizado pelo estudante; articulação com o professor de sala de aula, profissionais da área clínica, com profissionais das instituições especializadas conveniadas, visando informações que complementam o AEE e assessoramento e acompanhamento às unidades educativas de abrangência. O Professor de Educação Especial deverá assumir uma postura ética e respeitosa com os estudantes, pais e os demais profissionais e participar das discussões educativas/pedagógicas propostas pela unidade educativa e pela Secretaria Municipal de Educação. Considerando as particularidades de atuação deste profissional, caberá ter conhecimento das noções básicas de informática.	2015
	Professor de Educação Especial Caberá a atuação no Atendimento Educacional Especializado para as deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, produção de materiais e acompanhamento do uso destes e de outros recursos para alunos com deficiência na sala de aula do ensino regular, orientação às famílias e aos professores; assumir uma postura ética e respeitosa com os alunos, pais e os demais profissionais; participar das discussões educativas/pedagógicas propostas pela unidade educativa.	2010

Balneário Camboriú/SC	<p>Professor de Apoio Pedagógico Especial</p> <ul style="list-style-type: none"> •. Elaborar planos de aulas e atividades diárias pesquisando em diferentes fontes, de acordo com o planejamento anual; • Participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola; •. Ministrar aulas de acordo como plano de aula, utilizando as técnicas e recursos disponíveis; •. Adequar os conteúdos buscando recursos práticos na realidade vivida pelos alunos; •. Avaliar o aluno de forma contínua e sistemática dentro do processo ensino-aprendizagem, conforme resoluções do CONSEME; •. Corrigir atividades desenvolvidas, esclarecendo dúvidas quanto as necessidades e carências apresentadas pelos alunos; •. Controlar e registrar a frequência dos alunos; •. Manter registro de atividades de classe, e delas prestar contas quando solicitado; •. Orientar os alunos na realização de pesquisas e trabalhos curriculares; •. Desenvolver hábitos e atitudes de conservação ambiental; •. Incentivar a prática desportiva, cultural e recreativa, promovendo eventos internos e externos; •. Participar de reuniões de planejamento, supervisão, da Associação de Pais e Professores, campanhas educativas junto à comunidade, entre outras atividades extraclasses promovidas pela direção da escola; •. Participar das Formações Continuadas, e de outros cursos de aperfeiçoamento promovidos pela Secretaria Municipal de Educação; •. Estar informado (a) sobre os fatos e acontecimentos da atualidade, bem como sobre os diferentes aspectos inerentes à educação; •. Ministrar os conteúdos de forma interdisciplinar; •. Solicitar a presença e/ou prestar atendimento aos pais e responsáveis, no que se refere ao processo ensino-aprendizagem do aluno, sempre que necessário; •. Manter em dia a escrituração escolar nos diários de classe retratando fielmente as ocorrências e/ou informações prestadas aos pais, à coordenação e direção; •. Exercer outras atividades correlatas. 	2015
Itajaí/SC	<p>Professor de Educação Especial</p> <ul style="list-style-type: none"> •. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial. •. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade. •. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais. •. 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. •. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade. 	2011

	<ul style="list-style-type: none"> •. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno. •. Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação. •. 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. •. Participar na elaboração e cumprir o Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino. •. Executar outras atribuições, correlatas às acima descritas, conforme demanda e/ou a critério de seu superior imediato. 	
Região Sudeste	Serviços de Educação Especial	Editais
Belford Roxo/RJ	<p>Professor de Educação Especial e Professor (1º ao 5º ano)</p> <ul style="list-style-type: none"> •. Lecionar na Educação Básica; •. Participar na Elaboração e gestão da proposta pedagógica da escola; •. Elaborar e cumprir plano de trabalho segundo a proposta pedagógica da Escola; •. Planejar e ministrar aulas. Participar da elaboração e avaliação de propostas curriculares; •. Participar da promoção e coordenação de reunião, encontros, seminários, cursos, eventos da área educacional e correlata; •. Participar da elaboração, acompanhar a avaliação de planos, projetos, propostas, programas e políticas educacionais; •. Executar outras atividades correlatas; •. Executar outras atividades compatíveis com o cargo. <p>Professor de Educação Especial</p> <ul style="list-style-type: none"> - 	2016
	<p>Professor de Educação Especial, Professor (6º ao 9º ano) e Professor (1º ao 5º ano)</p> <ul style="list-style-type: none"> •. Zelar pelo atendimento à filosofia educacional estabelecida no Regimento Escolar; •. Apresentar, no prazo fixado, os planos de ensino e, após ciência e consenso da Direção e da Orientação Pedagógica, zelar pela execução dos mesmos; •. Criar situações de construção e elaboração coletiva da aprendizagem do aluno; •. Participar das reuniões de Conselho de Classe, reuniões de Pais e Professores e demais eventos para os quais for convocado; •. Contextualizar os conteúdos curriculares, buscando suporte nas demais disciplinas, numa visão interdisciplinar; •. Participar da elaboração do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar; •. Atuar como educador em todos os momentos da vida escolar, isto é, na sala de aula, no refeitório, no recreio e nas atividades extraclasses; •. Manter com a Direção, os colegas e demais funcionários espírito de colaboração, solidariedade e respeito, indispensável à eficiência da obra educativa; •. Zelar pelos princípios éticos, políticos e estéticos que fundamentam a Educação Básica; 	2010

	<ul style="list-style-type: none"> • Manter os Diários de Classe completos e atualizados. Apresentar, no prazo indicado pela Secretaria, o resultado das avaliações do aproveitamento escolar, devidamente corrigidas e analisadas; • Zelar e responsabilizar-se pela aprendizagem dos alunos e estabelecer estratégias de recuperação para os alunos que apresentem baixo rendimento; • Rever e ajustar mensalmente o planejamento após a análise dos índices de aproveitamento dos alunos; • Atuar como Conselheiro do Conselho de Classe, representando a turma que o eleger; • Zelar pelo patrimônio escolar. Conhecer, obedecer e divulgar junto à comunidade escolar os dispositivos do Regimento Escolar. 	
Duque de Caxias/RJ	<p>Professor de Educação Especial São considerados professores especializados em Educação Especial aqueles que desenvolverem competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais</p>	2015
Mesquita/RJ	<p>Professor de Educação Especial -</p> <p>Professor de Educação Especial Exercer as atividades profissionais especificamente em Educação Especial</p> <p>Professor de Educação Especial Exercer as atividades profissionais especificamente em Educação Especial</p>	2016 2012 2010
Nilópolis/RJ	-	
Nova Iguaçu/RJ	<p>Professor de AEE Atuação em sala de recursos Multifuncionais. Desenvolver atividades a serem trabalhadas nas S.R. no desenvolvimento das funções intelectuais que envolvem coordenação motora, esquema corporal, percepção visual, discriminação auditiva, psicomotricidade, desenvolvimento da linguagem oral e escrita, atenção, memória, concentração e raciocínio. As atividades ligadas à música, arte, leitura e dramatização de histórias visam diversificar o foco do trabalho pedagógico. Complementar o Currículo Específico e o trabalho pedagógico a ser realizado nas SR</p>	2012
Queimados/RJ	-	2015
São João de Meriti/RJ	-	2011

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

De acordo com o Artigo 3º da Resolução nº 4, (BRASIL, 2009): “§1º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional

especializado". Subentendemos que o professor de Educação Especial seja o protagonista deste serviço, fato também percebido no destaque dado ao Artigo 9º da mesma resolução, nas atribuições dadas ao professor de AEE:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, 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 necessários ao atendimento (BRASIL, 2009).

Para Vaz e Garcia (2012, p. 9), o professor de Educação Especial “vem sendo deslocado de agente executor da PNEEPEI para mais um recurso do AEE, na SRM”. As autoras ainda buscam compreender a dicotomia entre responsabilização e descaracterização do professor de AEE, proposta pela atual política de educação inclusiva, para entender qual o papel e como se configura esse profissional. Concordamos neste sentido, que esse novo profissional “sofre com os mesmos dilemas do professor da sala comum, tais como a sobrecarga de trabalho e a responsabilização pelo desempenho dos alunos”.

Entendemos também que o professor especializado em Educação Especial, que é mencionado pela PNEEPEI como professor de AEE ou professor de SRM, é aquele que sustenta educação inclusiva na escola comum.

Tanto as nomenclaturas utilizadas quanto as funções compreendidas pelas RMEs destacam-se pelas diferentes traduções utilizadas, como mostramos a seguir nas traduções das SRMs proposta pela perspectiva de educação inclusiva:

- a) Professor de Educação Especial: denominação utilizada pelos municípios de Florianópolis/SC, Itajaí/SC, Belford Roxo/RJ, Duque de Caxias/RJ e Mesquita/RJ;
- b) Professor de Apoio de Educação Especial: denominação utilizada pelo município de Nova Iguaçu/RJ;
- c) Professor de AEE: denominação utilizada pelo município de Nova Iguaçu/RJ.

Com base nos editais de concursos, vale destacar que o município de Nova Iguaçu/RJ traz a mesma redação descrita na PNEEPEI.

O município de Belford Roxo/RJ caracteriza o perfil do professor de Educação Especial da mesma forma que caracteriza os professores dos anos iniciais no edital do ano de 2016 e dos anos iniciais e finais no edital do ano de 2012. Ao prescrever a mesma função, ‘professor da sala de aula comum’ e ‘professor de Educação Especial’,

subentende que o exercício da prática seja a mesma, contudo, o professor de Educação Especial nesta rede municipal exerce o trabalho de professor de AEE. Observou-se também no edital do ano de 2010, que não consta nenhuma caracterização do professor de Educação Especial para o provimento de cargos no magistério público municipal.

Outra percepção frente à função do professor de Educação Especial prescrita nos editais diz respeito à multiplicidade de atividades desenvolvidas pelo profissional do AEE. As diferentes interpretações dos gestores municipais refletem descontinuidades de entendimentos dos documentos que norteiam a PNEEPEI e de como seria a atuação desse profissional no espaço da escola comum.

Algumas RMEs trazem nas funções que definem o perfil profissional do professor de Educação Especial o que ditam os documentos oficiais; outras organizam os serviços das SRMs ao indicarem os desdobramentos como planos de AEE e horários semanais de atendimentos. E tem aquelas que pouco se posicionam, referenciando amplamente as funções deste profissional. Já alguns editais não se posicionam quanto à função profissional do professor de Educação Especial.

Nos estudos sobre o professor de Educação Especial, Vaz (2013) considera que a Educação Especial vem perdendo espaço para o AEE nas escolas comuns, pois tanto o encaminhamento para o AEE como o silenciamento do professor de AEE, possibilitam estratégia de formulação de um consenso no campo da educação. Já, Rios (2013) alega que o trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial é ainda indefinido em seus discursos.

O Professor de Educação Especial, na PNEE (BRASIL, 1994), que orientava para a “integração instrucional”, tinha sua atuação exclusivamente no âmbito do espaço da Educação Especial, mantendo a responsabilidade da educação desses estudantes.

A PNEEPEI (BRASIL, 2008, p. 8) orienta os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, objetivando o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Neste sentido, o AEE se constitui essencialmente m serviço nas SRs, qualificadas em SRMs e sinaliza o espaço da escola comum como espaço de atuação do professor de Educação Especial.

Desde o documento legal da Constituição Federal de 1988, que a política educacional brasileira prioriza a escolarização dos estudantes com algum tipo de deficiência nas escolas comuns. O artigo nº 208 traz, pela primeira vez, a garantia do denominado AEE preferencialmente na rede regular de ensino. Desde então, o significado do conceito de AEE, vem sendo construído e debatido por teóricos e estudiosos.

Segundo as autoras Mendes e Malheiro (2012, p. 361) o AEE em SRMs é um “serviço de tamanho único” para todos os estudantes com deficiência, “uma simplificação dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de educação especial, em termos de efetividade para atender as necessidades tão diversificadas destes educandos”. As autoras sinalizam ainda que exceto o coensino, dentre os serviços de apoio a classe comum, existem diferentes formas de suporte, “como o modelo de consultoria colaborativa de profissionais especializados aos professores do ensino comum, o apoio de profissionais em sala de aula e na escola [...]”.

O modelo coensino ou ensino colaborativo, emergiu como alternativa ao AEE e apoio à inclusão escolar, definido como [...] um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes" (MENDES et al, 2014, p. 45-46).

Em contrapartida, os estudos de Silva (2009), Souza (2013) e Martins (2014) evidenciam que a formação inicial de professores, além de não envolver a escolarização de estudantes com deficiência, centram-se na diversidade humana e no modelo médico-psicológico.

A Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009) e o Decreto 7611/2011 (BRASIL, 2011) direcionam as diretrizes para assegurar e estabelecer o AEE, bem como, definem-no como um serviço de apoio aos estudantes inseridos nas classes comuns de ensino, público-alvo da PNEEPEI.

Ao longo de quase uma década de aplicação destes referidos documentos que incidem na atuação profissional do professor de Educação Especial, que se centra nas mais variadas deficiências e no ensino com uso de recursos específicos, percebemos o quanto as SRMs podem transformar-se em atendimento clínico, principalmente quando longe das discussões pedagógicas, exclusa no trabalho em

contraturno, distante do processo de ensino-aprendizagem, consequentemente de uma escola inclusiva.

O artigo 2º da Resolução nº 4 (BRASIL, 2009) define a função do AEE ao reforçar a proposta de o ensino especial não mais substituir o ensino comum:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Art. 2º (BRASIL, 2009, p.1)

Já o artigo 13º descreve as atribuições do professor de AEE. Neste documento, percebe-se ser este o profissional ‘peça chave’ na implementação da PNEEPEI, assessorando e conduzindo essa política no espaço da escola comum, com a competência de:

- 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, 2009).

Dentre todas essas atribuições idealizadas pela PNEEPEI, Vaz e Garcia (2012, p. 9) sugerem que esse profissional se conceitue como “professor multiprofissional” pelas inúmeras tarefas específicas assumidas pelo público-alvo dessa política em discussão:

[...] um profissional adaptado para a implementação da inclusão escolar nos diferentes níveis de ensino, sendo ele o gestor e o técnico que mediante o uso de recursos especializados desenvolve habilidades específicas com os alunos que frequentam a sala de recurso multifuncional.

Para a política em questão o professor de Educação Especial trata-se do professor de AEE, e dentre suas inúmeras atribuições o professor é descaracterizado de sua essência, ou seja, o ensinar, e “não apresenta a característica que entendemos ser fundamental no professor: ensinar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade” (VAZ, 2013, p. 184).

Em sua pesquisa a autora traz duas ideias recorrentes à função do professor de Educação Especial na escola comum: a defesa do professor generalista, que atue tanto na SRM como no suporte da inclusão dentro da escola, além da ideia da atuação do professor de Educação Especial de forma qualificada na SRM, concentrando sua atuação e trabalho conforme as características da deficiência dos estudantes.

Para Baptista (2011, p.5), o ponto de vista trazido na perspectiva generalista de um professor de Educação Especial, além de desafiadora é mais rica:

Mais rica porque não se pauta na ‘reparação’ de um sujeito repleto de lacunas a serem corrigidas, mas deve investir nas redes de interação nas quais o sujeito-aluno participa, colocando seu conhecimento específico a serviço dessa rede e agindo mais sobre as interações do que sobre o sujeito-aluno (apud VAZ, 2013, p. 189)

O professor especializado em Educação Especial na política de Educação Especial vigente, segundo Baptista (2011, p. 7), “respalda-se na centralidade da sala de recursos como o dispositivo pedagógico prioritário”.

Vaz (2013) nos instiga a refletir sobre a atuação profissional nos espaços das SRMs, para além da limitação do potencial profissional que visa somente à deficiência do aluno: “[...] Não será a sala de recursos o novo espaço de exclusão do aluno com deficiência?” (BAPTISTA, 2011, p. 10, apud VAZ, 2013, p. 189).

A atuação profissional dos professores especializados em Educação Especial, desde a aquisição de conhecimentos específicos ao público-alvo da PNEEPEI (BRASIL, 2008), suporte que a comunidade escolar e família esperam, entrelaçados às demandas e desafios que se constituem desta função, para que não somente o acesso e a permanência desses estudantes aconteçam, mas a escolarização efetiva, se evidencia num ‘emaranhado de nós’.

Compreendemos que o ‘nós’ é que vai possibilitar que uma rede de apoio inclusiva aconteça de fato, com articulações claras e engajadas na organização da gestão municipal de educação, e, consequentemente, no contexto das escolas e na

atuação de todos os profissionais comprometidos com a escolarização de todos os estudantes.

De fato, esse professor que aqui denominamos de professor multimeios para atuação das prescrições oficiais documentadas, carece de nova prescrição oficial. Prescrição esta que transcendia o atendimento visto muitas vezes como clínico, tendo esse estudante pertencente a tutela dos profissionais que se inserem na atuação da Educação Especial e não da escola, que no viés desta política pouco se faz inclusivista.

As percepções das interpretações das gestões municipais se inserem no “contexto da prática” encharcadas de nuances e traduções. Ao colocarem a política em prática, os atores geram “[...] co-construções desordenadas, desmanteladas e falhas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 168).

Para o exercício das funções exigidas pelos editais dos municípios investigados, há exigências no que se refere à formação dos profissionais, questão que aprofundamos nas análises do próximo item.

3.3 A FORMAÇÃO EXIGIDA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Após uma década do início da PNEEPEI, descompassos acerca da atuação e formação do professor de Educação Especial emergem na escola comum.

Neste item apresentamos a formação exigida nos editais de concursos públicos municipais para atuação na escola comum do professor de Educação Especial, conforme o Quadro 17.

Quadro 17 - A formação de professores de Educação Especial nas RMEs

Região Sul	Formação Mínima Exigida	Editais
Florianópolis/SC	Professor de Educação Especial: Licenciatura em Educação Especial, ou- Anteriores à Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006: Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Educação Especial ou Licenciatura em Pedagogia com especialização em Atendimento Educacional Especializado.	2015
	Professor de Educação Especial: Diploma ou certificado de conclusão do curso de Licenciatura Plena em Educação Especial; ou Licenciatura em Pedagogia, com habilitação ou Educação Especial; ou Licenciatura em Pedagogia, com especialização em Educação Especial ou Atendimento Educacional Especializado.	2010
Balneário Camboriú/SC	Professor de Apoio Pedagógico Especial: Diploma de graduação em curso de Educação Especial ou licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior, com habilitação em Educação Especial ou graduação em Pedagogia ou Normal Superior com curso de especialização em Educação Especial	2015
Itajaí/SC	Professor de Educação Especial: Licenciatura na modalidade Educação Especial; Licenciatura em Pedagogia com Habilitação na	2011

	modalidade Educação Especial ou Licenciatura em Pedagogia com Complementação na modalidade Educação Especial; ou Normal Superior com Habilitação na modalidade Educação Especial; ou Licenciatura Plena com especialização específica na modalidade Educação Especial.	
Região Sudeste	Formação Mínima Exigida	Editais
Belford Roxo/RJ	Professor de Educação Especial: Ensino Médio Completo com Curso de Formação de Professores, Curso normal, reconhecido pelo MEC e Curso de Educação Especial com carga horária mínima de 80h.	2016
	Professor de Educação Especial: Ensino Médio Completo com Curso de Formação de Professores, Curso normal, reconhecido pelo MEC e Curso de Educação Especial com carga horária mínima de 80h.	2012
	Professor de Educação Especial: Ensino Médio – Magistério + Curso de Educação Especial – 80 horas. Licenciatura em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial	2010
Duque de Caxias/RJ	Professor de Educação Especial: Ensino Superior -Licenciatura Plena com habilitação em Educação Especial; e/ou Licenciatura e Pós-Graduação em Educação Especial, ou Inclusiva; e Curso de Formação de Professores para Educação Especial na modalidade Estudos Adicionais.	2015
Mesquita/RJ	Professor de Educação Especial: Magistério a nível médio ou Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação específica em Educação Especial, pós-graduação em Educação Especial ou áreas afins ou, ainda, curso de extensão de, no mínimo, 280 horas de duração em Educação Especial.	2016
	Professor de Educação Especial: Curso Normal Superior com Especialização em Educação Especial ou Licenciatura Plena em Pedagogia com Especialização em Educação Especial ou Licenciatura Plena com Especialização em Educação Especial devidamente registrada no MEC ou órgão por ele delegado.	2012
	Professor de Educação Especial: Licenciatura em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial ou Licenciatura em Pedagogia com Pós-graduação em Educação Especial ou Licenciatura Plena com Pós-graduação em Educação Especial.	2010
Nilópolis/RJ	-	-
Nova Iguaçu/RJ	Professor de AEE: Ensino Médio na modalidade Magistério/Normal ou Normal Superior ou Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Curso de Formação de Educação Especial (mínimo 150 horas)	2012
Queimados/RJ	-	-
São João de Meriti/RJ	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Para o AEE na PNEEPEI, a pretensão do MEC é clara quando menciona que este profissional, entendido como professor de Educação Especial, necessita de formação, seja inicial ou continuada, para atuar na proposta de uma escola comum inclusiva. Contudo, a preocupação com o processo pedagógico e/ou ensino-aprendizagem não se sobressai, e centra-se nas especificidades das deficiências, como afirma Michels:

Quando consideramos a Política Nacional (BRASIL, 2008), também está explícito esse alargamento do conceito de docência. Há, nesse caso, uma centralidade na formação de professores para o atendimento nos serviços especializados. Mas, ao mesmo tempo, esse professor deverá fazer a articulação entre o atendimento especializado e a sala comum, desenvolver atividades nas salas de recursos, nos núcleos de acessibilidade, nas classes hospitalares e em atendimentos domiciliares. Não encontramos, nesses

documentos, uma preocupação explícita em relação ao papel do professor referente à lida com conhecimento. Esta parece ser uma função secundarizada, ou ‘antiga’, dentre as tarefas docentes (MICHELS, 2011, p. 83).

Verificamos, entre os dez municípios investigados, que somente três deles, Nilópolis/RJ, Queimados/RJ e São João do Meriti/RJ, não oferecem profissionais efetivos, no período pesquisado compreendido entre os anos de 2008-2016, ao cargo de professor da Educação Especial, consequentemente estes municípios não compõe o perfil profissional de professores de Educação Especial, subjacentes à formação profissional, nesta investigação.

Ao discutirmos a formação profissional do professor de Educação Especial, no âmbito das políticas públicas a partir da PNEEPEI, procuramos nos debruçar sobre as traduções que as RMEs fazem da política atual de Educação Especial para compreender essa dinâmica e contribuir com a produção do conhecimento a este respeito.

A política atual de Educação Especial brasileira, pautada na perspectiva inclusiva, marcada por novos contornos conceituais e estruturais, vem sendo alvo de discussões acadêmicas e escolares. E é com base nesta política, datada do ano de 2008, que os municípios brasileiros têm organizado e oferecido um conjunto de serviços de Educação Especial, definindo um perfil profissional, dando visibilidade a velhos dilemas: professor especializado x professor generalista, formação generalizada x formação especializada.

Constatamos, com bases nas fontes documentais, que a formação exigida nos editais dos concursos públicos municipais se apresentam fragilmente, tanto em relação às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (2015), quanto às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2002).

Para Michels (2011), a formação de professores para Educação Especial está centrada na formação continuada. Destaca, ainda, que não há articulação entre o AEE e a escola comum, tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

Vaz e Garcia (2012, 2015) afirmam que os modelos diferenciados de professor de Educação Especial apreendidos sob análise de formação profissional são elementos de discussão sobre a reconversão docente e o trabalho dentro das escolas

comuns. A formação do ‘professor’ nas proposições das políticas educacionais, são restritas teoricamente frente a uma atuação pedagógica alargada junto às demandas da escola comum. As autoras observam no conceito de professor multifuncional de Vaz (2013), características de atuações técnicas e de gestão da política de inclusão na espaço escolar, sem o foco na apropriação do conhecimento escolar aos estudantes público alvo da política atual de Educação Especial.

Dos dez municípios pesquisados, apenas sete deles selecionam professores de Educação Especial para o quadro efetivo do Magistério. Em sua maioria, eles exigem a formação mínima para o ingresso Licenciatura em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial, formação inicial que não existe mais.

Destacamos que três destas RME, em seus últimos editais de seleção, exigiram como formação mínima para o ingresso da função de professor de Educação Especial, a formação no Ensino Médio. Em Belford Roxo/RJ (Ensino Médio Completo com Curso de Formação de Professores, Curso normal, reconhecido pelo MEC, 2016), em Mesquita/RJ (Magistério a nível médio, 2012) e em Nova Iguaçu/RJ (Ensino Médio na modalidade Magistério/Normal, 2012).

Vale destacar também que o município de Belford Roxo/RJ, nos editais de seleção dos anos de 2016 e 2012 selecionou o professor de Educação Especial com a formação mínima de Ensino Médio, já no edital de seleção do ano de 2010 a exigência de formação mínima para o ingresso foi Licenciatura em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial. Percebe-se aqui uma coerência em relação a formação inicial que não existe mais.

A pesquisa em rede proporcionou verificarmos que a formação inicial do professor da Educação Especial na Região Sudeste difere da formação inicial do professor da Região Sul. A Pedagogia com habilitação em Educação Especial não existe/existiu no Rio de Janeiro, mesmo sem esta formação superior inicial constroem em meio às realidades de cada município, possibilidades na atuação em Salas Multifuncionais. Até o ano de 2008/2009 praticamente não existia professores na maioria dos municípios da baixada fluminense com nível superior nos anos iniciais, ainda hoje, os professores que atuam anos iniciais são prioritariamente aqueles formados no ensino médio no curso de magistério.

Desde o ano de 2006, todas as habilitações específicas nos cursos de graduação em Pedagogia foram formalmente extintas com a publicação da Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, que institui

as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006).

Com a promulgação da Resolução CNE/CP nº 1/2002, se instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura e de graduação plena. A Resolução CNE/CP nº 2/2002 instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 definiu que as instituições de ensino superior deveriam prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade, que contemplasse conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com “Necessidades Educacionais Especiais” (NEE). Da mesma forma, seu Parecer (CNE/CP N° 9/2001), homologado no ano de 2001, reforça que:

A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001, p. 26).

Tais resoluções não trouxeram diretrizes específicas para o Curso de Pedagogia, mesmo dispondo sobre formação de professores e destacando a importância dessa formação para a integração dos alunos com NEE no ensino regular. Foi então que entidades e estudiosos na área reavivaram as discussões, propondo uma definição para a formação do professor junto ao CNE para elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, resultando, após muitas discussões, na construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, aprovadas em 2006, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

Esse documento envolveu muitas das contribuições apresentadas ao CNE pelas associações acadêmico científicas, comissões e grupos de estudo sobre a Educação Básica e a formação dos profissionais que nela atuam.

Assim, evidencia-se uma certa incoerência entre a LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996), que concebe o pedagogo como especialista e frisa a separação entre o pedagogo/especialista e o professor, e a Resolução CNE/CP nº 1 de 2006, que elucida a concepção de pedagogo como profissional:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e nas outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 2).

Em diversas pesquisas, Bueno (1999), Glat e Nogueira (2002), Pletsch et al. (2006), Mendes (2008), Michels (2009), Pletsch (2009) afirmam a importância da melhoria da formação do professor como condição necessária para a efetiva inclusão escolar de estudantes com deficiência no espaço escolar da escola comum. Evidenciam que os professores, em sua maioria, não estão preparados para trabalhar com estes alunos e suas necessidades em sala de aula.

A formação geral, dada hoje nos cursos de Pedagogia, pouco tem dado conta das especificidades e demandas da Educação Especial, apresentadas para o AEE, em articulação com a sala de aula do ensino comum, como demanda a PNEEPE (BRASIL, 2008).

A importância de se atentar à formação profissional exigida para o cumprimento da função de professor de Educação Especial, bem como de sua formação continuada, é imprescindível, pois a complexidade que se apresenta entre as exigências nas seleções de concursos públicos e a formação inicial desses sujeitos envolve diretamente as instituições de ensino superior.

Com isso, verificamos no âmbito dos editais analisados, uma incoerência entre o exigido e aquilo que está disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica (BRASIL, 2002; 2015).

Segundo a Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (DCNs), a partir da base comum nacional, enfatiza-se a articulação entre educação básica e superior e o destaque na institucionalização de projeto próprio de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, por parte das instituições formadoras (BRASIL, 2015).

Nessa direção, as novas DCNs (BRASIL, 2015) definem os profissionais do magistério da educação básica como aqueles que desempenham atividades de docência e de gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação

infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Nos estudos e análises das fontes documentais, verificou-se que a formação inicial/acadêmica exigida nos editais de seleção de concursos públicos não reflete as prescrições presentes nas legislações que definem as diretrizes para os profissionais do Magistério na educação básica, evidenciando dificuldades de articulação entre os atores institucionais envolvidos e diferentes traduções da política em estudo, dos gestores municipais na efetivação das DCNs.

Aprendemos, por meio dos dados colhidos nas fontes documentais, que as traduções por parte dos gestores municipais divergem das políticas que definem o perfil profissional para atuação no AEE, ao implantarem a PNEEPEI (BRASIL, 2008) em suas RMEs e ao evidenciarem diferentes ofertas de serviços de Educação Especial. Destaca-se, ainda, que, dos dez municípios estudados, somente três não formalizaram, oficialmente, admissões com especificações ao perfil desse profissional.

Assim, a educação inclusiva coloca-se hoje como um desafio, tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada do professor. Nesse caso, é fundamental refletirmos sobre a inclusão de conteúdos e disciplinas que abordem a Educação Especial nos cursos de graduação, sobretudo nos de formação de professores, mesmo que, por si só, tais formações não garantam o sucesso da escolarização dos estudantes público alvo da PNEEPEI (BRASIL, 2008).

A ausência destas discussões nas grades curriculares das graduações é um dos agravantes para a não concretização de uma educação inclusiva. Para Pletsch (2009), faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para as práticas inclusivas que adequem a formação de professores e suas condições de trabalho às novas exigências educacionais e à realidade brasileira.

Nesse sentido, as duas evidências identificadas no material empírico, a saber: presença do professor especializado em Educação Especial e exigência de formação específica em Educação Especial, apontam para a continuação de uma visão de especialização nas práticas dos municípios.

Nossas análises evidenciaram, entre outros aspectos, a falta de articulação entre as redes municipais e as universidades na questão da formação continuada. Tarefa essa direcionada na DCN (2015) à formação inicial do magistério da educação básica em nível superior e à formação continuada dos profissionais do magistério aos sistemas de ensino.

Com base no referencial teórico-metodológico e no grupo de materialidades desta pesquisa, quais sejam (serviços, função e formação), concluímos que não existe um perfil único de professor de Educação Especial. Mesmo que signatárias da PNEEPEI, cada RME interpreta e traduz de maneira distinta, produzindo leituras e interpretações, baseadas em suas experiências e realidades.

Compreendemos que os atores envolvidos na gestão das políticas de Educação Especial produzem suas interpretações de acordo com suas experiências e interesses, considerando que as mudanças políticas estão em curso “[...] são incompletas e outras rationalidades permanecem sendo murmuradas” (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 150). Assim, não há, especificamente, uma política nacional, mesmo direcionada para uma educação inclusiva, que garanta efetivamente, no contexto local, a atuação de um perfil profissional que dê conta das demandas escolares, pelas diferentes interpretações que fazem na tradução da PNEEPEI.

Nessa direção, consideramos relevante questionar em nossas considerações finais referente ao Professor de Educação Especial, quem é professor e que formação é essa? Sem, contudo, esgotar o debate sobre os limites e os dilemas do perfil profissional de professores de Educação Especial nas RMEs dos municípios pesquisados, a partir da PNEEPEI

SEM ESGOTAR O DEBATE: QUE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO É ESSA?

Esta pesquisa é um recorte do projeto financiado pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES - Edital 49/2012), intitulado A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem e teve o objetivo de investigar o perfil profissional de professores de Educação Especial a partir da PNEEPEI (BRASIL, 2008), nos dez municípios vinculados.

Preocupou-nos entender quais funções, serviços e formação têm sido prescritos nos editais de concursos públicos municipais para a atuação do professor de Educação Especial, que se aproximam ou se distanciam dos direcionamentos prescritos atual PNEEPEI. Estes eixos de análises foram definidos a partir do levantamento de produções, realizado previamente, o qual sinalizou, com mais frequência, questões recorrentes ao AEE e à formação de professor. Contudo, verificamos uma certa ausência de discussão sobre o perfil profissional do professor de Educação Especial e seu contexto na prática de atuação.

Com esse indicador, realizamos um mapeamento de editais de seleção de concursos públicos, constituintes das fontes documentais de análises, que prescreveram o perfil dos profissionais requeridos para atuação nas RMEs pesquisadas. Conforme o mapeamento realizado, identificamos 22 editais de concursos públicos municipais entre os anos de 2008-2016. Nesses editais, nos detivemos naqueles que trataram diretamente sobre o professor de Educação Especial, quais sejam: Florianópolis/SC, Balneário Camboriú/SC e Itajaí/SC, Belford Roxo/RJ, Duque de Caxias/RJ, Mesquita/RJ, Nilópolis/RJ, Nova Iguaçu/RJ, Queimados/RJ e São João de Meriti/RJ.

O delineamento teórico e metodológico deste estudo levou em conta questões norteadoras, a partir da PNEEPEI (BRASIL, 2008) e dos dados prescritos nos editais de seleção de profissionais da Educação Especial sobre o professor de Educação Especial nos serviços de Educação Especial e na formação inicial profissional. Tais documentos permitem saber como cada município define o perfil do profissional de Educação Especial, bem como quem são estes profissionais, ao traduzirem a PNEEPEI na atuação nas suas respectivas RMEs.

Ao investigar o perfil profissional do professor de Educação Especial na gestão da Educação Especial dos dez municípios envolvidos, buscamos na abordagem teórico-analítica, proposta por Stephen Ball e suas colaboradoras, subsídios para análise do material empírico de nossa pesquisa. Estes autores têm se dedicado a estudos na área das políticas educacionais, cujo foco da análise de políticas incide tanto sobre a formação do discurso da prática, quanto sobre a interpretação ativa dos profissionais que atuam no contexto da prática.

Desse modo, evidenciamos a contribuição desses elementos teóricos que analisam as políticas implantadas nacionalmente, e como elas se refletem localmente na atuação das práticas cotidianas nas escolas, principalmente, nas RMEs. Nesta aproximação, verificamos que as interpretações dos gestores municipais referente ao perfil profissional dos professores e as ofertas dos serviços de Educação Especial encontrados nos editais de seleção dos concursos públicos das RMEs apontam que estes profissionais, ao desempenharem suas funções nestes serviços, têm se materializado, em boa medida, em práticas distantes do texto proposto da política vigente. Essas questões se evidenciam, ao pensarmos neste profissional, tanto na formação inicial e continuada em serviço, quanto na sua múltipla atuação no espaço da escola comum.

É nessa materialização, decorrente das mais variadas formas, que este professor ‘especializado’, quando distante das situações pedagógicas e restrito ao espaço especializado, pouco poderá contribuir com os processos de escolarização dos estudantes, público alvo desta política. Ao ultrapassarmos a perspectiva do modelo de direitos e do modelo social da Educação Especial, classe de Educação Especial, nos deparamos com uma Educação Especial que é área do conhecimento, modalidade de ensino e uma licenciatura, assim sendo, interdisciplinar, de produção de conhecimento e de suporte.

Caracterizamos o perfil profissional de professores de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, a partir da tradução das RMEs, presentes nas prescrições dos editais de seleção dos concursos públicos municipais, sob os seguintes eixos:

a) Serviços de Educação Especial nas dez RMEs

Conforme o levantamento dos editais, foi possível perceber que todos os dez municípios oferecem algum tipo de serviço especializado, após o ano de 2008. Mesmo

com interpretações diferenciadas da política atual de Educação Especial, abarcam as políticas instituídas em nível nacional e constituem-se de forma distinta, tanto estrutural como temporalmente.

Nesse sentido, percebe-se que a implementação da perspectiva da educação inclusiva nas RMEs investigadas da educação brasileira avançou no que se refere às ofertas de serviços de Educação Especial na escola comum. Mas, está longe de dar conta das demandas que se inserem na chamada escola inclusiva, que vão além do acesso, permanência e AEE ao público alvo da Educação Especial.

Decorrente dos editais de concursos analisados, houve uma ampliação de profissionais para a atuação nos serviços de Educação Especial nas RMEs desses municípios. Além das “orientações para o AEE”, os gestores municipais traduziram a PNEEPEI (BRASIL, 2008) de diferentes maneiras, ao assegurar a inclusão escolar a “estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação”.

Neste eixo evidenciamos cinco outros serviços de Educação Especial, além do AEE em SRMs, denominados também por nomenclaturas diferentes ao longo dos anos, focados temporalmente entre as dez redes municipais: aqueles destinados aos estudantes surdos ((destinados aos estudantes cegos, destinados aos estudantes impossibilitados de se locomover às SRMs e aquele serviços destinados aos estudantes que necessitam cuidados maiores quanto a locomoção, higiene e alimentação).

b) As Funções de Professores de Educação Especial nas dez RMEs

Os encaminhamentos da PNEEPEI apontam que, dos municípios estudados, 70% seguem as orientações prescritas na política nacional de Educação Especial, ou seja, dos dez municípios que compõem a pesquisa somente três municípios da região sudeste não possuem o professor de Educação Especial. Percebemos que das sete RMEs que oferecem as SRMs, tanto a denominação desta função como a função propriamente dita diferem entre os municípios.

Algumas RMEs trazem nas funções que definem o perfil profissional do professor de Educação Especial o que ditam os documentos oficiais; outras organizam os serviços das SRMs ao indicarem os desdobramentos como planos de AEE e horários semanais de atendimentos; e tem aquelas que pouco se posicionam,

referenciando amplamente as funções deste profissional. Já alguns editais não se posicionam quanto à função profissional do professor de Educação Especial.

A atuação profissional dos professores especializados, desde a aquisição de conhecimentos específicos ao público-alvo da PNEEPEI, suporte que a comunidade escolar e família esperam, entrelaçados às demandas e desafios que se constituem desta função, para que não somente o acesso e a permanência desses estudantes aconteçam, mas a escolarização efetiva se evidencie num ‘emaranhado de nós’.

Compreendemos que o ‘nós’ é que vai possibilitar que uma rede de apoio inclusiva aconteça de fato, com articulações claras e engajadas na organização da gestão municipal de educação, e, consequentemente, no contexto das escolas e na atuação de todos os profissionais comprometidos com a escolarização de todos os estudantes.

c) A Formação exigida para professores de Educação Especial em dez RMEs

Neste eixo de análise, verificamos, entre os dez municípios investigados, que somente três deles, Nilópolis/RJ, Queimados/RJ e São João do Meriti/RJ, não oferecem profissionais efetivos para o cargo de professor da Educação Especial. Consequentemente, estes municípios não compõem o perfil profissional de professores de Educação Especial, subjacentes à formação profissional, nesta investigação.

Constatamos, com bases nas fontes documentais, que a formação exigida nos editais dos concursos públicos municipais se apresentam fragilmente, tanto em relação às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (2015), quanto às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2002).

Dos dez municípios pesquisados, apenas sete deles selecionam professores de Educação Especial para o quadro efetivo do Magistério. Em sua maioria, eles exigem a formação mínima para o ingresso Licenciatura em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial, formação inicial que não existe mais.

A formação geral, dada hoje nos cursos de Pedagogia, pouco tem dado conta das especificidades e demandas da Educação Especial apresentadas para o AEE em

articulação com a sala de aula do ensino comum, como demanda a PNEEPE (BRASIL, 2008).

Com isso, verificamos no âmbito dos editais analisados, uma incoerência entre o exigido e aquilo que está disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica (BRASIL, 2002; 2015).

Aprendemos, por meio dos dados colhidos, que as traduções por parte dos gestores municipais divergem das políticas que definem o perfil profissional para atuação no AEE, ao implantarem a PNEEPEI (BRASIL, 2008) em suas RMEs e ao evidenciarem diferentes ofertas de serviços de Educação Especial, considerando, ainda, que, dos dez municípios estudados, somente três não formalizaram, oficialmente, admissões com especificações ao perfil desse profissional.

Assim, a educação inclusiva coloca-se hoje como um desafio, tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada do professor. Nesse caso, é fundamental refletirmos sobre a inclusão de conteúdos e disciplinas que abordem a Educação Especial nos cursos de graduação, sobretudo nos de formação de professores, mesmo que, por si só, tais formações não garantam o sucesso da escolarização dos estudantes público alvo da PNEEPEI (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, as duas evidências identificadas no material empírico, a saber: presença do professor especializado em Educação Especial e exigência de formação específica em Educação Especial, apontam para a continuação de uma visão de especialização nas práticas dos municípios.

Nossas análises evidenciaram, entre outros aspectos, a falta de articulação entre as redes municipais e as universidades na questão da formação continuada. Tarefa essa direcionada na DCN (2015) à formação inicial do magistério da educação básica em nível superior e à formação continuada dos profissionais do magistério, aos sistemas de ensino.

Com base no referencial teórico-metodológico e no grupo de materialidades desta pesquisa, quais sejam (serviços, função e formação), concluímos que não existe um perfil único de professor de Educação Especial. Mesmo que signatárias da PNEEPEI, cada RME a interpreta e traduz de maneira distinta, produzindo leituras e interpretações, baseadas em suas experiências e realidades.

Ao finalizarmos este estudo, retomando os objetivos propostos, algumas reflexões referentes à educação inclusiva no cenário de inclusão das pessoas com deficiência no espaço da escola comum são delineadas e, como questão central, nos

questionamos: quais intencionalidades e tensões se materializam na formação e atuação do professor de Educação Especial para uma Educação Especial na perspectiva inclusiva?

É importante salientar, como afirma Bueno (2008, p. 49) que a inclusão escolar e a educação inclusiva são conceitos com distinções, “[...] inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que educação inclusiva se refere a um objetivo político a ser alcançado”.

Reconhecemos que a construção de uma escola inclusiva envolve a criação de espaços escolares com a participação de toda comunidade escolar. Ao admitirmos a importância dessas articulações nas práticas desenvolvidas no exercício profissional um desafio emerge: a formação do professor.

A premissa de a Educação Especial assumir o propósito de complementariedade/suplementariedade ao ensino comum, versada especialmente no documento da PNEEPEI, inserida pelo MEC na proposta de educação inclusiva, e ao indicar o serviço do AEE em SRMs, traz um dilema: que formação será esta para atender as demandas colocadas para uma escola inclusiva?

A partir das discussões referidas no eixo de formação, que denotam que a formação inicial hoje não mais especializa o professor e sim o forma genericamente para atuar no campo da educação, nos questionamos frente aos limites que se colocam: professor generalista x professor especialista.

A formação continuada em serviço tem sido uma aliada, uma espécie de ‘salvadora da pátria’ para que os gestores qualifiquem o professor de Educação Especial para atuar na escola comum.

Os estudos sobre formação de professores de Educação Especial, trazidos por Garcia (2011), Michels (2011) e Baptista (2011) proporcionaram reflexões que incidem na responsabilização do profissional das SRMs pela efetivação da PNEEPEI.

A função do professor de Educação Especial, ‘especialista em AEE’, caracterizado por suas inúmeras funções e tarefas, além de efetivar atendimento, direcionando recursos aos estudantes público-alvo da política de Educação Especial, para que accessem e permaneçam no espaço escolar, é ele que ‘pode’ articular junto à comunidade escolar este serviço, que pela sua lógica é um apêndice da estrutura escolar, restrito e pouco coaduna com a função da educação.

Carregada de simbolismo, limites e desafios, a escola é o ambiente que assegura a relação professor-aluno e o lugar de reprodução da humanidade. A homogeneidade de nosso sistema de ensino nos engessa e nos acondiciona muitas vezes a práticas que precisam ser analisadas, em confronto com as políticas vigentes.

Para o professor e pesquisador português António Nóvoa (2008, p. 228) são três os elementos (famílias de competências) que devem ser desenvolvidos nos programas de formação, e que defende como essenciais para que os docentes se situem no novo espaço público de educação: “saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se e saber analisar e analisar-se”. Nos interessa ainda sua contribuição sobre a construção de uma escola possível, com atores embrenhados em seus contextos locais, com

[...] a ideia de um espaço público de educação levanta muitos desafios, sociais e profissionais, que podem ajudar a reconstruir laços perdidos no nosso histórico de edificações dos grandes sistemas escolares. É por isso que insistimos na necessidade de ligar de outra forma os docentes às ‘comunidades’, de recriar uma concepção mais estruturada do trabalho escolar e da sua organização, e enfim estabelecer novas relações dos docentes com as diferentes formas do conhecimento [...] (NÓVOA, 2008, p. 233).

É nessa escola pública, onde os PPP inseridos nas realidades locais, recebem o professor de Educação Especial para dar conta de uma parcela específica de estudantes, além de orientar os demais professores que atuam em sala de aula, como prevê a PNEEPEI (BRASIL, 2008).

Desse modo, compreendemos este profissional como um professor multimeios, que tem também em sua agenda, além das orientações a todos professores, orientações às famílias e interlocuções com os profissionais que esses estudantes mantêm fora do espaço escolar.

Tal compreensão se expressa no Art. 4º da Resolução nº 4/2009, “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. Fica claro o quanto muitos caminhos precisam ser trilhados para que uma educação inclusiva de fato se consolide. Mas, temos certeza de que uma outra escola é possível, e que esses contrapontos aqui trazidos possam ecoar novas possibilidades de embates, reflexões e mudanças, principalmente no que se refere à formação desses profissionais.

Diante dos dilemas da educação inclusiva, o professor e pesquisador australiano Roger Slee (2008, 2014), referência internacional nestes estudos, sugere

uma “escola irregular”, distante da que temos assistido, em termos estrutura física, disciplinas, currículo e avaliação. Coadunadas com esta direção de escola acreditamos que enquanto trabalharmos numa perspectiva de ‘escola regular’ pouco conseguiremos aquilo que queremos, quando falamos de educação inclusiva. Isso porque a escola inclusiva que queremos é muito diferente desta que temos.

Um mito a ser combatido e que muitas vezes tem justificado a dificuldade na construção de escolas inclusivas, incide na insegurança e na falta de formação dos professores quanto ao trabalho com estudantes com deficiência. Neste sentido, mais do que serem enxergados como essenciais para o desempenho de trabalhos paralelos com estudantes com deficiência na escola comum, os profissionais de AEE/profissionais de apoio da SRMs, distantes das questões primeiras que envolvem a escolarização, podem dar sustentação a Educação Especial tanto aos docentes, como toda Comunidade Escolar que estiverem inseridos.

Questões estas que incidem na Educação Especial e sua reorganização e ressignificação para atender as demandas indicadas pela política de educação inclusiva. A inclusão enquanto processo político está colocada, na possibilidade de democratizar a escola e construir uma escola com todos e para todos, neste contexto, repensarmos a Educação Especial em uma perspectiva mais ampla de aprendizagem é urgente. Faltou ser dito, ‘professor e professor de Educação Especial’, ‘escola comum e Educação Especial’, em rede de apoio aos estudantes, uma possibilidade possível.

A partir das leituras de Roger Slee (2008, 2014), seguimos com questões que envolvem esta pesquisa, as quais nos colocamos: Será esse um efeito não pensado da PNEEPEI? Ou seria, ainda, uma consequência do modelo de políticas focalizadas em sujeitos específicos? A análise do quadro dos concursos nos remete para uma presença marcante da Educação Especial e do desejo de professores especializados para além do debate acerca da inclusão. O desejo por professores especializados reflete um desejo por uma construção de uma educação inclusiva? Ou a exigência de especialização remete para um desejo de que exista na rede um professor que dê conta de se responsabilizar por alunos “específicos”? Mais especialização significa mais inclusão?

Essas são questões que estão longe de serem respondidas e que nos impelem ao desejo de continuar investigando-as.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Simone. **Atendimento educacional especializado: análise das concepções de bilinguismo por profissionais da Escola Municipal Santa Luzia em Duque de Caxias/RJ.** 2014, 134p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu/RJ, 2014.
- ALVES, Denise da Silva. **Uma análise da implantação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no município de Jundiaí/SP.** 2014. 279p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2014.
- ARAÚJO, Daniele. **Formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva na Baixada Fluminense.** 2016, 152p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu/RJ, 2016.
- BALL, Stephen John. **Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional.** Entrevista com Marina Avelar. Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais, v.24, n.24, 2016. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2368/1743>
- BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias.** Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. John
- BALL, Stephen John. **Education reform; a critical and post structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994
- BALL, Stephen John; BOWE, Richard. **Subject departments and the “implementation” of National Curriculum Policy: an overview of the issues.** Journal of Curriculum Studies, London, v.24, n.2, p. 97 – 115, 1992.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto. **A Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.17, n.spe1, p. 59-76, 2011.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE.** Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2011, Nova Almeida, ES. Anais... Nova Almeida, ES, 2011. 1 CD-ROM.
- BARBOSA, Meiriene Cavalcante. **Do preferencial ao necessário: o atendimento educacional especializado na escola comum.** 2012. 179p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2012.
- BERSCH, Rita de Cássia. **Desing de um serviço de Tecnologia Assistiva em escolas públicas.** 2009, 231p. Dissertação (Mestrado em Desing) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2009.

BOWE, Richard; BALL, Stephen John; GOLD, Anne. **reforming education e chaging school; case studies inpolicy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC / SEF / SEESP.1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil, 2003 a 2016**. Brasília: MEC/SECADI, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília: CORDE, 1999.

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

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

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, nov. 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 11 out. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005** – Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro- 2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, set. 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 11 out 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial** - MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**, fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, 12 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996, disponível em: Ministério da Educação, <http://portal.mec.gov.br/.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/marcospolitico-legais.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. NOTA TÉCNICA Nº 62/ 2011, 08 de dezembro de 2011. **Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011**. MEC / SECADI /DPEE, 2011b. Disponível em: http://www.crianc.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/download/nota_tecnica_62.pdf. Acesso em: 11 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/institucional>

BRASIL. Parecer CEB/CNE nº 13, de 24 de setembro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Diário Oficial da União, Brasília, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em: 15 out. 2017

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf

BRASIL. **Resolução 02 do CNE de 2001**, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília: 14 de setembro de 2001. Seção 1E.

BRASIL. MEC. CNE. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Portal MEC, Brasília, DF, out. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 15 out. 2017.

BUENO, José Geraldo Silveira. **As Políticas de Inclusão Escolar: uma prerrogativa da educação especial?** In. BUENO, José Geraldo Silveira; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça; SANTOS, R. A. dos. Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise. Brasília: Junqueira & Marin, 2008, p. 43-63.

BÜTTENBENDER, Marilene Faria; ROSA, Aldarlei Aderbal da. **Atendimento Educacional Especializado para a Turma Toda na Educação Infantil: Desafios e Possibilidades.** In. PLETSCH, Márcia Denise, LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça; Hostins, Regina Célia Linhares A Escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos. São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2015.

CAIADO, Katia Regina; LAPLANE, Adriana Lia. **Programa Educação inclusiva; direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município polo.** In: Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 35. N 2, p. 303-315, maio-ago. 2009.

COGGIOLA, Osvaldo. **Neoliberalismo, futuro do capitalismo?** In: KATZ, Cláudio; COGGIOLA, Osvaldo. Neoliberalismo ou crise do capital? São Paulo: Xamã, 1996. p. 195-202.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional.** Roteiro de trabalho do Minicurso oferecido durante a 31^a Reunião Anual da ANPEd, GT 15, Educação Especial. Caxambu, MG, 19-22 de outubro de 2008. Mimeo.

FAGLIARI, Solange. **A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e municipal.** 2012. 267p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo/SP, 2012.

FERREIRA, Júlio Romero; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. **A Educação Especial na nova LDB.** In: ALVES, Nilda; VILLARDI, Raquel (Orgs.). Múltiplas leituras da nova LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

FONTANA, Evelline Cristhine. **Tradução das políticas de inclusão em dois municípios catarinenses.** 2013. 110p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí/SC, 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. **A política de educação especial no Brasil: uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPEd.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 17, p. 105-124, mai. /ago. 2011. Edição especial.

GATTI, Angelina Bernadete. **Estudos quantitativos em educação.** Educ. Pesquisa [online]. 2004, vol.30, n.1, p. 11-30. ISSN 1517-9702. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000100002>

GATTI, Angelina Bernadete. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo.** In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 113, p. 65-81, julho, 2001.

GOBETE, Gílrene. **Educação Especial no município de Vitória/ES no período de 1989 a 2012: políticas de direito à educação.** 2014. 170p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória/ES, 2014.

JORDÃO, Suelen Garay Figueiredo. **Política de inclusão escolar na ótica de professores das salas de recursos multifuncional.** 2013. 132p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí/SC, 2013.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, vol. 17, p. 41-58, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; ARRUDA, Elcia Esnarriaga.; BENATTI, Marielle Moreira Santos. **Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas.** In: JESUS, Denise. Meyrelles et. al.(Org.). Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 21-31.

LISPECTOR, Clarice. **A Descoberta do Mundo.** Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2008.

MACE, Ron. **Universal Design, Barrier Free Environments for Everyone.** Los Angeles: Design West, 1985.

MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na Escola Inclusiva: políticas, paradigmas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas:** uma contribuição para a análise das políticas educacionais. In: Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan. /abr., 2006.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

MALHEIRO, Cicera Aparecida Lima; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado?** In: GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; MIRANDA, Theresinha Guimarães (Orgs.) O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia Salvador/BA, 2012.

MARTINS, Kátia Cristina. **Educação Especial: legislação, produção intelectual e formação docente.** 2014. 154p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Paranaíba/MS, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, vol. 11, n. 33, p. 387-405, set. /dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da Educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía,** Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, n. 57, p. 93-109, mayo-agosto, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (org.) **ONEESP - Inclusão Escolar em foco organização e funcionamento do atendimento educacional especializado** – São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015 (Observatório Nacional de Educação Especial: v.4)

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

MICHELS, Maria Helena. **Caminhos da exclusão: o portador de necessidades especiais na política educacional nos anos 90.** Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC. 2000.

MOREIRA, José Carlos. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: uma análise de três programas federais, para a Educação Especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luís/MA, no período de 2009 a 2012.** 2016. 404p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2016.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e o “novo” espaço público da educação.** In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O ofício de Professor*. Tradução Lucy Magalhães. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2008 RJ.

OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - OBEDUC. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual:** políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem. Projeto, 2012

OLIVEIRA, Mariana. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação conceitual.** 2016, 134p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu/RJ, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.** Sede das Nações Unidas, Nova Iorque, agosto de 2006.

OZGA, Jenny. **Policy research in education settings: contested terrain.** Buckingham: Open University Press, 2000.

PARO, Vitor. **Gestão Democrática da Escola Pública** - São Paulo: Editora Ática, 2003.

PEREIRA, Cléia Demétrio. **A oferta de serviços de Educação Especial no município de Braço do Norte/SC.** 2010. 155p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2010.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** Editora NAU. Rio de Janeiro. 2014.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal; ORLEANS, Luis Fernando. **A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para inclusão escolar.** Revista Educação e Cultura contemporânea. v.14,

n. 35, p. 264-281, 2017. Disponível em:
 <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/issue/view/152/showToc>

RIBEIRO, Solange Lucas. **Acessibilidade para a Inclusão na escola: princípios e práticas.** Sitientibus, Feira de Santana, n. 44, p. 79-98, jan. /jun. 2011.

RIOS, Gabriela Alias. **Imagens de si e da sala de recursos multifuncionais em blogs de professores.** 2014. 127p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP, 2014.

ROCHA, Louize Marli da. **A gestão da Educação nos municípios da área metropolitana de Curitiba-PR: uma análise decorrente da Política Nacional de Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** 2016. 184p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR, 2016.

ROCHA, Roselene Nunes. **Política de inclusão escolar na ótica de professores de sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Florianópolis/SC.** 2013. 110p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí/SC, 2013.

RODRIGUES, David. **Dez ideias (mal) feitas sobre Educação Inclusiva.** In: RODRIGUES, David. Inclusão e Educação e: Doze olhares sobre Inclusão Escolar. São Paulo: Summus Editorial, 2006, p. 299-318.

SANTOS, Kátia Silva. **A política de Educação Especial, a perspectiva inclusiva e a centralidade das salas de recursos multifuncionais: a tessitura na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista /BA.** 2012. 203p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2012.

SANTOS, Luzia Mara dos. **A política pública de educação do município de Manaus/AM: o atendimento educacional especializado na organização escolar.** 2011. 216p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Manaus/AM, 2011.

SÁ-SILVA, Jackson; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** In: Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, São Leopoldo, ano I, n. 1, p. 1-15, jul., 2009. Disponível em:
http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas.** São Paulo: Autores Associados, 1997. (Coleção Educação Contemporânea).

SEEMANN, Vânio Cesar. **O que significa mais tempo na escola? Sobre as políticas de jornada em tempo integral nos microcontextos das redes**

municipais de ensino. 2016. 313p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2016.

SEGABINAZZI, Marília. **De um texto às suas diferentes traduções: sobre política, gestão e tecnologias digitais nas salas multifuncionais de Belford Roxo/RJ e Florianópolis/SC.** 2015. 218p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2015.

SEGABINAZZI, Marília; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. **Caminhos possíveis em contextos reais: o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais na perspectiva de análise da tradução de políticas.** (Prelo 2017).

SILVA, Lázara Cristina. **Políticas públicas e a formação de professores: vozes e vezes da educação inclusiva.** 2009. 344p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia/MG, 2009.

SLEE, Roger. **The irregular school: exclusion, schooling and inclusive education.** London and New York: Routledge, 2014.

SLEE, Roger; ALLAN, Julie. **Doing inclusive education research.** Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

SOUZA, Sirlene Brandão de. **A formação de professores na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular: análises de propostas curriculares de cursos de formação de professores no ensino superior no estado de São Paulo/SP.** 2013. 212p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo/SP, 2013.

TAYLOR, Sandra. *et al.* **Education policy and the politics of change.** London: Routledge, 1997

VAZ, Kamille. **O professor de educação especial na política de educação especial na perspectiva inclusiva: concepções em disputa.** 2013. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

VAZ, Kamille; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Modelos de formação do professor de Educação especial: estratégias de consolidação da política educacional.** Educação e Fronteira On-Line, Dourados/MS, v. 5 n. 1, p. 43-59, maio/agosto 2015.

VAZ, Kamille; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **O professor de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola.** IX Reunião Científica da ANPEd Sul. UFPR, Curitiba, 2016.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento.** Rio de Janeiro: Paz e Terra 1993.