



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Rafaela de Sousa Paiva

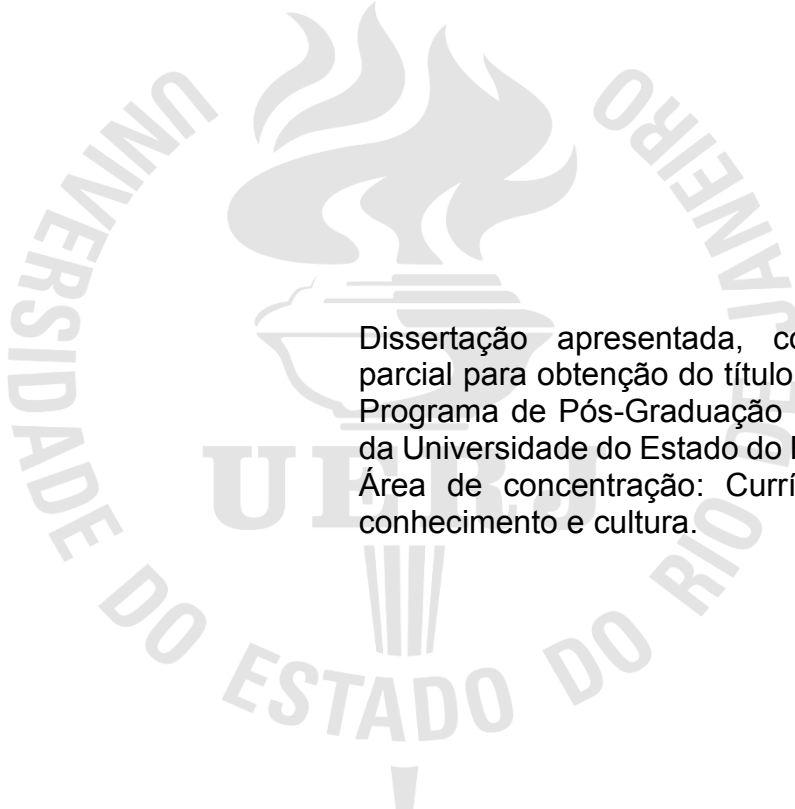
**Educação Especial e Formação de Professores: (re)articulações de
sentidos em foco**

Rio de Janeiro

2021

Rafaela de Sousa Paiva

**Educação Especial e Formação de Professores: (re)articulações de sentidos
em foco**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo, sujeitos, conhecimento e cultura.

Orientador: Prof.^a Dr.^a. Veronica Borges de Oliveira

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

P149	Paiva, Rafaela de Sousa. Educação Especial e Formação de Professores: (re)articulações de sentidos em foco / Rafaela de Sousa Paiva. – 2021. 89 f.
	Orientadora: Veronica Borges de Oliveira Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.
	1. Educação – Teses. 2. Professores – Formação – Teses. 3. Currículo – Teses. I. Leite, Miriam Soares. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.
es	CDU 37.016

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Rafaela de Sousa Paiva

**Educação Especial e Formação de Professores: (re)articulações de sentidos
em foco**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo, sujeitos, conhecimento e cultura.

Aprovada em 03 de dezembro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Veronica Borges de Oliveira (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Talita Vidal Pereira
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Ozerina Victor de Oliveira
Instituto de Educação - UFTM

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Hilda e Antonio, que sempre me apoiaram, se dedicaram e me mostraram o significado mais belo de amor.

AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos acredito que seja um dos momentos mais esperados dessa caminhada. Ainda mais quando parte dessa caminhada é atravessa por um período pandêmico. Entretanto, ao mesmo tempo, é um misto de ansiedade, pois agradecer por todos aqueles que contribuíram de alguma forma ao longo desse percurso cheio de alegrias, incertezas e dúvidas não é uma tarefa fácil. Não gostaria de esquecer de ninguém, mas reconheço que não há espaço suficiente para agradecer a tantos amigos e professores que sempre me apoiaram nesse processo. Sendo assim, os que não tiverem o nome contemplado, não se sintam injustiçados ou esquecidos, porque vocês estão no meu coração, na minha memória.

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus. Ele me sustentou nos momentos de dificuldade e sei que sem Ele não seria possível estar vivendo esse momento de grande honra e satisfação.

Agradeço aos meus pais, Hilda e Antonio, por sempre me apoiarem e acreditarem nos meus sonhos. Esta dissertação é dedicada, especialmente, para eles!

Agradeço ao meu companheiro de vida Niel, por todo apoio, incentivo e compreensão.

Agradeço à minha orientadora, Veronica Borges, pela paciência, pelo carinho, por ter acreditado em mim e por me fortalecer nos momentos em que eu me senti sem forças.

Agradeço às professoras Talita Vidal Pereira e Ozerina Victor de Oliveira, por terem aceitado o convite de participarem da banca e contribuir para minha formação acadêmica.

Quero agradecer especialmente à professora Alice Casimiro Lopes, pois em 2014, quando eu estava no 2º período da graduação em Pedagogia, ela foi a responsável por abrir as portas do universo da pesquisa para mim.

Às minhas companheiras de ingresso no mestrado (turma 2019), Larissa e Simone, por sempre dividirem comigo as dores e delícias da vida acadêmica.

Agradeço ao grupo de pesquisa, pelas discussões e contribuições que sempre ajudaram bastante ao longo dessa caminhada.

À querida amiga e companheira Denise Destro, por sempre ter palavras de incentivo durante este percurso. Além de agradecer, quero deixar registrado minha profunda admiração e gratidão por ela.

Aos meus grandes amigos e familiares por todo incentivo e por sempre acolherem as minhas escolhas. Sem o amor e o apoio de vocês eu não conseguiria ter chegado até aqui.

Por fim, quero deixar registrado meus agradecimentos a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a minha formação e para a realização desse trabalho.

A resposta certa, não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas.

Mario Quintana

RESUMO

PAIVA, Rafaela de Sousa. *Educação Especial e Formação de Professores: (re)articulações de sentidos em foco*. 2021. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

O presente trabalho se constitui em uma investigação que envolve os campos da Educação Especial e Formação de Professores. A proposta mais específica deste estudo é entender quais são os processos articulatórios, quais discursos e sentidos estão sendo produzidos quando os campos da Educação Especial e Formação de Professores se articulam em discussões como a necessidade de formação continuada para os professores que atuam na Educação Especial. Para a realização desse estudo, foi desenvolvida uma revisão de literatura cuja pretensão era promover uma (re)apresentação do campo de Educação Especial e do campo de Formação de Professores, ressaltando marcos históricos, lutas e a trajetória acadêmica de ambos. Para além disso, este trabalho lança esforços sob a tentativa de mapear sentidos que promovessem o processo articulatório entre os campos. Quanto a metodologia, esta pesquisa está ancorada em uma revisão teórico-estratégica, fundamentada nas apropriações teóricas que Lopes e Macedo fazem da Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, para o campo do currículo. As questões teóricas e empíricas, a partir das noções de discurso, articulação e pontos nodais, foram equacionadas com vistas a ativar sentidos que atravessam as construções discursivas entre Educação Especial e Formação de Professores. Como importante achado dessa pesquisa, concluo que a produção discursiva e o processo de articulação entre Educação Especial e Formação de Professores está amparada em relações que ressaltam discursos de *professor fracassado* e *formação continuada*. Sendo assim, os discursos mapeados, que sustentam a relação estudada ao longo dessa pesquisa, demonstram a redução do processo articulatório, significando-o como estreito. Concluo que a presente pesquisa sugere e considera ser importante a necessidade de amplificar as questões que articulam os dois campos de saberes.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Especial. Perspectiva discursiva. Currículo.

ABSTRACT

PAIVA, Rafaela de Sousa Paiva. *Special Education and Teacher Training: a re-articulation of meaning in focus*. 2021. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This work seeks to investigate the fields of Special Education and Teacher Training. More specifically, the aim of this research is to understand which processes of articulation, discourse and meaning are produced when the fields of special education and teacher training converse with each other, for example on the need for ongoing training for teachers working in special education. A literature review was carried out for this research, the aim of which was to allow for a (re)presentation of the fields of special education and teacher training, with emphasis on the historical landmarks, struggles and academic trajectories of both. In addition, this dissertation is an attempt to plot the meanings that drive the conversation between the two fields. With regards to methodology, this research is anchored in a theoretical-strategic review, based on the theoretical ideas of Alice Lopes and Elizabeth Macedo, discourse theory according to Ernesto Laclau and on the field of curriculum, Chantal Mouffe. Theoretical and empirical issues underpinned by the concepts of discourse, articulation and nodal points were considered with a view to activating meanings that bridge discursive constructions between special education and teacher training. In an important finding of this research, I conclude that discursive production and the process of articulation between special education and teacher training is sustained in relationships that highlight the discourses of the *failed teacher* and *continuous training*. As such, the discourses identified that sustain the relationship studied throughout this research demonstrate the reduction of the articulatory process, meaning it as limited. I conclude that this research indicates and considers important the need to broaden the scope of issues that articulate these two fields of knowledge.

Keywords: Teacher Training. Special Education. Discursive Approach. Curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos que tematizam Educação Especial e perspectiva discursiva	16
Quadro 2 - Trabalhos que tematizam Educação Especial e Teoria do Discurso (Laclau)	17
Quadro 3 - Filtros utilizados na realização da pesquisa na plataforma SciELO .	56
Quadro 4 - Produções acadêmicas sobre Formação de Professores: fase 1	58
Quadro 5 - Produções acadêmicas sobre Formação de Professores: fase final	58
Quadro 6 - Produções acadêmicas sobre Educação Especial: fase 1	60
Quadro 7 - Produções acadêmicas sobre Educação Especial: fase final	60
Quadro 8 - Filtros utilizados na pesquisa realizada no SciELO:.....	61
Quadro 9 - Artigos da plataforma SciELO selecionados para a participação na pesquisa: fase 1	64
Quadro 10 - Artigos da plataforma SciELO selecionados para a participação na pesquisa: fase final.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED -	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
BNC-FP-	Bane Nacional Comum para Formação de Professores
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CAP-UFRJ	Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
DCNFP -	Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores
EE-	Educação Especial
FP-	Formação de Professores
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
PNE -	Plano Nacional de Educação
ProPEd -	Programa de Pós-graduação em Educação
SciELO -	Scientific Electronic Library Online
TD -	Teoria do discurso
UERJ -	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
WoS -	Web of Science

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA MAPEAR POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES.....	20
1.1 Os discursos que constituíram o campo da Educação Especial no Brasil: uma breve (re)apresentação.....	24
1.2 Formação de Professores: algumas aproximações sobre os discursos que constituíram o campo.....	29
1.3 Educação Especial: mapeamento dos discursos produzidos no campo.....	33
1.3.1 <u>Identificando articulações</u>	44
1.4 Mapeamento dos discursos produzidos na Formação de Professores: tecendo possibilidades de articulações.....	45
2 PERCURSOS INVESTIGATIVOS DISCURSIVOS: UMA APOSTA TEÓRICO ESTRATÉGICA.....	50
2.1 Percursos investigativos para a revisão de literatura:.....	55
2.2 Educação Especial e Formação de Professores: uma articulação possível - levantamento de dados na plataforma SciELO.....	61
3 PRODUÇÕES DISCURSIVAS E SEUS SENTIDOS: A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	67
3.1 Identificação dos discursos: tecendo reflexões.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
APÊNDICE – Artigos que constituem a empiria.....	87

INTRODUÇÃO

Esta dissertação se insere na linha de pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”, do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mais especificamente, no grupo de pesquisa “Políticas curriculares para Formação de Professores: interpelações aos discursos com centralidade no conhecimento e/ou prática”, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Veronica Borges. Além disso, cabe destacar que a presente pesquisa contou com o financiamento do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Um primeiro aspecto que gostaria de ressaltar e que foi e continua sendo um ponto de investigação e questionamento refere-se ao delineamento do escopo deste trabalho. Em diferentes momentos da investigação, foram suscitadas dúvidas quanto à efetiva inserção temática: seria uma investigação a partir do campo da Educação Especial ou da Educação Inclusiva? Nossa opção foi em direção à Formação de Professores e as demandas que se articulam com a Educação Especial. Ressalto que, de acordo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.7) “a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades”. Por essa definição, adoto o termo “Educação Especial” para o desenvolvimento da pesquisa porque minha preocupação está em compreender como o campo da Formação de Professores está se articulando/relacionando com a Educação Especial. Sendo assim, pretendo tecer reflexões e questionamentos acerca dessa relação, para poder mapear, ainda que de maneira precária e provisória, produções de sentidos que estão em disputa.

Em seguida, tento recuperar antecedentes históricos em uma tentativa de acessar sentidos em disputas nos campos os quais serão focalizados neste trabalho, conforme mencionado anteriormente.

No Brasil, nas últimas décadas, com a intensificação do processo de produção de políticas curriculares voltadas para a formação docente, especificamente, a partir da década de 1990, se intensificaram também as disputas de sentidos sobre um padrão ideal de professor. Nesse mesmo período, o sistema educacional brasileiro também passou a sofrer modificações crescentes na oferta de Educação Inclusiva para todos os alunos (REDIG, 2010). Esses aspectos ajudam a compor a problemática que busco investigar: quais e como os sentidos da Formação de Professores e

Educação Especial se relacionam/articulam? Que efeitos eles repercutem nas práticas curriculares?

Com a redemocratização¹ do Estado brasileiro, ao final da Ditadura Civil Militar (1964-1988), a Constituição Federal (BRASIL, 1988) foi um dos primeiros textos oficiais que designou a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas (CURY, 2008; MAGALHÃES, 2011; FALCÃO; POKER, 2015).

A Constituição Federal de 1988, que retomou o Estado democrático de direito no país, expressou não só o amadurecimento da sociedade política e da sociedade civil no terreno dos embates políticos, como também consagrou, no âmbito jurídico, significativos direitos sociais (COUTINHO, 2006). Embora marcados pelo caráter formal, tais direitos apontavam para um horizonte da luta social pela sua efetivação (CÊA; SILVA; SANTOS, 2019, p. 181-210)

Nessa perspectiva, o acesso à educação passa a ser assegurado como direito do cidadão e dever do Estado. Diante do novo cenário educacional que passou a se estabelecer com a Constituição de 1988 e, com base nos estudos dos autores mencionados, compreendo que esse contexto foi um momento que proporcionou o aumento de espaço e visibilidade para as discussões sobre Educação Inclusiva.

Importante destacar que, a nova constituição brasileira emerge como um dos efeitos da abertura política que era vivenciada no cenário político brasileiro. Nesse período, o campo de Formação de Professores incorpora, de modo mais enfático as demandas sociais e políticas. Dessa maneira, “O desejo de construir uma nação democrática e superar os obstáculos que impediam a universalização do ensino público de qualidade para todo o povo brasileiro” (FREITAS, 2018, p. 512) torna-se uma pauta mais concreta.

Assim, tendo em vista as mudanças decorrentes da nova constituição brasileira de 1988, destaco que demandas por Formação de Professores e demandas por inclusão estão, de alguma forma, em efervescência. Vale destacar que a proposta da presente pesquisa é analisar as articulações dessas demandas no campo da Formação de Professores com foco na Educação Especial. Para isso, lanço mão das seguintes questões que têm como propósito orientar o estudo: Como as demandas se mesclam com vistas à sua hegemonização? Como mapear os sentidos que estão em produção e/ou disputa diante desse processo articulatório? Também vale ressaltar que a opção pela gramática em torno de expressões que operem com a ideia de

¹ O período da redemocratização foi um período marcado por um esforço dos movimentos “ditos progressistas” em enfatizar princípios como democracia, justiça social, educação para todos.

mescla/hibridismo é estratégica nessa investigação, tendo em vista a pretensão de trabalhar com estas temáticas (as do campo de Formação de Professores e da Educação Especial) em sua condição indissociável. Torná-las indissociáveis acredito ser uma estratégia que possibilite o direcionamento para o desenvolvimento de reflexões e questionamentos que ajudem a “reconfigurar as fronteiras” dos campos em questão e tratar da problemática para além dos “especialismos”.

Compreendo que a Educação Inclusiva tem grande abrangência, pois ela se “refere às crianças e adolescentes pobres, negros, indígenas, imigrantes, em conflito com a lei, dentre outros” (DIAS; FARIAS; TORRES, 2015, p. 453). Diante dessa amplitude que compõe o universo da educação inclusiva, saliento que este estudo se articula com a interface da inclusão que abrange as demandas referentes à Educação Especial.

Cabe dizer que a escolha em associar a Formação de Professores à Educação Especial, está pautada na minha experiência profissional. Deparei-me com a Educação Especial em 2017, em uma instituição privada de ensino. Em seguida, em 2018, acompanhei o trabalho pedagógico de alunos em classe com suposta necessidade de suporte educacional em virtude de possíveis diagnósticos de autismo. E, em 2019, tendo em vista eu ter participado de um processo seletivo, de um concurso público, para ocupação do cargo professor de Educação Especial no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAP-UFRJ). Diante desses fatos que me colocaram defronte a essa modalidade educacional, minha preocupação com a Formação de Professores e atuação com a Educação Especial se amplificaram ainda mais. Meu movimento como pesquisadora foi enveredar por estudos e análises preliminares sobre essa temática, fiquei cada vez mais instigada por essa discussão e considerei relevante desenvolver este estudo ao longo do Mestrado em Educação.

Por estar inserida na escola; vivenciar a rotina em sala de aula com alunos que possuem diagnóstico ou apresentam sinais comportamentais e/ou cognitivos distintos do esperado ao longo do desenvolvimento infantil; ter trabalhado com mediação escolar e ter vivenciado uma experiência acadêmica ao longo da graduação, por meio de disciplinas e estudos de campo que me fizeram conhecer mais sobre a Educação Especial, considero este estudo necessário e relevante. Também reitero que sua relevância amplifica-se tendo em vista os resultados de uma investigação que empreendo e apontam para uma relação que vem se fortalecendo

entre Formação de Professores e Educação Especial (FERREIRA; BUENO, 2011; AMARAL; MONTEIRO, 2019).

Somando a minha experiência profissional aos meus questionamentos e com as investigações de pesquisas que afirmam o imbricamento entre os campos de educação especial e formação de professores, este estudo remete à tentativa de promover reflexões que possam, de alguma maneira, germinar ideias, estimular possíveis projetos educacionais, dialogar com professores e instituições de ensino. Compreendo que meu intuito é amplo, mas, mesmo assim, defendo a relevância e potência deste estudo. Ainda que soe repetitivo, quero ressaltar, que não tenho a pretensão de estabelecer/trazer verdades, soluções para problemas ou qualquer coisa dessa natureza, mas tenho a forte intenção de promover a intensificação do estudo no campo, assim como deixar como marca questões que possam ser pensadas, repensadas e discutidas. Diante do exposto, reforço, mais uma vez, que a temática é relevante para mobilizar discussões, questionamentos e reflexões sobre a Formação de Professores e seu olhar para com a Educação Especial.

A princípio, em estudo preliminar (DIAS; FARIAS; TORRES, 2015; CARVALHO, 2016; AMARAL; MONTEIRO, 2019; PEREIRA; GUIMARÃES, 2019), identifiquei que a relação entre Educação Especial e a Formação de Professores movimenta com mais força discussões, questões e reflexões em duas frentes do processo formativo, a saber: a formação inicial e a formação continuada. Tais processos formativos possuem como “denominador comum” o entendimento de que os docentes atuantes com alunos com deficiência precisam ter uma formação específica, de forma inicial e contínua (BRASIL, 1996, 2008, 2010). Portanto, considero *Educação Especial (EE)* e *Formação de Professores (FP)* significantes potentes para compreender as demandas articulatórias para o desenvolvimento do presente trabalho².

A fim de definir o percurso a ser investigado, foi realizado um levantamento de dados, que compõe o *corpus* da presente análise. A pesquisa ocorreu na Scientific Electronic Library Online (SciELO), que é uma biblioteca eletrônica, em que está disponibilizada uma vasta coleção selecionada de periódicos científicos nacionais e internacionais. Além deste, fiz também um levantamento de dados com buscas via Google, por ser uma ferramenta de pesquisa que apresenta seus resultados para além

² Ao longo dos capítulos 2 e 3, aprofundarei a discussão sobre noções de significantes, demandas e articulações.

de periódicos e ainda abrange anais de congressos, monografias, dissertações e teses.

Cabe frisar que este estudo se vincula à perspectiva curricular pós-estrutural, assumindo uma abordagem discursiva. Esta é uma produção de cunho teórico-estratégico, que está fundamentada, especialmente, pela apropriação das reflexões produzidas por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011) a partir da interpretação que fazem da teoria curricular com a incorporação da Teoria do Discurso (TD) de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2011; 2013; 2015).

Ao optar pela discursividade, assumo, neste momento, que tudo é discurso; que tudo é texto (LOPES; MACEDO, 2011). Logo, trabalho com a impossibilidade de um fechamento pleno/total/íntegro da significação. Proponho nesse estudo tecer questionamentos e reflexões com vistas a abalar concepções que ainda habitam minhas práticas discursivas de que haveria uma resposta única/fixa para essas indagações. Faço esse destaque para enunciar que tem sido um exercício hercúleo e vacilante operar no registro discursivo, talvez fique mais apropriado dizer, tentar operar no registro discursivo. Faz-se mister destacar que a tradição realista é ainda predominante e não há essa condição plena de desvencilharmos dessa racionalidade. Ainda assim, sigo tentando abalar essas racionalidades já naturalizadas em ambos os campos em foco.

Buscando dialogar com o campo do currículo sob a perspectiva discursiva, assim como para/com os campos da Educação Especial e Formação de Professores, defendo essa aposta na relevância da investigação. A meu ver, para manter minha afirmação de que este estudo é “relevante” e “necessário”, passa por esclarecer como cheguei a esse argumento. Um ponto a ser ressaltado: antes da escolha propriamente dita da temática, realizei um levantamento preliminar de dados, com o objetivo de compreender a discussão e as articulações de sentidos entre os campos do currículo, Formação de Professores e da Educação Especial sob a perspectiva discursiva. Como “achado” dessa investigação encontrei 21 trabalhos contemplando a tríade Currículo-Formação de Professores-Educação-Educação Especial. Por entender que minhas palavras-chave ampliam e ao mesmo tempo restringem³ a temática, optei por

³ Quando me refiro sobre a potencialidade de ampliar e restringir, significa que a escolha das palavras-chave é divisora de águas, pois ao usar “Formação Docente”, senti que os resultados eram mais restritos e ao usar “Formação de Professores” os resultados eram mais amplos. O que chamo de *restrito* e *amplo* está, diretamente, relacionado ao número de produções acadêmicas encontradas.

trilhar caminhos diferentes e tinha como expectativa de que por meio deles eu pudesse chegar em um ponto comum. Desse modo, resolvi buscar discussões que relacionam a Educação Especial com a perspectiva discursiva que se alinha mais ao grupo de pesquisa ao qual me vínculo. Ao realizar a pesquisa, recordo-me de ter encontrado muitos trabalhos com embasamento na perspectiva *foucaultiana*⁴ e alguns com aproximações à teoria do discurso *laclauniana*. Na tentativa de alargar os meus resultados, adotei outra estratégia, escolhi trabalhar com as palavras-chave *educação inclusiva-perspectiva discursiva-Laclau*. Os resultados obtidos ampliaram, mas ainda eram poucos comparados aos outros temas de pesquisa. Com os resultados obtidos (serão apresentados a seguir por meio de tabelas), que totalizaram 6 trabalhos, compreendi que esta pesquisa será mais uma pesquisa para compor os estudos sobre educação especial e perspectiva discursiva *laclauniana*.

A seguir, apresento, por meio de um quadro, os dados obtidos que descrevi anteriormente:

Quadro 1 - Trabalhos que tematizam Educação Especial e perspectiva discursiva

N.	Autor (es)	Título	Periódico	Ano
1	ANDRADE, Cláudia Cristina dos Santos; NEVES, Douglas Francisco de Mello; PRADOS, Juliana Maria Ferreira, BASTOS, Patrícia de Jesus; FREITAS, Tatiana Maia de	Análise dialógica discursiva: desafios e perspectivas em estudos sobre educação e cultura.	Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) v. 6, n. 12.	2017
2	CAVALLARI, Juliana Santana.	O equívoco no discurso da inclusão: o funcionamento do conceito de diferença no depoimento de agentes educacionais.	Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 10, n. 3.	2010
3	GOMES, Cecília Maria Girão; LIMA, Maria Celina Peixoto.	Sobre a educação inclusiva e suas referências discursivas.	Rev. Subjetividades. Fortaleza, v. 16, n. 3.	2016
4	JÚNIOR, Alcebiades Nascimento Silva.	Uma análise discursiva sobre a LIBRAS e o sujeito surdo na Educação.	Revista Educação. v.2.	2010
5	SANTOS, Daiana Bastos da Silva; SARDAGNA, Helena Venites.	Enredo discursivo: dizeres dos sujeitos abarcados pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva nas escolas públicas de educação básica da região Litoral Norte/RS.	Revista Científica Trajetória Multicursos – v. 7, n. 2	2016

Fonte: Elaborado pela autora.

⁴ Muitos estudos são realizados pela Universidade Federal de Santa Maria, mas, como este trabalho não está ancorado à perspectiva foucaultiana, prefiro não estender a apresentação sobre os trabalhos encontrados nesse período da pesquisa. Com esta nota de rodapé, quero deixar registrado os achados, pois podem vir a ser relevantes para demais estudiosos que se aproximam ou seguem trajetórias de pesquisas educacionais semelhante à minha.

Quadro 2 - Trabalhos que tematizam Educação Especial e Teoria do Discurso (Laclau)

N.	Autor (es)	Título	Periódico	Ano
1	ARAÚJO, Raianny Kelly Nascimento; FARIAS, R. J.	Mulheres/Mães de Filhos com Deficiência e a sua inserção no social: uma análise a luz da teoria do discurso de Laclau e Mouffe.	XII Colóquio sobre questões Curriculares/VII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo/II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares	2016
2	ALMEIDA, Welita Gomes de.	A política nacional de Educação inclusiva: um estudo de escolas da rede municipal de Gurinhém/PB.	Dissertação de Mestrado. 123 p. Paraíba,	2010
3	PEREIRA, Talita Vidal; OLIVEIRA, Renata Leite.	Discursos de inclusão e bloqueio das diferenças.	Revista Educação Unisinos v.23, n. 2	2019
4	SILVA, Glaucia Eunice Gonçalves da.	Política de currículo e inclusão de pessoas com deficiência intelectual em uma escola municipal de Várzea Grande-MT.	Dissertação de Mestrado, 149p. Cuiabá-MT,	2012
5	SILVA, Glaucia Eunice Gonçalves da.	Desenvolvimento humano do aluno com deficiência intelectual: produções discursivas e seus sentidos.	Tese de doutorado. 240p. UFMT, Cuiabá – MT,	2017
6	SILVA, Glaucia Eunice Gonçalves da.	CURRÍCULO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: produções discursivas no contexto escolar.	Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 3	2017

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa pesquisa prévia ocorreu no banco de teses e dissertação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e na plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO) no primeiro semestre de 2019 (período inicial do mestrado).

Tomando como base os dados apresentados nos quadros anteriores, percebi que o diálogo entre a perspectiva discursiva de currículo e Educação Especial era (e ainda é) um caminho possível, pois encontrei pesquisadores que realizaram um percurso investigativo semelhante ao meu e, além disso, a forma como construí o presente trabalho está dialogando com as pesquisas da linha de pesquisa em que estou inserida.

Defendo a potencialidade dessa pesquisa com a finalidade de contribuir, mobilizar e fortalecer a discussão para pesquisas futuras. O caráter necessário se justifica pelo levantamento bibliográfico⁵ que aponta ser uma temática pouco explorada dentro dos estudos em educação que adotam a perspectiva discursiva, conforme foi apresentado nos quadros 1 e 2 desta sessão. Outro aspecto que sugere a sua relevância é que esta pesquisa possa contribuir para pesquisas futuras, que poderão partir das considerações deste estudo, podendo subsidiar uma política de

⁵ Apresentados no Quadro 1 e Quadro 2.

Formação de Professores e dar continuidade aos trabalhos já iniciados aprimorando e buscando ferramentas que possam alargar o entendimento e encaminhamento de ações para as políticas curriculares de Formação dos Professores. Além disso, essa investigação está sendo, particularmente para o grupo de pesquisa do qual faço parte, um ponto de discussão e, tendo em vista que minha pesquisa mobiliza debates internos no grupo de pesquisa, proporciona também reflexões e até mesmo auxilia pesquisadores com temáticas distintas. Por fim, quero expor minha opinião enquanto professora sobre as discussões que envolvem currículo e Educação Especial, acredito que independentemente da corrente teórica adotada para o desenvolvimento da pesquisa, estes são assuntos bastante abordados no meio acadêmico (GLAT; MOREIRA; PLETSCH, 2008; EFFEGEN, 2011) e nos espaços escolares.

Esta dissertação foi estruturada em três capítulos que agora anuncio. No primeiro capítulo, que foi dividido em quatro seções, escolho (re)apresentar aos meus leitores os campos da Educação Especial(EE) e Formação de Professores(FP) e mapear sentidos articulatórios entre eles.

A tentativa de (re)apresentar os campos da FP e da EE constituiu-se da realização de uma revisão de literatura que busca destacar os discursos e sentidos que constituíram, historicamente, ambos campos em questão. Esclareço que a revisão de literatura não consistiu em trabalhar fixada sob uma ótica estritamente linear, mas sim trazendo rastros dessa linearidade e levantando elementos como marcos históricos e noções que são caros para o entendimento deste estudo.

Ainda no capítulo primeiro, também acolho na discussão a tentativa de mapear os significantes que tem como “função” articulação de ambos campos. Por fim, o objetivo do primeiro capítulo é (re)apresentar os campos da Formação de Professores e Educação Especial e, em seguida, trazer para a discussão possibilidades de articulação entre os campos.

No segundo momento, apresento aos meus leitores o processo de pesquisa empreendido, tanto no que concerne à revisão de literatura como o que tange à empiria que vão subsidiar as discussões do capítulo terceiro. Ao longo deste capítulo, tento mostrar todo o percurso investigativo, narrando os processos que falharam, assim como os que tiveram sucesso. Este capítulo também revela a “ampliação e diversificação do material empírico [...], sempre lidos como híbridos, não coerentes, aberto à disputa hegemônica e relacional por sua significação” (LOPES; OLIVEIRA, 2017, p. 25).

No segundo capítulo também exponho minha estratégia teórico metodológica. Realizar uma pesquisa apostando nessa construção significa operar sob a perspectiva discursiva, seguindo pelo caminho da Teoria do Discurso (TD). Considero que a “Teoria do Discurso tem sido produtiva [...] para o campo da educacional” (LOPES, 2018, p. 136), pois esta nos permite observar nosso objeto de pesquisa como construções parciais, que são permeadas por conflitos. Entretanto, “pesquisar por meio do enfoque discursivo não é desenvolver uma aplicação de noções da Teoria do Discurso em outro campo, mas uma reconfiguração dessas noções para outra problemática” (LOPES, 2018, p. 137).

Tomando como base o enfoque discursivo, no terceiro capítulo, que apresenta apenas uma subseção, desenvolvo a discussão sobre os sentidos que estão em efervescência/disputa na relação Educação Especial e Formação de Professores. À vista disso, procuro destacá-los, para problematizá-los, questioná-los e tecer reflexões com base na perspectiva discursiva.

Finalmente, esclareço aos meus leitores que a minha pretensão não está em ser fiel aos autores que compõem a parte empírica, mas sim trazer para o debate alguns discursos acessados nestes “textos”. Com vistas a explorar os sentidos que eles carregam e como se articulam, na tentativa de entender as disputas e os processos de significação de dado discurso.

1 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA MAPEAR POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES

O presente capítulo se debruça sobre os discursos que circulam nos campos da Educação Especial e da Formação de Professores, para que, em seguida, possíveis articulações sejam mapeadas e o problema/questionamento em que essa dissertação está calcado possa ser situado.

Levando em consideração que compreendo que o campo da Educação Especial dialoga estreitamente e, muitas vezes, se confunde com o campo da Educação Inclusiva, quero frisar aos meus leitores que em diversos momentos do texto me remeterei à Educação Inclusiva. Entendo que a Educação Especial e a Educação Inclusiva tratam suas questões em intersecção, pois são significantes indissociáveis, assim, compreendo que ambos existem de forma contextual e relacional (McKINTOCK, 1995), não sendo idênticos entre si, mas *constituindo* relações, íntimas, recíprocas e contraditórias. (PISCITELLI, 2008).

Ao longo deste capítulo, o esforço investigativo empreendido foi o de tentar mergulhar nos universos da Educação Especial e Formação de Professores. Por meio desse mergulho, busco trazer para o debate marcas desses campos de estudo que são relevantes para o escopo deste trabalho.

A imersão nos campos de estudo em questão deu-se a partir do desenvolvimento da revisão de literatura para este capítulo e teve como a principal fonte de pesquisa o Google acadêmico⁶. Desse modo, por meio dessa plataforma de pesquisa, fui direcionada para diversos bancos de dados de produções acadêmicas, como, por exemplo periódicos e anais de congressos com resumos e trabalhos completos.

A tentativa de compreender como os campos Educação Especial e Formação de Professores se estruturaram na pesquisa educacional brasileira é uma etapa valiosa para a presente dissertação de mestrado. Ao seguir este caminho, minha intenção é de (re)apresentar marcos históricos, discursos, processos de disputas que considero importantes para o desenvolvimento da minha pesquisa, assim como para ambos campos de estudo em questão. Considero relevante esse caminho, pois

⁶ A escolha por utilizar o Google acadêmico se deu porque ele extrapola os limites dos periódicos, permitindo que a pesquisa aconteça também em ANAIS de congressos, sites de programa de pós-graduação, entre outras plataformas digitais que contenham trabalhos acadêmicos.

defendo que dessa forma certos processos (nunca todos) articulatórios vão ganhar visibilidade e possibilitar que sejam reconfigurados entendimentos naturalizados desses campos como a argumentação, por vezes recorrentes nas pesquisas, em torno da valorização do saber especializado no que se refere à formação inicial e continuada dos professores que atuam em interface com a Educação Especial.

É importante lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996), em seu artigo 59, admite a importância de se formar professores especializados para atuar no atendimento de pessoas com necessidades especiais em qualquer modalidade de ensino:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

III - professores com **especialização adequada** em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração (grifo meu).

Embora um dos documentos mais significativos da educação levante a questão da formação especializada, temos que entender que a educação no Brasil, de uma maneira geral, está alinhada ao modelo tradicional (PLETSCH, 2009) e diante desse contexto há estudos que demonstram que

[...] as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão. Isso é preocupante, pois os alunos bem ou mal estão sendo incluídos e cada vez mais as salas de aula se diversificam, embora, evidentemente, não no ritmo desejado (GLAT; PLETSCH, 2004; PLETSCH; FONTES, 2006). Em outras palavras, trata-se de uma inclusão precarizada. (PLETSCH, 2009, p. 150).

Diante disso,

a Formação de Professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. Vale destacar que, dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais. Essa situação de carência no oferecimento de disciplinas e conteúdos vem ocorrendo apesar da exigência de um dispositivo legal pelo § 2.º do artigo 24 do Decreto n.º 3298, de 20 de dezembro de 1999. (PLETSCH, 2009, p. 150).

Este estudo está inserido em uma linha de pesquisa que opera com a noção de currículo como texto, construção discursiva e prática de significação, espaço de disputa e negociação de sentidos (MACEDO, 2006; LOPES; MACEDO, 2011; LOPES, 2013; 2015), o que possibilita a construção de uma estratégia discursiva para a revisão de literatura, ou seja, o trabalho de “garimpo discursivo”, às vezes, se confunde com

uma revisão de literatura no sentido clássico, mas mantém-se direcionado para compreender os deslocamentos discursivos. Assim, cabe destacar minha aposta em trabalhar com a discursividade, se faz necessário ressaltar que é de minha preocupação uma “revisão de literatura” alinhada com a seguinte tríade: Currículo – Educação Especial – Formação de Professores. Tal alinhamento será possível adotando uma estratégia de revisão de literatura que procura “desestabilizar essa representação de caminho/percurso, tanto no que tange à linearidade quanto no que concerne à estrutura dada *a priori* por um fundamento” (SANTOS, 2017, p. 44). Dessa maneira, quero destacar tendo em vista a importância para compreensão dos aspectos teórico-estratégicos, que a revisão de literatura está amparada na discursividade, no “garimpo discursivo”, promovendo os jogos de linguagem⁷ (LOPES, 2012; 2013, LACLAU; MOUFFE, 2015). Do ponto de vista conceptual, vale destacar ainda que essa noção de jogos de linguagem, contribuiu para a virada linguística e ganha centralidade na perspectiva discursiva aqui assumida.

Nessa perspectiva, assumo que escolhi trabalhar com aproximações e afastamentos da noção de uma revisão de literatura comprometida, a princípio, com uma sequência temporal. Ao traçar esse percurso investigativo, reconheço a ambiguidade em operar com *aproximações x afastamentos*, termos que são claramente significados como combinações opostas (LACLAU, 2011). Por adotar essa suposta “oposição”, aproprio-me das perspectivas sincronia e diacronia (COPJEC, 1995 apud LACLAU, 2011), por entender que o movimento de aproximar e afastar são complementares e que as relações diferenciais entre eles não são capazes de ameaçar a transvaloração dos significantes anteriores.

Por meio da tentativa de (re)compreensão da história é possível evidenciar diversos significados que permitem me afastar de uma leitura linear dos fenômenos sociais. Esse afastamento é possível por ser fruto da dinâmica pós-estrutural que conflui na desestabilização do que é representado como caminho/percurso (LACLAU, 2011; SANTOS, 2017). Diante disso, torna-se viável o mergulho no universo discursivo.

⁷ Ludwig Josef Johann Wittgenstein (1889-1951) foi um dos grandes pensadores do século XX. Os “jogos de linguagem” é conceituado por Wittgenstein “como o agrupamento e a pluralidade de palavras que, apesar de não possuírem um significado fixo, eterno, têm a finalidade de designar uma atividade específica.” (SANTOS, 2008, p. 163). Para mais informações, sugiro a leitura do trabalho de Ivanaldo Santos, referenciado nessa nota de rodapé e WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

Estar diante da discursividade é perceber as contingências que a linearidade do tempo é capaz de promover, afinal é comum pensarmos no tempo como sequencial ou como um ordenador, responsável por organizar acontecimentos. Diante da minha aposta, assumo certa ruptura com a noção de tempo sequencial, e me aproximo da compreensão de Lacan, parafraseada por Neto (2009, p. 38), que diz:

o mais antigo no tempo se confunde com o aqui e agora da consciência. Na verdade, esse passado e esse presente não apenas se confundem, mas, para Lacan, são a mesma coisa - **o que é mais antigo no tempo é também o mais recente. O antigo, assim como o recente, são recriados a cada instante. O passado faz parte do presente**, não propriamente por determiná-lo por meio de uma causalidade simplista, mas porque se constituem juntos, no mesmo ato, em uma relação de dupla determinação. (grifo meu)

Esse rompimento é potente e valioso porque irá promover contribuições para um novo olhar sobre o jogo político, quero promover um entendimento mais qualificado sobre discursos, que são pautados em tradição e história (SANTOS, 2017). Apesar de esta pesquisa estar sob a ótica da perspectiva pós-estrutural e embora eu esteja defendendo a desestabilização da estrutura linear da revisão de literatura, considero importante, em prol da inteligibilidade deste trabalho, esclarecer que a revisão é orientada por alguns marcos relevantes na constituição dos campos. Por meio dessa aposta, meus esforços se concentraram em (re)visitar os campos de estudo, buscando discursos que revelem como se constituíram. Em seguida, após a tentativa de retomar à história, adoto a estratégia de “desestabilizar essa representação de caminho/percurso, tanto no que tange à linearidade quanto no que concerne à estrutura dada *a priori* por um fundamento” (SANTOS, 2017, p. 44). Defendo que, por meio da linearidade, também é possível mergulhar a fundo no universo discursivo, pois acredito ser uma forma de me aproximar das contingências que a linearidade do tempo promoveu para os campos em questão (LACLAU, 2011).

Por fim, quero ressaltar que compreendo que essa estratégia se trata de uma ilusão de conexão, que se dá pela colaboração de elementos diferenciais “em uma cadeia de significação, sistemas de combinação, seleção e exclusão” (SANTOS, 2017, p. 45). Essa forma de conceber a estratégia nada mais é do que um processo de tomada de decisão, regido pela escolha, que não está determinada por uma estrutura fixa, mas sim por uma decisão essencialmente política. A seguir, começaremos o percurso de (re)visitar a Educação Especial.

1.1 Os discursos que constituíram o campo da Educação Especial no Brasil: uma breve (re)apresentação

Pode-se dizer que, muitas vezes há uma certa naturalização das noções em vários campos de saberes. Assim, tornou-se “comum” que o termo como “Educação Especial” seja compreendido como claro, objetivo e que ele sempre existiu. Entretanto, historicamente, os sujeitos que tinham características físicas/comportamentais que se enquadram ao “perfil” da Educação Especial “sempre foram vítimas de preconceitos, abandono e descaso por parte do Estado” (REDIG, p. 21, 2010). Ainda que a primeira Constituição brasileira, de 1824, tenha declarado que a educação era um direito de todo cidadão, ao mesmo tempo, esta apresentava aspectos que desobrigavam as pessoas com necessidades educacionais especiais das obrigações políticas (JANNUZZI, 2006).

Dessa forma, na concepção de Pletsch, Redig e Bürkle (2008), a Educação Especial no Brasil passou a ganhar maior destaque na década de 1960. Nesse período, havia preocupação em garantir atendimento terapêutico e educacional para as pessoas com deficiência. Entretanto, como destacam Glat e Blanco (2007, p. 15)

A Educação Especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e/ou de comportamento, altas habilidades ou superdotação. Foi caracterizando-se como serviço especializado por agrupar profissionais, técnicas, recursos e metodologias específicas para cada uma dessas áreas. Estes especialistas se responsabilizavam pelo ensino e aprendizagem dos alunos então chamados ‘especiais’, mesmo quando estes participavam de turmas comuns em escolas comuns.

Diante desse contexto, até a década de 1970, a Educação Especial não estava vinculada aos profissionais da educação, mas sim aos profissionais da saúde. Então, por mais que os alunos estivessem frequentando a escola, sendo acompanhados por professores, as práticas pedagógicas eram de responsabilidade dos profissionais da saúde, seguindo uma vertente terapêutica/clínica (JANNUZZI, 2006, GLAT; FERNANDES, 2005).

Ainda na década de 1970, com a criação do *Centro Nacional de Educação Especial* (CENESP), órgão que estabeleceu as metas governamentais para essa área, a Educação Especial se tornou parte integrante dos sistemas públicos educacionais e com isso a pessoa com deficiência ganha, oficialmente, *status* de um indivíduo capaz de aprender (GLAT; FERNANDES, 2005, GLAT; BLANCO, 2007).

Com essa virada na concepção de Educação Especial, também na década de 1970, as políticas educacionais começaram a seguir os modelos de *Integração e Normalização* (REDIG, 2010). Apesar de as políticas educacionais terem abraçado esse modelo de atuação na Educação Especial, houve dificuldade de implementação e com isso foi necessário reajustar as políticas, sendo assim a proposta de Educação Especial passou a ser desenvolvida. (GLAT; FERNANDES, 2005, GLAT; BLANCO, 2007).

Por outro lado, a década de 1990 marca um período no qual o sistema educacional brasileiro também intensifica sua transformação. Destaque para a meta de ofertar uma Educação Inclusiva para todos os alunos – independentemente de condição social/econômica/cultural, deficiências, transtornos psiquiátricos e/ou comportamento, altas habilidades, dentre outros transtornos – buscando o desenvolvimento social e acadêmico em classes comuns do ensino regular (REDIG, 2010).

Quando falamos sobre Educação de todos, precisamos compreender que essa é uma proposta e tem como princípio uma instituição escolar e suas demandas (dos próprios alunos, pais e familiares, docentes e outros) por reconhecimento/integração da diversidade dos estudantes. Ou seja, um argumento bastante recorrente é que a escola precisa estar centrada no estudante e oferecer suportes adequados para que o estudante se desenvolva. Essa forma de significar a Educação Inclusiva está ancorada nos preceitos da *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) que influenciou/influencia o discurso educacional.

Embora o termo “inclusão” ocupe um lugar hegemônico, os estudos de Ramos (2007) e Redig (2007) mostram que há uma confusão entre os termos integração e inclusão. Nessa discussão, Glat e Fernandes (2005) esclarecessem que a integração ainda é predominante na prática, ou seja, no cotidiano. Isso acontece porque o discurso de integração defende que a escola não se transforma para o aluno, mas sim que o aluno se adapta à escola. Enquanto a inclusão defende o discurso de que a escola que precisa se adaptar as necessidades do aluno. Mas, como as escolas (a comunidade escolar) demonstram dificuldade para lidar com as questões inclusivas, na prática a integração acaba assumindo o lugar da inclusão (REDIG, 2010). A partir das contribuições de Bueno, (1999; 2007) e Glat (2007), temos como possibilidade de compreensão sobre essa dificuldade expressa pela falta de estrutura, desvalorização da docência, más condições de trabalho no que tange salas com muitos alunos e falta

de materiais, por exemplo. Contudo, para além de questões estruturais, também há a questão sobre concepção de educação, pois pensar sobre

a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 2003, p. 16).

Ainda na década de 1990, outras mudanças significativas ocorreram na Educação Brasileira, sendo elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica - Resolução nº 2 (BRASIL, 2001). Na LDBEN 9.394/96, há a garantia da entrada e permanência dos alunos considerados com necessidades educativas especiais nas escolas regulares. Para complementar a LDBEN 9.394/96, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação também asseguram a entrada e permanência dos alunos com necessidades educativas especiais. Em acréscimo, oficializou, legalmente, os termos *Educação Inclusiva* e *necessidades educacionais especiais*, na política brasileira. Sendo assim, com essas políticas, podemos perceber que a educação no Brasil foi reconfigurando suas concepções inclusivas e incorporando a ideia de “uma escola aberta à diversidade” (REDIG, 2010).

Diante de um cenário que amplia o alcance da Educação Especial, interpreto que começa a ganhar força a preocupação sobre o processo de formação dos professores, assim como o processo formativo concebido como desafiador. Essa crescente menção à formação dos professores articulada ao significante “desafio” funciona como ponto nodal⁸, sendo esta uma das possibilidades de processo articulatório entre os campos da Educação Especial e Formação de Professores.

Atualmente, a Educação Especial é compreendida como modalidade educacional a que deve perpassar por todos os níveis de ensino que fazem parte de

⁸ Como esta dissertação de mestrado se apropria da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Mouffe (2001), tomo como base o livro Políticas de Currículo: Questões Teóricas Metodológicas (2011) para explicar o conceito de ponto nodal. Ponto nodal é uma expressão criada pelos autores Laclau e Mouffe (2001) para registrar a incorporação da concepção lacaniana de pontos de estofa (*caption points*). Para Lacan como não existe relação fixa entre significante e significado, os pontos de estofos podem deter provisoriamente a significação. No processo de constituição do social [...] há fixação parcial dos sentidos possíveis no processo articulatório – na transformação de elementos em momentos do discurso e, portanto, na formação social e na formação de identidades. Isso faz com que alguns significantes do discurso sejam privilegiados no fechamento da cadeia de significação. A eles, Laclau denomina de pontos nodais. São os pontos nodais que permitem que seja estabelecida a equivalência entre elementos diferentes, tornando-os momentos da prática articulatória. (LOPES, 2011.p. 36) in: Políticas de currículo: questões teórico metodológicas. In: discursos nas políticas de currículo.

todo o Sistema Educacional Brasileiro (PINTO, 2018). No Ensino Superior, as demandas em torno dos cursos de formação docente, especialmente a partir da década de 1990, mostrou a necessidade de uma formação ampla pautada por ideais inclusivos. Portanto, os cursos de Formação de Professores ofertam em seus currículos disciplinas voltadas para a inclusão, entretanto, como expõem Pereira e Guimarães (2019), há muitas lacunas que precisam ser preenchidas.

Ao longo desse capítulo foram apresentados alguns sentidos que circundam tanto a Educação Especial e a Educação Inclusiva. Talvez possa soar um pouco confusa a presença de ambos termos, mas quero esclarecer que essa pesquisa se volta para as questões referentes à Educação Especial. E o que isso parece dizer? Significa dizer que Educação Inclusiva ocupa um lugar de representar um novo paradigma, abrangendo a educação de todos. “Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos alunos” (GLAT; BLANCO, 2015, p.16-17). Dentro desse universo que é a Educação Inclusiva temos a Educação Especial, que se configura como um conjunto de conhecimentos, metodologias e recursos, sendo eles materiais tecnológicos, pedagógicos e/ou humanos, que são disponibilizados para ambientes escolares e outros espaços sociais, com a intenção de que possam promover a aprendizagem e a inclusão de pessoas com deficiências e outras características atípicas de desenvolvimento (GLAT; BLANCO, 2015; GLAT; PLETSCH, 2012).

Por conseguinte, concordando com Ferreira (2006), busco mostrar que a proposta da Educação Inclusiva não é romper com a Educação Especial, mas sim entender que uma depende da outra. Para fortalecer mais ainda esse argumento, trago a contribuição de Glat e Pletsch (2004) que a Educação Inclusiva e Educação Especial não são dicotômicas, a existência de uma não anula a outra, mas sim, na realidade se complementam. Tomando como base as estudiosas do campo Redig (2010), Glat, Fontes e Pletsch, (2006) e Pletsch (2009) compreendo que a Educação Especial está caminhando para incorporar discursos estratégicos da Educação Inclusiva, ou seja,

a Educação Especial vem tendo que reestruturar o seu papel, antes voltado prioritariamente para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, agora, reconfigurado para dar suporte e / ou apoio ao ensino regular (REDIG, 2010, p. 29).

Concordo com Pletsch (2009) que a Educação Especial tem muito para contribuir ao ensino regular, por ser uma **área de conhecimento** que pode proporcionar recursos específicos para os alunos que necessitam de recursos para o desenvolvimento da aprendizagem.

A estreita ligação entre Educação Especial e Educação Regular vem ao encontro com *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, Portaria nº 948 de 09 de outubro de 2007 (BRASIL, 2007) e esta regulamenta o atendimento da pessoa com deficiência no ensino comum (REDIG, 2010). De acordo com esse documento, é especificado que a Educação Especial irá organizar e orientar a criação de redes de apoio, **promover formação continuada aos professores**, identificar recursos e a realizar práticas colaborativas.

IV – Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- **Formação de Professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;**
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2007, p. 8, grifo meu).

Embora a política proponha que a Educação Especial tenha seu espaço, esta também apresenta discursos que perpassam o campo da Formação de Professores quando diz a respeito da formação continuada. Diante desse destaque apresentado, considero necessário questionar: como a Formação de Professores está lidando com isso? Quais são os discursos que estão sendo produzidos e entrando em disputa? Será que o discurso presente na política de Educação Especial está causando algum impacto na Formação de Professores?

Por fim, agora que algumas possibilidades de pensar em alguns percursos da Educação Especial foram (re)apresentados, é possível voltarmos o olhar para a busca

dos processos articulatórios que atuam entre os campos da Educação Especial e Formação de Professores.

A seguir, a próxima seção, contempla também um breve histórico, de maneira linear, sobre a Formação de Professores. A pretensão foi trazer algumas demandas sobre a Formação de Professores, que, a meu ver, são potentes para o estudo aqui apresentado. Além disso, tento mostrar aspectos acadêmicos de cada década desde que a Formação de Professores passou a ganhar maior destaque, assim como o cenário político, pois percebo que as mudanças políticas são capazes de direcionar muitas questões que são desenvolvidas na pesquisa educacional. (DINIZ-PEREIRA, 2013).

1.2 Formação de Professores: algumas aproximações sobre os discursos que constituíram o campo

Segundo a literatura especializada, o campo de estudos em educação sobre Formação de Professores passou a ser reconhecido como campo de pesquisa pela comunidade internacional de pesquisadores em Educação no início da década de 1970 e na década seguinte, em 1980, foi consolidada (DINIZ-PEREIRA, 2013). Nesse mesmo período em que a Formação de Professores garantia seu lugar de reconhecimento no âmbito internacional, no Brasil também o interesse pela Formação de Professores passou a ser mais evidente. Na década de 1980, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) foi criada e com isso estamos diante de um marco importante para o campo da Formação de Professores.

De acordo com a ANFOPE, que se autodeclara como originária do movimento de educadores do final da década de 1970, a Formação de Professores passou a fortalecer sua luta em defesa de políticas de formação e valorização profissional da educação que assegurem o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização (ANFOPE, 2018).

Tomando como base a data de criação da ANFOPE, compreendo que a Formação de Professores é um campo de estudo considerado relativamente novo. Minha pretensão não é afirmar que antes da data considerada como oficial (década de 1970) não havia estudos sobre, mas sim ressaltar que a partir da década de 1970 é que o campo passou a ser reconhecido e começou a ganhar maior visibilidade. Por

mais que a Formação de Professores seja adjetivada como “nova”, o desenvolvimento de estudos específicos da área avança rapidamente, como afirma Diniz-Pereira (2013).

A Formação de Professores no Brasil desde a década de 1970 do século passado passou por muitas transformações no que se refere às temáticas de pesquisa. De acordo com Candau⁹ (1982, 1987), ao longo da primeira metade da década de 1970, tomando como base a psicologia comportamental e da tecnologia educacional, grande parte dos estudos estavam focados na racionalidade técnica no que se refere ao processo de formação dos professores. Destarte, nesse período a grande preocupação estava articulada com a instrumentalização técnica. Relacionando essa circunstância da FP com o campo do currículo, considero relevante abordar que na mesma década o campo do currículo tinha uma grande influência de teorias da correspondência ou da reprodução (LOPES; MACEDO, 2011). Ou seja, se a função técnica estava relacionada com a Formação de Professores, quando esses professores iam para a escola o intuito é aplicar a técnica, ou seja, reproduzir, tornando a escola como um lugar que assume uma função homogeneizante e altamente prescritiva.

Na década de 1980, diante das mudanças políticas e sociais emblemáticas desse período conhecido como período da redemocratização, o cenário da pesquisa na Formação de Professores se apresenta ainda mais multifacetada. Na literatura especializada, esse contexto evidencia um ponto e inflexão no campo: “as teorias sociológicas que consideravam a escola como reprodutora das relações sociais chegaram às universidades brasileiras e aos centros de Formação de Professores, no mesmo período.” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 147)

Nessa perspectiva, de acordo com estudos desenvolvidos por Santos (1991, 1992), ao longo dos primeiros anos da década de 1980, o debate sobre a Formação de Professores abordava dois pontos básicos, a saber: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso dos professores com as classes populares. Essa “virada” de enfoque na Formação de Professores expressou, de acordo com Candau (1987, p.37) “o próprio movimento da sociedade brasileira de superação do

⁹ A autora é um destaque no campo da didática. Mas, baseando-se no estudo de Diniz-Pereira (2013), a autora possui referências bibliográficas que são importantes para entendermos a trajetória inicial da Formação de Professores no Brasil.

autoritarismo implantado a partir de 1964 e de busca de caminhos de redemocratização do país”.

Diniz-Pereira (2013), em um de seus estudos sobre a Formação de Professores, destaca que o período dos anos 1980 foi marcado por intensos debates acerca da Formação de Professores. Além disso, cabe destacar que no mesmo período havia também

um descontentamento generalizado com a formação do educador no Brasil. Na literatura especializada, a própria insistência na utilização da palavra ‘educador’ em vez de ‘professor’ pela maioria dos autores da época confirma essa insatisfação, quase unânime, com o profissional formado até o momento. Parece existir também, nesse procedimento, a necessidade de demarcar o surgimento de um ‘novo tempo’ para a educação brasileira, em que ficasse caracterizado o rompimento com o período anterior. Segundo SANTOS (1992), durante todo esse debate foi muito enfatizada a ideia de que as licenciaturas e o curso de Pedagogia deveriam, antes de tudo, formar o **educador**. Ressaltava-se, assim, ‘a primazia do ato de educar sobre o ato de ensinar’ (SANTOS, 1992, p. 137). (SANTOS, 2013, p. 147).

Com isso, esses debates originaram produções que tinham como propósito se contrapor ao “antigo modelo” de formação docente.

Na década de 1990, aconteceram (mais) intensas mudanças no cenário político mundial. Após a queda do muro de Berlim, os regimes socialistas da Europa Ocidental e as repúblicas soviéticas ruíram. Diante desse contexto, segundo Helena de Freitas (1995) e Luis Carlos de Freitas (1992; 1992a), esse período marcou o triunfo da ideologia capitalista e neoliberal.

Enquanto o contexto mundial se reconfigurava, o contexto brasileiro seguia em uma movimentação de setores da sociedade civil no sentido de empreender avanços nas demandas sociais, após a paralisia decorrente do período de exceção vivido nos longos e tortuosos 24 anos de ditadura militar. Dentro de todo esse furacão de acontecimentos políticos, “declaram-se em crise as ciências sociais e os métodos tradicionalmente aceitos de análise da realidade.” (SILVA, 1992, p. 26). Ou seja, podemos dizer que a comunidade científica se depara com uma crise de paradigmas.

Diante do panorama descrito anteriormente, o cenário educacional brasileiro e os estudos sobre a Formação de Professores estavam focados em tentar compreender os aspectos microssociais da escola (SANTOS, 1995). Cabe o destaque de que houve um número crescente de estudos que investigam as práticas pedagógicas.

Sobre esse crescimento, Lelis (2001) pondera que parecia existir um consenso sobre a valorização da prática cotidiana como um lugar que constrói saberes. Devido a essa valorização, os saberes escolares e docentes passaram a constituir um relevante objeto de pesquisa no Brasil. Além dos alargamentos que a Formação de Professores promovia, as pesquisas em torno do conceito de professor-pesquisador também passaram a ganhar espaço e ser privilegiado, ou seja, foi destacada a importância do profissional reflexivo, “aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa.” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 148).

A chegada da década de 2000, marca também a entrada do novo século, o que não pode ser desconsiderado tendo em vista que reverbera um imaginário acerca de como se concebe educação, mundo e sociedade neste terceiro milênio. Nota-se que parte das pesquisas da década de 1990, que estavam alinhadas à compreensão dos aspectos microssociais da escola, consolidam-se nos anos 2000, destacando as professoras, suas vozes, suas vidas e suas identidades (DINIZ-PEREIRA, 2013). Temos a partir desse período ênfase para temáticas e metodologias que estão com os olhares voltados para a construção da identidade e profissionalização docente, questões de gênero, relações de poder, raça e etnia (ANDRÉ, 2006; 2007).

O aumento do interesse pelas pesquisas na área da Formação de Professores e a variedade de investigações efetivadas podem ser compreendidos como a expressão desse momento histórico, pois se entende que as percepções sobre novas demandas e necessidades se constituem no campo da ação humana ou da prática social dos sujeitos. (PAPI; MARTINS, 2010, p. 41).

A escolha por apresentar um ligeiro fragmento com a periodização dos estudos que concernem a Formação de Professores tem como intenção assentar o terreno para que eu mergulhe nos referenciais teóricos selecionados para o desenvolvimento da revisão de literatura do campo. Como exposto em estudos de Diniz-Pereira (2000; 2013), podemos, à guisa de síntese, afirmar que fins da década de 1970, período em que a Formação de Professores passa a ganhar mais força, tinha como foco questões relacionadas com a racionalidade técnica. Já na década de 1980, pode-se dizer que um marcador importante é a formação do educador. Na década de 1990 ganharam destaques perfis de formação de um professor pesquisador e a partir dos anos 2000 temos a entrada das críticas ao discurso prescritivo.

Fazendo um panorama sobre a FP, percebo que esse campo passou a abrigar pesquisas de amplo espectro.

de 1990 Denota-se, portanto, mudanças tanto em torno das temáticas do campo Formação de Professores que passa a priorizar aspectos referentes à profissionalização docente e em torno da identidade, quanto nos referenciais e nas metodologias dos estudos. Emergem, dessa maneira, estudos autobiográficos visando reconstruir a história de vida e memória dos professores. (MILITÃO, 2014, p. 4).

A existência de muitos trabalhos que se voltam para a compreensão da formação docente salienta, por um lado, a complexidade do tema e, por outro, o entusiasmo da comunidade em tentar compreendê-la (MILITÃO, 2014).

Até aqui a ideia foi de recuperar pontos do campo de FP seguindo uma estrutura de estudo bibliográfico. Importante dizer que, sem essa imersão nos campos da Educação Especial/Educação Inclusiva e campo da Formação de Professores, seria muito mais difícil a tarefa de, nos parágrafos seguintes, passar à discussão sobre a Formação de Professores, sob a ótica da perspectiva discursiva. Mais do que isso, trazendo aportes teóricos que discutem as arenas de lutas, de interesses, o estabelecimento de relações de poder e que nos mostram a dinâmica, a instabilidade, a contingência que paira na tentativa de fixar sentidos para a Formação de Professores.

1.3 Educação Especial: mapeamento dos discursos produzidos no campo

O cenário contemporâneo exige dos professores múltiplas habilidades, flexibilidade, produtividade e multifuncionalidade (CARVALHO; WONSIK, 2015; SILVA/ MIRANDA; BORDAS, 2021), assim como com as possíveis questões de aprendizagem que podem abranger os alunos (GLAT; BLANCO, 2007). Com Elizabeth Macedo, a escola é compreendida como um espaço de inter-relações (2017), tendo em vista que esse lugar é concebido como tradutório, sob uma epistemologia não representacional, considerando que os sentidos primários não precisam ser representados ou aprendidos.

Outro aspecto que tenho incorporado é que a escola se revela como um lugar repleto de “desafios educativos do mundo globalizado que, continuamente, as identidades docentes se (re)constroem” (PEREIRA; GUIMARÃES, 2019, p. 571).

Diante dos apontamentos anteriores, assumo uma estratégia de mapeamento dos discursos que estão sendo produzidos a partir da articulação entre o campo de FP e campo de Educação Especial.

Considerando que opero em uma perspectiva discursiva, cabe dizer que entendo discurso como uma totalidade que é constituída tanto do aspecto linguístico e no aspecto extralinguístico, extrapolando uma compreensão que diz respeito a aspectos específicos da fala e/ou da escrita (MENDONÇA, 2015; DESTRO, 2019). Em outras palavras e para reafirmar minha compreensão sobre discurso, entendo que

não é só linguagem, aquilo que se fala ou se escreve. Discurso é prática. É linguagem e ação; uma prática de significação. Não significa uma opção por ‘negar a realidade’, como críticas embasadas no realismo tendem a afirmar. Significa defender que toda realidade é compreendida discursivamente: o próprio ato de nomear algo como realidade envolve um discurso que sustenta esta nomeação. (LOPES, 2015, p. 449).

O discurso constitui-se como “[...] quaisquer conjuntos de elementos nos quais as **relações** desempenham o papel constitutivo” (LACLAU, 2013, p. 116).

Discurso, por sua vez, não deve ser aqui entendido como o simples reflexo de conjuntos de textos. Discurso é uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática – daí a ideia de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas (MENDONÇA, 2009, p. 155).

Na tentativa de compor meu terreno empírico, ressalto que os discursos acessados por meio dos artigos selecionados¹⁰ para a revisão de literatura referentes à Educação Especial, de um modo geral, expressam como preocupações um aspecto em comum, como por exemplo, a demanda por “formar melhor os professores” que atuam na Educação Especial. De igual modo, referem-se a esse processo como “um desafio” e, para além disso, que essa formação contemple os incitamentos de uma Educação Especial no contexto da educação inclusiva.

Esse modo de expressar essas demandas, que pode ser identificado como “aspectos em comum”, tomando como base a abordagem teórico-estratégica que ampara este estudo, são considerados, a meu ver, como pontos nodais. De acordo com Lopes (2012, p. 706), “ponto nodal é uma expressão criada por Laclau e Mouffe (2015) para registrar a incorporação da concepção lacaniana de pontos de estofa (capiton points¹¹)”. Pontos de estofos são mecanismos que fecham a significação temporariamente, tentativas de deter a liberdade e a finitude do deslizamento do significado no significante (LOPES, 2012). Sendo assim, os pontos nodais vinculam-

¹⁰ No capítulo 2, na seção 2.1 Percursos investigativos para a revisão de literatura, página 62, há uma tabela com todas as referências sobre os textos utilizados para a revisão de literatura.

¹¹ Para maiores detalhes, confrontar Derrida (2005) e/ou Torfing (1999).

se à prática articulatória, tornando um dado particular a expressão do universal (LOPES, 2012).

O recorte temporal para realizar a pesquisa dos artigos que compõem a revisão de literatura foi de 10 anos e foi uma decisão pragmática. Os trabalhos selecionados estão situados, temporalmente, no período de 2009 até 2019.

Todos os artigos selecionados são publicações oriundas de periódicos qualificados e com reconhecimento no campo, e seus pesquisadores são, por vezes, conhecidos nos campos e estão inseridos em linhas de pesquisa, de Programas de Pós-graduação, que pesquisam Educação Inclusiva. Para tecer os diálogos, auxiliar nos questionamentos e no mapeamento dos discursos, os autores que compõem a presente revisão de literatura são: Annie Gomes Redig, Monica de Carvalho Magalhães Kassar, Claudia Alves Rabelo Pereira, Lúcia Pereira Leite, Márcia Denise Pletsch, Maria Teresa Eglér Mantoan, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins e Selva Guimarães.

Como dito anteriormente, minha pretensão com a revisão de literatura não é esgotar a compreensão total de todos os estudos que são desenvolvidos a respeito da Educação Especial, mas sim trazer para essa dissertação de Mestrado noções/considerações/apontamentos que dialoguem com meu questionamento central: quais sentidos circulam nesses dois campos, o de Formação de Professores e de Educação Especial? Como esses sentidos se afirmam? Como processos articulatórios se expressam via pontos nodais?

Para tentar responder ao meu questionamento, considero necessário ampliar a discussão e tratar esses discursos constituídos e constituintes de políticas curriculares que se expressam nessa interface Formação de Professores e Educação Especial. Compreendo que a discussão sobre o assunto é uma possibilidade de fornecer pistas relevantes para a revisão de literatura, uma vez que políticas/diretrizes/decretos se fazem presentes na discussão sobre a temática em questão. Defendo que políticas curriculares não são apenas textos que, em sua maioria, se apresentam como prescritivos e normativos, mas que são estruturas que operam na tentativa de hegemonizar os discursos, estando sempre em “disputas na produção de significados na escola” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 93).

Com a intenção de apresentar os discursos da Educação Especial que incorporam as discussões da educação inclusiva (educação de todos) e que encontram uma possibilidade de fixação sobre os desafios da Formação de

Professores para atuar na Educação Especial, busco, neste momento, promover o diálogo entre autores do campo, sob a diversidade e semelhanças que há entre eles. A aposta nessa diversidade “compõe a suposição de um sentido provisório, tecido na disputa antagônica pela significação que jamais se estabiliza” (CUNHA; COSTA; PEREIRA, 2016, p. 189,).

Começo, então, a ler essa costura dos sentidos a partir dos discursos acessados no trabalho de Annie Gomes Redig (2010). Sua produção acadêmica consiste em uma dissertação de Mestrado e diante da preocupação que mobilizou sua pesquisa, a pesquisadora trabalhou com narrativas de professores especialistas que atuam em espaços escolares que dispõem de classes especiais. Tomando como base esse percurso investigativo, a autora lançou mão das seguintes questões:

Qual o papel da Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva? Como ressignificar a Educação Especial para se adequar a essa nova ótica da política educacional? Como está acontecendo a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual neste contexto. (REDIG, 2010, p. 14).

Os discursos que reverberam nesse extrato dizem respeito a uma tentativa de localizar o ponto em que se conectam as discussões que atuam em um mesmo espectro, mas que exigem ações diferenciadas – discursos sobre qual seria o papel do professor na Educação Especial. Assim, continuo perguntando: de que modo estaria as demandas da Formação de Professores incorporando as demandas da Educação Inclusiva? Sentidos como “educação inclusiva” encontram eco no campo de Formação de Professores? Haveria consenso “naturalizante” que faz caber nessa expressão - Educação Inclusiva - as demandas por uma educação de acesso universal, pelo sentido igualitário desse acesso?

Para tentar tecer possíveis respostas aos meus questionamentos, trago um discurso presente no estudo de Redig, em que temos a afirmação que o papel da Educação Especial segue a concepção do modelo da Integração, no qual, a classe especial se configura em um espaço de preparação do aluno para sua inclusão na classe comum (REDIG, 2010).

Mas, se esse discurso “da preparação” ganha passagem, como a autora sugere, a partir da integração há um certo afastamento da Educação Inclusiva, ou, por outra, os discursos da Educação Especial mostram que estão sendo “contaminados” pela ideia de preparar os alunos, questiono: como os professores atuam com/nessa formação discursiva? Estariam os professores preparados para atuarem por meio

dessa da concepção de Educação Especial? Visando buscar subsídios que favoreçam a compreensão os sentidos que essa pergunta é capaz de produzir, um dos discursos apresentados por Redig é que

Além da formação do professor da Educação Especial, para que a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais em turma comum seja bem-sucedida, *toda a escola* deve se envolver no processo, tendo como um dos objetivos **o auxílio aos professores do ensino comum** nas suas dificuldades, além de possibilitar a participação dos alunos com deficiência intelectual nos eventos e projetos desenvolvidos pela instituição escolar (REDIG, 2010, p. 110).

Para além das ações da escola que envolve o significativo “todos”, outro discurso que a meu ver tem destaque no material empírico investigado refere-se ao papel da família, pois “a parceria entre escola e família também é importante para a inclusão do aluno com deficiência (REDIG, 2010, p. 118). Mas, para que essa parceria seja efetiva, Redig (2010) nos revela o discurso de que a escola precisa demonstrar segurança no aspecto da inclusão, pois somente dessa forma as famílias podem influenciar positivamente nos alunos que necessitam do apoio da Educação Especial (GLAT, 2004).

Compreendo, a partir dos discursos acessados, que à frente da Educação Especial estão os professores que atuam diretamente com o alunado com deficiência (REDIG, 2010) e diante desse discurso, trago para a reflexão contribuições das pesquisadoras Claudia Alves Rabelo Pereira e Selva Guimarães, com uma produção de 2019. O estudo das pesquisadoras, que foi publicado por meio de artigo investigou sobre a Educação Especial na formação inicial dos professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de licenciatura em Pedagogia ofertados pelas Universidades Federais do estado de Minas Gerais. O desenvolvimento do estudo partiu da análise os currículos dos cursos de Pedagogia, buscando entender como estão sendo ofertadas disciplinas que abrangem questões inclusivas e de Educação Especial. O estudo aborda os seguintes questionamentos:

quais são os componentes curriculares do curso de Pedagogia que focalizam o processo ensino e aprendizagem na EE? As disciplinas ofertadas possibilitam ao futuro professor subsídios para promover a educação escolar dos alunos público-alvo da EE? Qual o perfil do egresso delineado nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC)? Como é abordada a EE nos projetos pedagógicos dos Cursos de Pedagogia das UF, situadas no estado de Minas Gerais? De que maneira as estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia contribuem para a formação dos professores para trabalhar com alunos público-alvo da EE? (PEREIRA; GUIMARÃES, 2019, p. 573).

Observa-se no texto que as autoras lançaram mão do discurso de que as disciplinas sobre Educação Especial são oferecidas com baixa carga horária (PEREIRA; GUIMARÃES, 2019), demonstrando estar apenas cumprindo com as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2013). Diante dessa colocação, é possível notar que alguns sentidos se destacam, como por exemplo, a precariedade como a Educação Especial está sendo tratada no ensino superior, cumprindo apenas o papel protocolar.

Reconheço que este é um trabalho com um recorte específico, entretanto para compor a revisão bibliográfica da presente dissertação, defendo que as autoras trazem questionamentos e observações valiosas para compreendermos sobre os processos articulatórios que há entre a Educação Especial e a Formação de Professores. Os questionamentos levantados pelas autoras, apesar de serem voltados para um curso superior em pedagogia específico e em uma universidade também específica, são questionamentos que, a meu ver, produzem efeito no panorama geral sobre as questões inclusivas. Considero que esse efeito é possível, porque nos faz pensarmos uma escala maior, em um contexto nacional. Sendo assim, podemos reconfigurar os significantes para levantarmos questões, dúvidas sobre as políticas curriculares que regem tanto a Formação de Professores, quanto a Educação Especial.

Partindo do pressuposto que esta investigação quer destacar sentidos que estão em disputa no processo articulatório entre Educação Especial e Formação de Professores, destaco que os trabalhos selecionados para compor a revisão de literatura dessa pesquisa estão em comum acordo quando apresentam a demanda referente a formação dos professores, seja ela inicial ou continuada. Essa **demanda**, muitas vezes, é interpretada sob um viés que destaca a insegurança dos profissionais docentes e sobre a necessidade de uma formação inicial com vistas a “preparar melhor” os professores, pois a revisão de literatura tem revelado que o processo formativo é considerado escasso e precário. Nesse cenário, Redig (2010, p. 42) destaca que:

tem sido verificado que a atual formação do professor especialista em Educação Especial não atende às necessidades atuais da prática pedagógica desse profissional, visto que esses educadores se sentem despreparados para atuar com os alunos com necessidades educacionais especiais, devido à **precariedade de sua formação inicial** (REDIG, 2010, p. 42) (grifo meu)

Fundamentando mais ainda este discurso,

vale destacar que, dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais. Essa situação de carência no oferecimento de disciplinas e conteúdos vem ocorrendo apesar da exigência de um dispositivo legal pelo § 2.º do artigo 24 do Decreto n.º 3298, de 20 de dezembro de 1999 (PLETSCH, 2009, p. 150).

Para além dos discursos produzidos sobre a formação inicial, considero relevante trazer para o diálogo o discurso exposto por Pereira e Guimarães (2019), nas considerações finais do trabalho, sobre a necessidade de formação continuada, o discurso opera na defesa da

concepção de que o processo de formação docente não se restringe a um determinado tempo de vida, tampouco ao espaço escolar e universitário. Extrapola os muros da escola e perpassa o cotidiano, os espaços culturais, de lazer e tantos outros espaços educativos. (PEREIRA; GUIMARÃES, 2019, p. 572).

As autoras reconhecem a complexidade ampla da formação do pedagogo e de sua atuação. Para elas a

efetivação de um sistema educacional inclusivo vai além da formação inicial e do compromisso desse profissional; requer da sociedade e do Estado a concretização dos direitos de todos os cidadãos a educação escolar. O Curso de Licenciatura em Pedagogia e parte desse esforço! (PEREIRA; GUIMARÃES, 2019, p. 584) (grifo meu)

Além da concepção de “tempo”, a formação continuada também produz sentidos que têm como finalidade minimizar “inquietudes e dúvidas da prática pedagógica” (REDIG, 2010, p. 80).

Dialogando com as contribuições de Redig (2010), as autoras Lúcia Pereira Leite e Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, em 2015 publicaram um texto, que tem como base uma produção bibliográfica de 2012, intitulada *Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola*, publicado originalmente pela Oficina Universitária e pela Cultura Acadêmica. O trabalho das autoras consistiu em discutir sobre a necessidade de transformar os sistemas de educação para atender à diversidade na escola. Esse estudo aconteceu com base em um estudo que analisou políticas públicas nacionais e da revisão normativa que orientam o funcionamento da escola inclusiva.

Leite e Martins (2015) compreendem que a

Educação Inclusiva perpassa a elaboração e implantação de medidas político-administrativas ampliadas que atinjam diversas vertentes da educação. Sabe-se que esse processo é de grande magnitude e, portanto, a

preocupação com essa temática deve deixar de ser apenas de quem trabalha diretamente com a Educação Especial, mas passa a ser um **compromisso de todos** os profissionais comprometidos com a educação. (LEITE; MARTINS, 2015, p. 86, grifo meu)

As autoras reconhecem que a educação inclusiva representa um avanço no que diz respeito ao modo de conceber a escolarização de pessoas com deficiência.

Recuperando as reflexões de Aranha (2001) sobre os paradigmas que nortearam a relação da sociedade no atendimento às pessoas com deficiência, analisa-se que o processo de democratização da sociedade brasileira passa por uma lenta construção do respeito a essa parcela da população, que há anos tenta conquistar uma locação social, a que, por lei, tem direito, já que a sociedade, ao lidar pessoas com deficiências, ainda pouco as valoriza, indicando um posicionamento que não leva em conta, na maioria das vezes, as potencialidades dessas pessoas. Nessa perspectiva, entende-se que os dispostos nas políticas apresentadas, os quais regulamentam a educação inclusiva, passam a se configurar como subsídios para mudanças reais na prática escolar no atendimento aos alunos da Educação Especial. (LEITE; MARTINS, 2015, p. 102).

Por meio da educação inclusiva, onde se insere a Educação Especial, temos como possibilidade uma forma legítima de oferecer aprendizado sob um ambiente favorável a uma prática pedagógica individualizada para atender as necessidades dos alunos. Entretanto, o discurso que Leite e Martins (2015) apresentam sobre a existência de um descompasso na educação brasileira, principalmente no que tange os alunos com alguma deficiência.

Sobre o descompasso na educação brasileira mencionado pelas autoras Leite e Martins (2015), Marcia Pletsch em um trabalho acadêmico de 2009, também apresentou reflexões importantes no que tange à Formação de Professores. O estudo tomou como base a legislação nacional e as diretrizes políticas específicas do Ministério da Educação (MEC), resultados de pesquisas e a literatura especializada sobre o tema.

No estudo de Pletsch (2009), ressalto o discurso que envolve a Formação de Professores, pois

o atual e grande desafio posto para os cursos de Formação de Professores é o de produzir conhecimentos que possam **desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino**, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. (PLETSCH, 2009, p. 148, grifo meu)

Em outras palavras, e assim como mostram os estudos já mencionados, os professores são lidos como “não preparados” para manejar as questões referentes à inclusão. “Muitas vezes a falta de preparo e informação impede o professor de

desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno especial incluído.” (PLETSHC, 2009, p. 148). Como este trabalho está em diálogo com enfoque do pós-estruturalismo, deixo a seguinte questão para refletirmos sobre esse discurso: haverá o dia que ateste essa prontidão? Diante da noção de que estamos constantemente em processo de constituição, atesto que *o dia que ateste essa prontidão* é um projeto impossível, afirmo isso em concordância com Lopes e Borges (2015, p. 494), que afirmam

Qualquer projeto de formação torna-se impossível, qualquer política está fadada ao fracasso, porque a formação será sempre diferente da prevista/planejada, porque qualquer discurso político só se dissemina se estiver aberto a ser traduzido e suplementado e assim ter seus sentidos modificados.

Outro discurso que é recorrente em alguns textos diz respeito a que a proposta de inclusão precisa ser pensada de maneira articulada com a luta pelo rompimento da precarização para além do contexto escolar. Sendo assim, trata-se como parte fundamental desse processo de luta “questionar as formas diferenciadas como as normas precarizam nossa existência sem abrir mão da precariedade¹² que nos constitui” (MACEDO, 2017, p. 551). Afinal, “incluir pessoas com necessidades especiais no atual contexto de precarização, não rompe por si só com o circuito da exclusão” (PLETSCH, 2009, p. 153).

Diante de uma produção de sentidos que carrega o discurso sobre a precarização e a falta de preparo dos profissionais docentes, considero, tendo em vista os discursos acessados nos textos investigados, que há uma questão da exclusão no contexto de inclusão. Para tecer contribuições sobre o discurso da exclusão, conto com a produção de Maria Teresa Eglér Mantoan. Trata-se de uma renomada estudiosa do campo da educação inclusiva que, em 2011, publicou um trabalho que discute o processo de exclusão à inclusão no Brasil. Esse trabalho de Mantoan apresenta antecedentes históricos, por meio de documentos oficiais e traça um caminho que chega até o período atual. Mantoan (2011), assim como Leite e Martins (2015), compreendem que “o futuro da educação inclusiva está, ao nosso ver,

¹² O significante “precariedade” apresentado por Macedo refere-se sobre contingência, sobre a não fixação de sentidos, sobre ser provisório, revelando um caráter parcial. Compreendo que a interpretação do significante “precariedade” expostos por Pletsch e Macedo são diferentes, mas considere importante articulá-los, porque precisamos pensar sobre a precariedade da Formação de Professores de forma precária, ou seja, entendendo que essa precariedade (voltada para a má formação) é precária (provisória).

dependendo de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos”. (MANTOAN, 2011, p. 18-19).

O trabalho de Mantoan aborda um discurso relevante para a discussão, pois a autora releva a marca ambígua na direção dos atendimentos da Educação Especial. De acordo com ela, as principais tendências das políticas nacionais de Educação Especial até a década de 1990 estavam voltadas para o atendimento terapêutico, como já mencionado anteriormente nesse capítulo. Para Mantoan, a ênfase no apoio do governo em relação as ações de instituições privadas é uma marca segregativa da Educação Especial no Brasil.

Um outro aspecto que gostaria de destacar sobre Educação Especial, aparece no trabalho de Monica de Carvalho Magalhaes Kassar. Kassar (2011) também envolve discursos que fomentam o debate sobre os desafios do oferecimento de uma Educação Especial dentro da atual política de educação inclusiva do Governo Federal (2009).

O trabalho da autora apresenta um breve histórico sobre as diretrizes educacionais referentes à Educação Especial que tinham como propósito a separação dos alunos.

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como “anormal”. Dessa forma, a Educação Especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos (KASSAR, 2011, p. 62).

A questão que norteia a separação dos alunos¹³ é referente ao início do século XX (apesar de ela ter perdurado até o final do século (REDIG, 2010) e era baseada na crença de que havendo “separação de alunos “normais” e “anormais” traria benefício para todos no processo educativo” (KASSAR, 2011, 63).

¹³ A Educação Inclusiva no Brasil somente fundamentou-se a partir da Conferência Mundial de Educação Especial em 1994, quando foi proclamada a Declaração de Salamanca. Apenas no decorrer dos anos 2000 é que foi implantada uma política denominada “Educação Inclusiva”. Desde 2008, com a adoção da política de inclusão escolar e hoje cerca de 92% desses estudantes estão em salas de aulas regulares. (fonte: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2021/08/4945545-nao-queremos-o-inclusivismo-diz-milton-ribeiro-sobre-criancas-com-deficiencia-nas-escolas.html>)

Com o passar dos anos, o discurso sobre *separação de alunos* foi tomando outro rumo. No entanto, vale dizer que esse discurso ainda tem certa força, por exemplo essa ideia de separação/exclusão foi, de certo modo, defendida pelo atual ministro da educação Milton Ribeiro¹⁴. Como se vê é um discurso que sofre oscilações:

A política educacional atual [Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008] impele a outras práticas escolares, diferentes das construídas historicamente. Para essa nova direção, o governo federal estabeleceu um caminho: a *matrícula em classe comum* e o *apoio de atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar a escolaridade*. (KASSAR, 2011, p. 76).

Diante do contexto histórico e de implementação de novas propostas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência, o trabalho de Mantoan discute as condições de implantação da proposta do Governo Federal. Sendo assim, a meu ver, é possível acessar discursos que valorizam o atendimento especializado para complementar e/ou suplementar a educação escolar.

Para Kassar (2011, p.75) é possível perceber a multiplicidade dos desafios e eles se tornam evidentes “mesmo quando estão cumpridas as exigências que os programas e projetos explicitam: salas reduzidas, acompanhamento em salas de recursos, adequação do espaço escolar, Formação de Professores, acolhimento da escola etc.”.

Os trabalhos selecionados traçam caminhos diferentes para expressarem suas questões. Entretanto, com a leitura e estudos dos textos, é possível perceber que a preocupação no que tange “*formar melhor professores*” é um ponto comum. Importa dizer que tal preocupação emerge via significantes que não são fixos, significantes que têm seus sentidos deslocados. Identifiquei que tal preocupação assume um significado que trabalha com a análise de políticas educacionais e decretos, processos históricos, estudo sobre os currículos acadêmicos do curso de pedagogia.

Sendo assim, a grande maioria dos textos que compõem a presente revisão de literatura expressam discursos em prol da formação do professor, quer ela seja inicial ou continuada. A seguir, apresento alguns fragmentos que recuperam, em certa medida, a afirmação anterior:

As participantes apontam, também, **a importância da formação continuada e / ou em serviço** para o atendimento educacional especializado. Elas

¹⁴ Em 19 de agosto de 2021 o Ministro da Educação em uma visita ao Recife declarou que há crianças com “um grau de deficiência que é impossível a convivência”. (fonte: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2021/08/19/ministro-da-educacao-criancas-impossivel-convivencia.ghtml>)

colocam a dificuldade de interação com os professores do ensino regular e realização (REDIG, 2010, p. 8) (grifo meu).

Este texto apresenta resultados de uma investigação sobre a Educação Especial (EE) na formação inicial dos professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de licenciatura em Pedagogia ofertados pelas Universidades Federais do estado de Minas Gerais. [...] A EE ocupa um espaço restrito nos currículos, nos objetivos, no perfil do egresso, na CH, na organização das trajetórias formativas, o que **representa uma lacuna na formação inicial**. Essas evidências indicam a necessária ampliação do espaço da EE nos Cursos de Pedagogia e a formação contínua dos docentes nessa área no sentido de concretizar a educação inclusiva. (PEREIRA; GUIMARÃES, 2019 p. 571) (grifo meu).

A qualificação do professor para assegurar a operacionalização do ensino de alunos com deficiência suscita muitas questões, devidas igualmente à imprecisão do texto legal. Acreditamos que mais urgente que a especialização é a formação inicial e continuada de professores para atender às necessidades educacionais de todos os alunos, no ensino regular, como proposto pela inclusão escolar. (MANTOAN, 2011, p. 12) (grifo meu).

Este artigo tem como objetivo levantar alguns **aspectos relativos à Formação de Professores** no Brasil, com **ênfase para a inclusão** de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular. (PLETSCH, 2009, p. 143) (grifo meu).

O princípio fundamental da Educação Inclusiva, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994), é de que todos os alunos possam aprender juntos, independentemente de qualquer dificuldade ou diferenças que eles apresentem (Brasil, 1994). De acordo com Omote, a “escola não é apenas para quem pode frequentá-la e tirar proveitos dessa experiência. Ela é para todos, é desnecessário dizê-lo” (2008, p.25). Assim, a transformação do ensino, na materialização da escola inclusiva, **exige uma nova postura tanto da gestão escolar quanto dos professores na busca de novos caminhos pedagógicos**. (LEITE; MARTINS, 2015, p. 90) (grifo meu).

Nos últimos anos, muitos educadores de escolas públicas brasileiras têm se surpreendido com a presença de alunos com deficiências matriculados em suas turmas, em diferentes níveis de ensino. Essa situação é resultante de uma política denominada de educação inclusiva, que tem sido implantada explicitamente desde 2003. O objetivo deste artigo é analisar os desafios do oferecimento de uma Educação Especial dentro da atual política de educação inclusiva do Governo Federal (KASSAR, 2011, p. 62)¹⁵

Esta seção se comprometeu com um esforço de mapeamento dos discursos que são potenciais articulatórios entre Educação Especial, educação inclusiva e Formação de Professores.

1.3.1 Identificando articulações

Diante do levantamento dos discursos que realizei sobre os trabalhos que compõem a revisão de literatura, pretendo finalizar esta seção recuperando alguns

¹⁵ O fragmento referente ao trabalho desenvolvido por Kassar (2011) não apresenta o significante “Formação de Professores”, porém, em minha leitura, compreendo que o que a autora chama como “desafios” está ligada às questões que envolvem a formação. Este trabalho apresenta uma discussão maior nas questões que envolvem os alunos, entretanto, quando realizei a pesquisa, considerei que ele traz aspectos históricos e atuais que são relevantes produtores de discursos.

discursos que compõem o processo articulatório de Formação de Professores e Educação Especial.

Como mencionado ao longo da seção 1.3, compreendo que os significantes que compõem o processo articulatório são pontos nodais. *Formar melhor o professor, desafio da formação docente, papel do professor, preparação do aluno para a classe comum, papel da família, papel de todos da escola, precariedade, formação inicial/continuada e exclusão* “são significantes/superfícies de inscrição em que são operados/as equivalências” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 400). Ou seja, os significantes apresentados são os provedores do processo articulatório entre FP e EE, pois os estudos que compõem a revisão de literatura trazem discussões que os têm como objeto central de problematização e questionamento.

Esses significantes “uma aparente estabilização do sentido e da estrutura de interpretação fazendo com que ela pareça ser natural, permanente, obrigatória” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 405). A suposta estabilização de sentido é possível porque estes significantes estão sendo concebidos como hegemônicos. Por remeter a esta aparente estabilização, destaco que o mapeamento dos discursos assume caráter provisório, se desprendendo da pretensão de fixar sentidos. Defendo essa provisoriedade com o objetivo de mobilizar mais reflexões à cerca destes discursos.

Finalmente, ressalto que esta seção se comprometeu em trazer os discursos e seus significantes produtores de articulação entre Formação de Professores e Educação Especial.

1.4 Mapeamento dos discursos produzidos na Formação de Professores: tecendo possibilidades de articulações

O campo da Formação de Professores, assim como a Educação Especial, também possui, como já discutido anteriormente, muitas temáticas de pesquisa. Sendo assim, para construir o diálogo, trouxe contribuições de diversos referenciais do campo, mas procurei me aproximar mais de estudos sobre Formação de Professores que estão ancorados sob a perspectiva teórica no qual a presente dissertação de mestrado está inserida, ou seja, busquei trazer para a discussão trabalhos realizados por pesquisadores que se apropriam da perspectiva discursiva.

Assim como a revisão de literatura referente à Educação Especial, o recorte temporal utilizado foi de 10 anos.

Para iniciar a discussão, invoco as contribuições de Alice Casimiro Lopes e Verônica Borges (2015). O artigo selecionado contribui com discursos que vão discutir como se desenvolvem as lutas político-discursivas sobre a significação do que é currículo. Por entender currículo como produção cultural (LOPES; MACEDO, 2011), concordo com a afirmação das autoras quando certificam que

estamos, todo o tempo, construindo politicamente o que entendemos por social e por cultural. Operamos na tentativa de não separar dimensões como o social, o econômico e o cultural. Em síntese, assumimos – com todos os riscos e dificuldades – um enfoque discursivo e pós-estrutural que tenta desconstruir tradições instrumentais e críticas no campo do currículo, ao mesmo tempo que tenta compreender como essas mesmas tradições – sempre híbridas, sempre identitariamente precárias – constituem determinados processos de identificação. São sedimentos que fixam – ou contribuem para fixar – muito do que se pensa sobre currículo e educação na atualidade. (LOPES; BORGES, 2015, p. 489).

O desenvolvimento do estudo está fundamentado no questionamento sobre as políticas de currículo de formação docente que são voltadas para uma perspectiva de mudança social. Além disso, são colocados em evidência discursos que chamam atenção para a problematização de noções como verdade, certeza, progresso, essência, objetividade e totalidade.

No registro que aqui defendemos, a noção de currículo como um conhecimento selecionado a partir de uma cultura mais ampla para ser ensinado a todos, em nome de um projeto de transformação social e de formação de sujeitos, é desestabilizada (Lopes, 2012), tal como são desestabilizados os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade profissional docente preestabelecida. Na medida em que questionamos as noções de verdade e de certeza, a própria noção de conhecimento a ser ensinado é questionada e os embates em torno do que ensinar na escola assumem outros contornos. (LOPES; BORGES, 2015, p. 498).

Sendo assim, Lopes e Borges (2015) trabalham na tentativa de questionar discursos deterministas, realistas e essencialistas que estão presente ao longo da história do pensamento ocidental. Todo esse esforço tem como objetivo operar na tentativa de não separar as dimensões social, econômica e cultural.

Seguindo ainda o caminho de questionar a docência, Dias e Frangella (2018), que também compõem estudos ancorados na perspectiva pós-estrutural, desenvolveram um estudo com base nos discursos dos diferentes textos da Base Nacional Comum Curricular (2015; 2016; 2017). O objetivo das estudiosas com esse

trabalho foi discutir significações que são produzidas para a formação/atuação de professores na BNCC.

Embora a BNCC tenha como foco principal dos debates o currículo da escola básica, a questão da docência atravessa o seu conteúdo de diversos modos: seja porque a BNCC **pretende ser um ‘guia’ orientador do currículo a ser desenvolvido pelos professores** em sala de aula, **seja pelos discursos que produz em torno do papel da docência na sua relação com o currículo.** (DIAS; FRANGELLA, 2018, p. 11) (grifos meus).

O estudo de Dias e Frangella (2018) revela que a BNCC traz discurso de caráter hegemônico, compreendendo que a base comum atribui o significado para a docência de universal. Este discurso é destacado pelas autoras e encontra-se na Resolução nº 2 do CNE, datada de 1 de julho de 2015, intitulada Formação dos Profissionais do Magistério para Educação Básica: Base Comum Nacional.

Art. 5º. A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. (BRASIL 2015 apud DIAS; FRANGELLA, 2018).

Com este estudo é possível percebermos que a concepção de currículo que é discutida se desdobra das premissas defendidas na BNCC, observando os sentidos de currículo e docência que pretendem se hegemonizar. As autoras defendem que a discussão que elas apresentaram remete às políticas curriculares voltando-se para o sentido de docência “que vai se constituindo no desenrolar de políticas curriculares” (DIAS; FRANGELLA, 2018, p. 8). Para tanto, é necessário retomar o sentido de docência e a resignificação da própria concepção de currículo como “produção que se afasta da normatização prescritiva e se dá como fechamento provisório, fruto do jogo político-discursivo que negocia/articula diferentes demandas e mantém aberto o tensionamento, o que o faz produção inacabada sempre” (DIAS; FRANGELLA, 2018, p. 8).

Diante de um currículo como a BNCC que pretende hegemonizar a identidade docente, trago à tona a questão de como a Educação Especial determina ou pretende determinar a docência? Tomando como base a seção anterior, a meu ver, a EE tem significado à docência como fragilizada/despreparada, uma vez que a literatura especializada tem se esforçado em discussões sobre formação inicial e continuada (REDIG, 2010; PLETSCHE, 2009; PEREIRA; GUIMARÃES, 2019).

Observando os discursos que constituem a FP e a EE, destaco como outro processo articulatório o **processo identitário**. Uma vez que a tentativa é desestruturar o significado essencializado para a identidade do/da professor/a, assim como questionar as políticas para Formação de Professores, sobre a responsabilização e culpabilização docente pelos resultados escolares (SANTOS; BORGES; LOPES, 2019), em contrapartida, compreendo que a EE se posiciona na tentativa de produzir e fixar uma identidade docente. Entendo que esta tentativa faz parte do processo humano, pois “a busca humana pela estabilidade existe justamente porque existe o caos” (DERRIDA, 1998) (DERRIDA, 1998 apud LOPES; BORGES, 2015, p. 499).

Uma vez que minha aposta teórica está sob o viés pós-estrutural, entendo que identidade precisa ser

discutida numa perspectiva não-essencialista, anuncia sua construção a partir de uma multiplicidade de significados e sentidos produzidos nas relações culturais e sociais, marcando o caráter provisório, fluido, cambiável e mutante dessas identidades (SILVA, 2012, p. 49).

Dessa forma, proponho “pensar a formação docente tendo em vista essa contextualização radical. Nesse registro [...] podemos operar com projetos de identidades não fixos e contextuais.” (LOPES; BORGES, 2015, p. 499).

Diante desse contexto, “é pertinente problematizar as projeções de identidades, especialmente nos processos de formação inicial e continuada, uma vez que tais projeções surgem como resposta a um discurso de falha generalizada da docência, da crise educacional e de culpabilização docente.” (SANTOS; BORGES; LOPES, 2019, p. 240). Ao problematizar os processos de formação – inicial e contínuo - o estudo sobre a EE nos revela *aquilo que falta* aos professores, sendo assim, teço a reflexão com base em dois questionamentos: é possível problematizar a formação, com o pressuposto de que haverá, em algum lugar uma identidade ideal? Será que é possível prever todos os desafios que essa identidade estará apta a enfrentar/resolver?

Meu questionamento anterior pode ser concebido como uma questão que tem a intenção de nos fazer pensar para além, mas também pode ser significado como uma pergunta chave para os problemas educacionais brasileiros. Sendo assim, a meu ver, a aposta do cenário educacional brasileiro está na tentativa de buscar possíveis

soluções para os problemas educacionais, por isso diversas políticas curriculares¹⁶ são pensadas e debatidas na tentativa de se hegemonizarem (tanto os problemas, quanto as soluções). No bojo do contexto no qual esta pesquisa está inserida, consideramos que o trabalho realizado pelas pesquisadoras Bazzo e Sheibe (2019), via discursos acessados nesse texto, discursos estes que fizeram parte do processo da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e a versão das Diretrizes, aprovada em dezembro de 2019, pela Resolução CNE/CP nº 2/2019. Ao longo desse processo que envolveu as mudanças da resolução de 2015 para 2019. Sendo assim, a meu ver, as idas e vindas do documento projetaram discursos que impactam a Formação de Professores de alguma forma,

Os discursos apresentados ao longo dessa seção nos revelam pontos que articulam a Formação de Professores e a Educação Especial. Ainda que esses discursos mobilizem articulações, eles assumam um caráter antagônico (LACLAU, 2011; 2013). Entendo que o antagonismo não precise ser excluído, pois ele também se institui no social (LACLAU, 2011).

Por fim, reitero que a questão central deste estudo está em buscar pelos sentidos que estão em disputas.

¹⁶ Estas políticas podem ser tanto a nível nacional, quanto a nível regional, como por exemplo a BNCC e o Currículo Mínimo (2013) do estado do Rio de Janeiro.

2 PERCURSOS INVESTIGATIVOS DISCURSIVOS: UMA APOSTA TEÓRICO ESTRATÉGICA

As pesquisas referenciadas na Teoria do Discurso podem utilizar e mesmo combinar diferentes técnicas de abordagem da realidade, construindo diferentes corpora de investigação

Oliveira, 2018, p. 171.

Considero que esta pesquisa pode ser metaforizada como um *território pouco explorado* e para percorrer um caminho que é pouco explorado a estratégia foi a aposta na diversificação empírica, pois diversificar implica promover uma composição e recomposição discursiva. Afirmo isso ancorada na contribuição das estudiosas Lopes e Oliveira (2017), que, diante de uma aposta pós-estrutural, trabalhar com a ampliação e diversificação do material empírico é importante, pois “esses textos se somam, como superfície de inscrição de discursos da política, [...] compondo uma ampla textualidade.” (LOPES; OLIVEIRA, 2017, p. 25).

À vista disso, a seleção do material empírico foi pensada no intuito de envolver diversificados tipos de textos e não há hierarquia entre eles. Para acessar os discursos foram investigadas: produções científicas publicadas em periódicos; produções científicas publicadas em anais de eventos científicos; políticas curriculares referentes à Formação de Professores, Educação Especial e Educação Inclusiva, documentos oficiais, resumos expandidos e resenhas publicadas em periódicos.

Além da diversificação empírica, também considero importante destacar os pesquisadores que se apropriam da perspectiva discursiva com incorporação ao campo da educação, sendo eles: Alice Casimiro Lopes, Denise Destro, Elizabeth Macedo, Geniana Santos, Gustavo Oliveira, Márcia Oliveira, Talita Pereira e Veronica Borges. Estes estudiosos são fios condutores da presente pesquisa.

A teoria do discurso é mais bem entendida como uma tradição de reflexões e debates que compartilham o mesmo referencial analítico e que, a partir desse referencial, buscam construir discursos contingentes e contextualizados sobre os processos sociais observados. (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1331).

Esta pesquisa opera com a incompletude dos processos de significação. Compreender tal incompletude é assumir que, em uma investigação, a impossibilidade de abarcar todos os contextos possíveis diz respeito à incapacidade de se lidar com

os deslocamentos incessantes na significação (CUNHA; COSTA; PEREIRA, 2016). E diante da incompletude e da incapacidade, defendo a existência da impossibilidade de controle ou de fixação dos sentidos (MELONI; LOPES, 2020).

Logo, a meu ver, tento apresentar com este estudo uma forma de compreender para além do que já se encontra estabelecido. Diante das minhas reflexões pessoais, ousei lançar mão dos questionamentos: mas não poderia ser de outra forma? Por que pensar desse modo que é apresentado como única possibilidade, como caminho único, sem que sejam colocadas em xeque outras condições?

Trabalhar com o pós-estruturalismo, por sua vez, possibilita afirmar que o acesso linear e transparente do mundo é impossível,

pois o mundo não está (num lá, à nossa espera) para ser decifrado; os significantes (as palavras, os termos) não transportam sentidos plenos, não representam um encaixe ideal entre um referente e a realidade. Temos ponderado que a retórica dilui a ilusão de um acesso não mediado aos objetos e questionado o realismo envolvido nessa lógica essencialista ao sustentar a noção de que há um sujeito (um cogito) a ser formado e uma sociedade a ser conciliada como totalidade (CUNHA; COSTA; PEREIRA, p. 186, 2016).

Desse modo, entendo que “a investigação é sempre a conjectura de um contexto (ou de alguns poucos contextos) que não pode e não intenciona corresponder à totalidade, tampouco se apresenta como um programa capaz de estabilizar a significação” (CUNHA; COSTA; PEREIRA, p. 189, 2016). Tudo que compõe a estrutura de significação anuncia-se como o terreno de disputas, pois o sentido não está no lugar que é anunciado, o social a todo momento promove uma disputa de sentidos, envolvendo atos, intenções, palavras.

Diante da disputa de sentidos que está inserida no social, precisamos seguir por um caminho que nos faça compreender como esse processo acontece. Sendo assim, considero importante trazer para a discussão a compreensão de algumas noções que são caras a Teoria do Discurso e que também foram adotadas para a presente investigação.

A Teoria do Discurso vem sendo incorporada por pesquisadores educacionais como um referencial produtivo para analisar dinâmicas de conflito, negociação e (re)configuração (OLIVEIRA, 2018, p.169).

Trabalhar com a abordagem discursiva me permitiu a observação das políticas oficiais e das produções acadêmicas referentes à Formação de Professores e

Educação Especial por meio de “instrumentos apurados para identificar e caracterizar os diferentes processos envolvidos”¹⁷ (OLIVEIRA, 2018, p. 170).

A noção de *discurso* que é um dos componentes teórico-metodológicos, é um elemento muito relevante para a perspectiva adotada na construção desse estudo. Discurso pode ser entendido como uma totalidade que vem a ser constituída nos aspectos linguístico e extralinguístico, extrapolando as noções de fala e/ou escrita (LACLAU, 2013, MENDONÇA, 2015, DESTRO, 2019). Sendo assim, discurso é prática, ação e prática de significação e constitui-se como “[...] quaisquer conjuntos de elementos nos quais as relações desempenham o papel constitutivo” (LACLAU, 2013, p. 116).

Pensar em discurso implica pensá-lo por meio da categoria **relação**, relação essa que propicia o entendimento de que, para se constituir, qualquer identidade necessita de diferentes elementos na trama discursiva para constituir um discurso. (DESTRO, 2019, p. 74, grifo da autora).

Nessa perspectiva,

os elementos de um discurso não são preexistentes, mas são produzidos nas relações de diferença estabelecidas no complexo discursivo. No processo de articulação, elementos, ocupantes de posições diferenciais, são reduzidos a momentos da totalidade discursiva, indicando a precariedade da formação identitária no processo de articulação (LOPES, 2011, p. 35-36).

Dada essa precariedade da formação identitária, entendo que toda identidade é relacional, pois a modificação/variação de elementos do discurso em nenhum momento é plena, porque todo discurso está sujeito a ser subvertido (LOPES, 2011).

Se o discurso está sujeito à subversão, significa que há sempre uma “polissemia, uma multiplicidade de significados” (LOPES, 2011, p. 36), estes tentam fixar seus sentidos, mas não conseguem, porque o que constitui o social é provisório e contingencial. Sendo assim, temos uma fixação parcial de sentidos sobre o processo articulatório. O caráter contingencial é entendido como

[...] toda experiência (dimensão ôntica) [*que*] depende de um contexto, de uma historicidade particular, cuja inteligibilidade não pode ser retrocedida a um fundamento, a uma origem ou uma causa final ou única. Precária, tendo em vista que qualquer experiência é sempre finita e tendente a ser desafiada por uma força contra hegemônica (MENDONÇA, 2015, p. 77).

Nesse caso, Mendonça aponta que aquilo que é precário e contingente “[...] marcam os constantes limites de qualquer ordem estabelecida” (MENDONÇA, 2015,

¹⁷ Ao longo dos capítulos 1 e 3 por meio da aposta investigativa que mobilizei e pelas citações que apresentei, o fragmento citado é posto em prática.

p. 77) e o discurso não é resguardado por essas forças, por isso um discurso que se assume como hegemônico não pode ser compreendido como o único, pronto e acabado, pois a produção de sentidos que ele proporciona são sempre parciais e estão sob a condição de serem desestabilizados em constantes lutas por significação (DESTRO, 2019).

A compreensão de discurso que este estudo adota, compreende que o material empírico e a revisão de literatura que compõem a pesquisa também são **produtores de discursos**. A aposta investigativa, que se deu na tentativa de mapear discursos articulatórios entre Formação de Professores e Educação Especial, mostra que há *equivalência* nos discursos lidos-interpretado-estudados-analisados, entretanto a equivalência é subvertida pela *diferença* entre eles mesmos. Diante disso, entendo que “a lógica da equivalência e da diferença estão sempre em tensão” (LOPES, 2011, p. 38) e a consequência disso é que

alguns significantes do discurso sejam privilegiados no fechamento da cadeia de significação. A eles, Laclau denomina de *pontos nodais*. São os pontos nodais que permitem que seja estabelecida a equivalência entre elementos diferentes, tornando-os momentos da prática articulatória. (LOPES, 2011, p. 36).

Consequentemente, há múltiplas identidades com demandas específicas que lutam na tentativa de garantirem sua significação. Essa tentativa pela significação promove a produção de outros sentidos e muitas leituras. Isso pressupõe “[...] a impossibilidade de uma fixação última de sentido, implica que deve haver fixações parciais, do contrário, o fluxo das diferenças seria impossível” (LACLAU;MOUFFE, 2015, p. 187).

A presença de demandas específicas pode ser compreendida a partir de duas perspectivas: “como uma solicitação ou como uma exigência e que o processo de transição da primeira para a segunda é o que interessa à TD.” (DESTRO, 2019, p. 75). A existência de muitas demandas que se articulam, constituem-se como uma relação de equivalência (LACLAU, 2013). A lógica da diferença associa-se aos elementos diferenciais, este tem o potencial de constituir um determinado sistema de significação ou discurso diante de uma relação equivalencial entre as demandas. Para Laclau (2013, p. 131), a lógica da equivalência pode debilitar “[...], mas não consegue domesticar as diferenças”.

A disputa entre as demandas, que aglutina identidades diferenciais, se relaciona na prática articulatória e produz discurso. Este, por sua vez, é compreendido como um discurso hegemônico.

A compreensão de hegemonia nos elucida que este é um conceito valioso para se pensar sobre a política. Nesse sentido Laclau destaca que “hegemonia é um tipo de relação política e uma lógica social [...], é sempre instável, ambíguo e plural” (LOPES, 2011, p. 39). O discurso ao ser constituído como hegemônico é concebido como algo que está sempre sujeito a modificações, assim como também está sujeito a outras articulações, sendo assim, a hegemonia não pode ser concebida como algo estático. A hegemonia está aberta à contingencialidade e a precariedade do social. Portanto, “Hegemonia é entendida como a articulação de uma série de elementos particulares ou diferenciais e supõe o caráter aberto e incompleto do social que, como tal, só pode constituir-se em um campo dominado pelas práticas articulatórias” (BIGLIERI; PERELLÓ, 2012, p. 36).

A produção de hegemonia são tentativas de fixar sentidos, mas eles estão em constantes processos de tradução.

A presente pesquisa também se vincula à outra noção da Teoria do Discurso, sendo ela a articulação. Por meio da articulação é possível buscar “dar conta dos processos de integração e estruturação de diferentes elementos” (OLIVEIRA, 2018, p. 177).

No contexto dessa discussão, chamaremos de *articulação* qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal como que sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 178, grifo dos autores)

A noção de articulação me é cara para esse estudo tendo em vista que possibilita compreender esses dois campos educacionais diferentes - Educação Especial e Formação de Professores – a partir, não de seus aspectos identitários, mas de suas demandas. Por meio da articulação entre eles, suas identidades foram abaladas. “A totalidade estruturada resultante desta prática articulatória, chamaremos de *discurso*” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 178, grifo dos autores).

Agora que teço considerações acerca da aposta na Teoria do Discurso e sobre minhas escolhas teórico-estratégicas, finalizo esta seção esclarecendo que ao longo desse capítulo apresento o processo de construção da revisão de literatura que compõem o capítulo primeiro e a minha empiria, presente no capítulo terceiro.

2.1 Percursos investigativos para a revisão de literatura:

Para o desenvolvimento deste capítulo, construí ao longo do processo de investigação um portfólio contendo 9 artigos sobre Formação de Professores e Educação Especial. Dos 10 artigos selecionados, são 5 estudos referentes à Educação Especial e 4 estudos referentes a Formação de Professores. O processo de seleção dos textos levou em consideração inicialmente o título, em seguida a leitura dos resumos e por fim, caso a etapa anterior tivesse se adequado ao crivo avaliativo, a relevância do/dos autor/es no campo. O que me levou considerar um autor como relevante foi o acesso ao currículo *lattes*¹⁸, onde eu pude ter uma noção mais detalhada (e geral) sobre a trajetória destes pesquisadores. Não cabe para o presente estudo descrever especificamente sobre a trajetória acadêmica dos autores que selecionei para trabalhar na revisão de literatura, mas sim, é importante destacar o percurso que fiz para chegar até eles e o que motivou as minhas escolhas.

Reconheço que a FP e a EE são campos de estudos com muitas produções, por isso destaco que não foi uma tarefa fácil realizar a seleção dos trabalhos. Durante o período de qualificação a quantidade de estudos selecionados eram maiores e com o apoio e experiência do avaliador, foram sugeridos alguns títulos e estes foram incorporados na dissertação.

Para a realização da pesquisa, inicialmente me apropriei das palavras-chave *Formação de Professores e Educação Especial*. A pesquisa ocorreu no Google, pois compreendo que a partir dele é possível ter uma dimensão mais ampla de produções científicas, ou seja, posso encontrar teses, dissertações, monografias, artigos, trabalhos, dentre tantos outros materiais que podem constituir um acervo para a realização de pesquisas.

Pelo fato de esta dissertação trabalhar com dois campos de saberes, ocorreram dois processos de pesquisa. Sendo um voltado para a Formação de Professores e outro para a Educação Especial.

Ao realizar a pesquisa os resultados das buscas foram bem amplos, não sendo possível enumerar e isso desestabilizou a forma como planejara inicialmente. Sendo assim, para refinar a busca de dados, direcionei a pesquisa para a plataforma SciELO. Na plataforma SciELO, a opção foi pela modalidade de *pesquisa avançada*, pois nela

¹⁸ A Plataforma Lattes é um currículo onde é possível registrar os artigos científicos, de autoria ou coautoria, participação em eventos, livros escritos, pesquisas realizadas, entre outros.

é possível adicionar filtros que auxiliam na realização da pesquisa. A seguir, no Quadro 3 apresento os filtros utilizados:

Quadro 3 - Filtros utilizados na realização da pesquisa na plataforma SciELO

Numeração ¹⁹	Filtros	Tópicos selecionados:
1	Palavras-chaves ²⁰	Formação de Professores/Educação Especial
2	Coleções	Brasil
3	Periódico	Todos
4	Idioma	Português
5	Ano de publicação	2009 – 2019
6	SciELO áreas Temáticas	Ciências Humanas
7	WoS Áreas Temáticas	Education
8	WoS Índice de Citações	Todos
9	Citáveis e não citáveis	Todos
10	Tipo de literatura	Todos

Fonte: Elaborado pela autora.

A seleção dos tópicos foi realizada com base na temática da pesquisa (Formação de Professores e Educação Especial) e na área de atuação que ela está inserida (educação). A escolha das palavras-chave teve como critério a temática, sobre as coleções, como se trata de um estudo brasileiro que não tem a pretensão de explorar outras nações, selecionei apenas o Brasil. Em relação ao Periódico, como há uma grande variedade, optei por englobar todos à minha pesquisa. O idioma escolhido foi apenas o português, porque não constava na lista a opção do inglês, se não, certamente também estaria selecionado, já que é minha segunda língua de domínio. O recorte temporal foi entre 2009 e 2019, foi por considerar que 10 anos é um período satisfatório para observar de que forma os pesquisadores das áreas incorporaram demandas da educação inclusiva, tendo em vista que após a década 1990 essas discussões se intensificaram, conforme já foi dito anteriormente.

A respeito das áreas temáticas da SciELO, selecionei as Ciências Humanas porque a Educação está inserida nessa área. O critério de seleção do “WoS Áreas Temáticas” foi o Education por se tratar de uma pesquisa educacional. Por fim, os filtros “WoS Índice de Citações”, “Citáveis e não citáveis” e “Tipo de literatura” selecionei operar com a opção “todos”, porque os tópicos eram bem restritos, então considerei ser relevante para a pesquisa trabalhar com a opção escolhida.

¹⁹ Essa classificação não é oficial da plataforma SciELO. Optei por adicionar essa classificação com o objetivo de quantificar os filtros.

²⁰ Esse termo não é oficial da plataforma SciELO, mas eu escolhi nomeá-lo assim. Esse item de pesquisa se encontra no topo da página, com um espaço para que possa ser escrito o que pretende ser pesquisado.

Ao alinhar os filtros, a primeira pesquisa realizada foi referente ao campo da Formação de Professores. Foram obtidos 128 textos. Em seguida, realizei a leitura de cada título que foi apresentado na listagem dos resultados, porém, nenhum dos títulos trouxeram impacto para a realização do meu estudo. A falta de potencialidade se deu pelo fato de que os resultados obtidos tratavam sobre a Formação de Professores de maneira muito ampla e diversa. Parte dos estudos que apareceram nessa etapa da pesquisa estavam alinhados com as licenciaturas em gerais, enquanto outra parte se aproximava de discussões sobre formação inicial e continuada.

Considerando que os resultados obtidos na etapa de pesquisa sobre FP não foram satisfatórios para o escopo da pesquisa por causa da amplitude e diversificação, segui para a segunda parte da pesquisa, que envolveu a Educação Especial. Os resultados obtidos totalizaram 40 e o mesmo procedimento já citado foi executado. Resolvi seguir as mesmas etapas para não exercer uma conduta diferente só por estar pesquisando outro campo de saber. Mais uma vez, sem sucesso, os artigos que apareceram não demonstraram relevância para a realização da revisão de literatura, porque traziam discussões muito específicas sobre as deficiências e este não era o caminho que eu pretendia seguir.

Devido ao suposto “fracasso” com a plataforma SciELO, direcionei meus esforços de pesquisa para o Google acadêmico e pensando na possibilidade de vir a ter resultados muito amplos (e de fato foram), atribui como critério de análise os mesmos filtros que utilizei no SciELO.

A pesquisa foi refeita, utilizando as mesmas palavras-chave e o mesmo recorte temporal e a mesma ordem de pesquisa - FP primeiro e depois EE. A pesquisa no Google acadêmico não possui grande variedade de filtros se comparado com a plataforma SciELO. Sendo assim, das opções que são ofertadas, utilizei todas, que foram: período específico, classificar por relevância e pesquisar páginas em português. Ao realizar a pesquisa os resultados obtidos foram extensos, totalizando 72.100 artigos. Por ser um número elevado demais, estipulei um mecanismo pessoal de pesquisa, que foi pesquisar os artigos entre as páginas 1 e 30. Cada página apresenta 10 links que direcionam para o artigo/tese/dissertação, sendo assim, estima-se que acessei cerca de 300 artigos.

Por estar diante de um número ainda bastante elevado, considerei importante direcionar meus esforços para produções que foram produzidas por autores que conheço.

Na Quadro a seguir, apresento quais artigos foram selecionados para compor o estudo:

Quadro 4 - Produções acadêmicas sobre Formação de Professores: fase 1

N.	Autor (es)	Título	Periódico	Ano
1	Alice Casimiro Lopes e Veronica Borges	Formação docente, um projeto impossível	Cadernos de Pesquisa v.45 n.157	2015
2	Ângela Maria Silveira Portelinha e Vanice Schossler Sbardelotto	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Res. 2/2015): princípios e concepções	Revista Temas & Matizes v.11, n.21	2017
3	Breyner Ricardo Oliveira, Waleska Medeiros de Souza e Leidelaine Sérgio Perucci	Política de Formação de Professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos	Roteiro, Edição Especial, v. 43	2018
4	Geniana Santos, Veronica Borges e Alice Casimiro Lopes	Formação de Professores e Reformas Curriculares: Entre Projeções e Normatividade	Linhas Críticas, v.2	2019
5	Maria Isabel da Cunha	O tema da Formação de Professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação	Educ. Pesqui., v. 39 n. 3	2013
6	Priscila Larocca e Susana Soares Tozetto	A Formação de Professores como objeto de estudo de dissertações produzidas em um mestrado em educação	Revista Transmutare v.1 n.2	2016

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a qualificação do projeto de dissertação de mestrado, realizado em 23/09/2020, os artigos para a realização da revisão de literatura precisaram ser modificados, de acordo com a banca. Portanto, alguns títulos foram sugeridos e eles entraram na lista de artigos para o procedimento de revisão de literatura.

Na Quadro 5, a seguir, serão apresentados os artigos que compõem o estudo a ser desenvolvido no presente capítulo:

Quadro 5 - Produções acadêmicas sobre Formação de Professores: fase final

N.	Autor (es)	Título	Periódico	Ano
1	Alice Casimiro Lopes e Veronica Borges	Formação docente, um projeto impossível	Cadernos de Pesquisa v.45 n.157	2015
2	Geniana Santos, Veronica Borges e Alice Casimiro Lopes	Formação de Professores e Reformas Curriculares: Entre Projeções e Normatividade	Linhas Críticas, Brasília, DF, v.2	2019
3	Rita de Cássia Prazeres Frangella e Rosanne Evangelista Dias.	Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores.	Revista Educação Unisinos v. 22	2018
4	Leda Scheibe e Vera Bazzo	De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente.	Revista <i>Retratos da Escola</i> , Brasília, v. 13, n. 27	2019

Fonte: Elaborado pela autora.

Os títulos presentes no quadro anterior compõem a revisão de literatura que foi desenvolvida no capítulo 1, na seção 1.4.

Os critérios de seleção previamente estabelecidos, precisaram ser rompidos, assumindo assim um caráter pragmático. Logo, o grande divisor de águas para o critério de seleção dos artigos são as aproximações com a perspectiva discursiva e a aderência do autor ao campo foco do artigo.

Finalmente, tendo sido finalizado o processo de pesquisa dos artigos para compor a revisão de literatura sobre Formação de Professores, foi relevante fazer a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, para perceber se os trabalhos ofereciam indícios de que tratassem, ainda que tangencialmente, das temáticas e suas interfaces para o desenvolvimento do estudo em questão.

Considero que os títulos selecionados abordam temáticas que contribuem para o entendimento dos campos.

O levantamento de dados para a composição da revisão de literatura referente à Educação Especial passou pelo mesmo procedimento que a pesquisa sobre Formação de Professores. Os mesmos filtros na plataforma SciELO foram utilizados, sendo modificada apenas a palavra-chave. O número de trabalhos obtidos foi 98. Todos os títulos foram lidos e, assim como na pesquisa com a Formação de Professores, as opções que surgiram nessa pesquisa não geraram impacto para o presente estudo.

Diante dessa circunstância em que a pesquisa na plataforma SciELO não apresentou resultados importantes para o levantamento de dados, a pesquisa foi realizada no Google acadêmico, se apropriando dos mesmos filtros utilizados na pesquisa sobre Formação de Professores, trocando apenas a palavra-chave para Educação Especial.

Ao realizar a pesquisa os resultados obtidos também foram extensos, totalizando 275.000 artigos. Por ser um número extremamente elevado, até maior do que o da pesquisa referente à Formação de Professores, realizei a pesquisa entre as páginas 1 e 30, da mesma forma como fiz para os artigos de Formação de Professores. Na Quadro 6 abaixo, apresento a seleção dos artigos obtidos na pesquisa:

Quadro 6 - Produções acadêmicas sobre Educação Especial: fase 1

N.	Autor (es)	Título	Periódico	Ano
1	Eder Pires de Camargo	Inclusão social, educação inclusiva e Educação Especial: enlaces e desenlaces	Ciênc. Educ. (Bauru) v. 23, n.1	2017
2	Lúcia Pereira Leite e Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins	A Educação Especial em tempos de educação inclusiva: dos aportes normativos aos aspectos operacionais	In: DAVID, CM., et al., orgs. Desafios contemporâneos da educação [online].	2015
3	Maria Teresa Eglér Mantoan	A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar	A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar	2011
4	Marlene Rozek	A Educação Especial e a Educação Inclusiva: compreensões necessárias	Reflexão e ação v. 17, n.1	2009
5	Mônica de Carvalho Magalhães Kassar	Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional	Educar em Revista n. 41	2011

Fonte: Elaborado pela autora.

Compreendo que o campo da Educação Especial está inserido na Educação Inclusiva e, além disso, é muito vasto, assim como o da Formação de Professores. Sendo assim, o intuito da pesquisa para o levantamento bibliográfico referente à revisão de literatura foi buscar artigos que trouxessem a discussão entre educação inclusiva e especial, para apresentar como estes significantes estão sendo significados no campo educacional. Além disso, considero importante trazer essa discussão para esclarecer a minha escolha.

Como já descrito anteriormente, os critérios para a realização da pesquisa foram os mesmos, sendo substituída apenas a palavra-chave. Para compreender a relevância e potencialidade dos artigos, também realizei pesquisa na plataforma lattes para conhecer a atuação dos autores dos artigos selecionados na fase 01.

Assim como os artigos referentes à Formação de Professores, os artigos selecionados para tecer a revisão de literatura sobre Educação Especial também foram questionados pela banca examinadora no processo de qualificação. Alguns autores foram sugeridos pela banca avaliadora, assim como pela minha orientadora. Diante desses apontamentos, o banco de dados para a revisão de literatura sofreu alterações, que podem ser vistas no Quadro 7 a seguir.

Quadro 7 - Produções acadêmicas sobre Educação Especial: fase final

N.	Autor(es)	Título	Periódico	Ano
1	Annie Gomes Redig	Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: a visão de professores especialistas	Dissertação de Mestrado, UERJ.	2010
2	Lúcia Pereira Leite e Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins	A Educação Especial em tempos de educação inclusiva: dos aportes normativos aos aspectos operacionais	In: DAVID, CM., et al., orgs. Desafios contemporâneos da educação [online].	2015

Quadro 7 - Produções acadêmicas sobre Educação Especial: fase final

N.	Autor(es)	Título	Periódico	Ano
3	Maria Teresa Eglér Mantoan	A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar	A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar	2011
4	Márcia Denise Pletsch	A Formação de Professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa	Educar, n. 33	2009
5	Mônica de Carvalho Magalhães Kassar	Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional	Educar em Revista n. 41	2011

Fonte: Elaborado pela autora.

A modificação no banco de dados sobre a Educação Especial foi sutil e a escolha dos títulos apresentados na Quadro 7 tiveram como critérios finais de escolha: relevância do autor no campo, temática do estudo - selecionei temáticas que relacionam a Formação de Professores com a Educação Especial e mantive estudos que discutem sobre Educação Especial e Formação de Professores – e por fim o corte temporal, que se manteve o mesmo, sendo período de 10 anos, entre 2009 e 2019.

2.2 Educação Especial e Formação de Professores: uma articulação possível - levantamento de dados na plataforma SciELO

O caminho trilhado para chegar no produto de interesse, ou seja, os artigos científicos que foram analisados para a realização da pesquisa, o primeiro passo foi optar por trabalhar através da “pesquisa avançada” na plataforma SciELO. A “pesquisa avançada” pode ser definida como uma opção de pesquisa que a plataforma SciELO fornece. Ela possui muitos filtros, o que a diferencia da “pesquisa simples”. Considero que adotar a ferramenta de pesquisa avançada como uma forma de aprimorar os resultados que irão aparecer. Adentrando na página de “pesquisa avançada” uma série de filtros podem ser localizados, então, conforme mostra o quadro 08 delinee o processo de seleção dos textos a serem investigados:

Quadro 8 - Filtros utilizados na pesquisa realizada no SciELO:

Palavras-chaves:	Formação de Professores e Educação Especial
Coleções:	Brasil
Periódicos:	Todos
Anos:	2009 até 2019
Idiomas:	Português e inglês
SciELO Áreas temáticas:	Ciências humanas
WoS Áreas temáticas:	Educação e pesquisa educacional, Educação Especial, Psicologia educacional, Psicologia multidisciplinar, Psicologia, Sociologia
WoS Índice de citações	Não marcado
Citáveis e não citáveis	Não marcado
Tipo de literatura:	Artigo, Resenha de livro, Artigo de revisão

*Fonte: Elaborada pela autora.

A escolha das palavras-chave “Formação de Professores” e “Educação Especial” foi assertiva e me levou aos resultados que de fato me interessavam e a apropriação deles, em minha concepção, é potente e relevante, uma vez que compõem o tema central do presente estudo.

Na realização do levantamento de dados, aparentemente, há a possibilidade de trabalhar com o significante “formação docente”, entretanto, ao incorporá-lo na plataforma SciELO o resultado caiu em mais de 50%. Sendo assim, decidimos não operar com essa palavra-chave, priorizando então a “Formação de Professores”, uma vez que ela já apresentou os resultados necessários. Compreendo que quantidade não seja sinônimo de qualidade, mas, meu posicionamento diante do estudo que estou desenvolvendo, é que trabalhar com o significante “formação docente” poderia ser limitador, sendo assim preferi ampliar para o significante que me oferta maior quantidade nos resultados, para ter uma margem maior de títulos e poder analisá-los.

Para compor a dupla de “palavras-chave”, fiz a escolha do significante “Educação Especial”. A Educação Especial é uma das interfaces da Educação Inclusiva e meu interesse é nesse tópico especificamente. Como já explicitado anteriormente, a Educação Inclusiva é um campo de estudo amplo e, atualmente, dentro deste campo, meu foco é trabalhar com “Educação Especial”.

Outra possibilidade de filtragem que tem, encontra-se na aba “coleções”. Através dela é possível filtrar a pesquisa por países, mas como meu interesse é apenas em estudos brasileiros, utilizei somente o Brasil.

Na aba “periódicos”, fiz a escolha de realizar a pesquisa por todas as opções disponíveis na plataforma SciELO. Prefiro trabalhar assim para não limitar a pesquisa apenas em períodos de educação, pois considero que a minha preocupação também pode estar inserida em periódicos com maior direcionamento para a psicologia, assim como para periódicos da saúde.

O marco temporal da pesquisa, que seu deu pelo período de uma década, entre os anos de 2009 e 2019, foi selecionado através da aba “anos”. Julguei um intervalo de 10 anos potente para a realização do estudo, porque conta com produções mais recentes. Minha intenção não foi fazer um resgate profundo na história da temática, mas sim investigar os estudos que estão sendo desenvolvidos no período demarcado. Além dessa justificativa, considero que abrir um marcador temporal mais amplo estenderia a quantidade de artigos a ser analisado e prejudicaria o tempo estimado da realização do estudo.

A opção de acrescentar o “inglês” como um dos filtros a compor a pesquisa é por ser a minha segunda língua de domínio. Além disso, compreendo que as pesquisas desenvolvidas no Brasil também podem estar publicadas em inglês, possibilitando a ampliação do meu campo de pesquisa.

Nas abas “SciELO Áreas temáticas” e “WoS Áreas temáticas” foram os espaços em que selecionei a área e as subáreas da minha pesquisa. Como apresentado no Quadro 8, o primeiro filtro contempla a escolha das Ciências Humanas, enquanto o segundo filtro pode ser metaforizado como um leque de possibilidades. Diante desse leque, selecionei as opções que considerei mais potentes e relacionais com as minhas palavras-chave.

Sobre os filtros “WoS Índice de citações” e “citáveis e não citáveis” não julguei necessário marcá-los, pois minha intenção ao fazer o levantamento de dados não foi comparar, atribuir nota ou considerar os artigos bons ou ruins. Minha intenção foi apenas mapear e gerar um banco de dados para o desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, o último filtro presente na pesquisa avançada do SciELO é “tipo de literatura”, considerei importante trazer para a minha pesquisa não só artigos, mas também resenha de livros e artigos de revisão. Faz-se importante destacar que as duas últimas literaturas são trabalhos científicos que possuem valor e importância, por possibilitarem, por exemplo, uma breve apresentação ou parâmetro do campo/temática em estudo.

Após a primeira aplicação dos filtros todos os títulos foram lidos, com a intenção de realizar um rastreamento para conhecer, ainda que precariamente, o resultado obtido. Após esse procedimento, os mesmos filtros foram marcados novamente e realizei uma espécie de prova real da primeira pesquisa, para ter a certeza de que o quantitativo, tanto da primeira, quanto da segunda pesquisa, apresentaria os mesmos valores.

Com a apropriação dos filtros citados, foram localizadas 146 publicações. Todos os títulos foram lidos e analisados, mas o aproveitamento obtido totalizou em 19 trabalhos. A análise que me levou ao resultado consistiu em ler cada título, para ver se contemplava uma ou as duas palavras-chave e observei se os títulos dialogavam com os sentidos que podem ser atribuídos para as palavras-chaves em questão. Após essa primeira fase, os textos/estudos selecionados passaram novamente pelo mesmo procedimento de análise, para me certificar da catalogação.

Quero ressaltar que ao final da realização da pesquisa a plataforma SciELO disponibiliza uma ferramenta que nos envia a lista com os textos que selecionamos, sendo assim esse procedimento foi feito para não perder as informações obtidas e iniciar o processo de arquivamento. No quadro 9 apresento o levantamento de dados realizado, contendo título, autor(es) e fontes dos trabalhos científicos mapeados:

Quadro 9 - Artigos da plataforma SciELO selecionados para a participação na pesquisa: fase 1

	Título	Autores	Informações bibliográficas
1	Atitudes Sociais e Formação Inicial de Professores para a Educação Especial	TORRES, Josiane Pereira; MENDES, Enicéia Gonçalves	Revista Brasileira de Educação Especial, Nov 2019, Volume 25 Nº 4 Páginas 765 - 780
2	A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia	PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARÃES, Selva	Revista Brasileira de Educação Especial, Nov 2019, Volume 25 Nº 4 Páginas 571 - 586
3	A Formação de Professores no GT 15 - Educação Especial da ANPED (2011-2017): Entre Diálogos e (Novas) Pistas	AMARAL, Mateus Henrique do; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar	Revista Brasileira de Educação Especial, Jun 2019, Volume 25 Nº 2 Páginas 301 - 318
4	Contributions of a Teacher Training Program to Inclusive Education	GESSER, Marivete; MARTINS, Reginaldo Medeiros	Paidéia (Ribeirão Preto), Mar 2019, Volume 29 elocation e2907
5	Desenvolvimento Profissional de Docentes Inicantes na Educação Especial	PAPI, Silmara de Oliveira Gomes	Educação & Realidade, Jun 2018, Volume 43 Nº 2 Páginas 747 - 770
6	Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções	MONICO, Patrícia Aparecida; MORGADO, Liz Amaral Saraiva; ORLANDO, Rosimeire Maria	Psicologia Escolar e Educacional, 2018, Volume 22 Nº spe Páginas 41 - 48
7	A Formação de Professores para Educação Inclusiva no portal do professor do MEC: discurso inclusivo x discurso médico	OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; ARAÚJO, Clarissa Martins de	Educação & Sociedade, Jun 2017, Volume 38 Nº 140 Páginas 829 - 846
8	A Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente	THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto	Revista Brasileira de Educação Especial, Jun 2017, Volume 23 Nº 2 Páginas 201 - 214
9	A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente	TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinhos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho	Revista Brasileira de Educação Especial, dez 2016, Volume 22 Nº 4 Páginas 527 - 542
10	Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores	CARVALHO, Tereza Cristina de	Revista Brasileira de Educação Especial, Jun 2016, Volume 22 Nº 2 Páginas 315 - 318
11	Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação	DIAS, Marian Ávila de Lima e; ROSA, Simone Conceição; ANDRADE, Patrícia Ferreira	Psicologia USP, dez 2015, Volume 26 Nº 3 Páginas 453 - 463
12	Deficiência múltipla: Formação de Professores e processos de ensino-aprendizagem	PLETSCH, Márcia Denise	Cadernos de Pesquisa, Mar 2015, Volume 45 Nº 155 Páginas 12 - 29
13	Inclusão escolar, Formação de Professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas	ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira	Revista Brasileira de Educação Especial, Set 2014, Volume 20 Nº 3 Páginas 341 - 356
14	A Formação de Professores para a educação inclusiva e os possíveis	KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães	Cadernos CEDES, Mai 2014, Volume 34 Nº 93 Páginas 207 - 224

Quadro 9 - Artigos da plataforma SciELO selecionados para a participação na pesquisa: fase 1

	Título	Autores	Informações bibliográficas
	impactos na escolarização de alunos com deficiências		
15	Formação de Professores para a Educação Especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano	GREGUOL, Márcia; GOBBI, Erica; CARRARO, Attilio	Revista Brasileira de Educação Especial, Set 2013, Volume 19 Nº 3 Páginas 307 - 324
16	Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil	GARCIA, Rosalba Maria Cardoso	Revista Brasileira de Educação, Mar 2013, Volume 18 Nº 52 Páginas 101 - 119
17	A Lei 10.639/2003 e a Escola de Educação Especial: um desafio a mais para a Formação de Professores	OLIVEIRA, Elânia de	Educar em Revista, Mar 2013, Nº 47 Páginas 85 - 95
18	Formação de Professores e inclusão: como se reformam os reformadores?	RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia	Educar em Revista, Set 2011, Nº 41 Páginas 41 - 60
19	A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - Educação Especial da anped: desvelando pistas	JESUS, Denise Meyrelles de; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; GONÇALVES, Agda Felipe da Silva	Revista Brasileira de Educação Especial, Ago 2011, Volume 17 Nº spe1 Páginas 77 - 92

Fonte: Elaborada pela autora.

O levantamento de dados realizado na plataforma SciELO resultou em 19 artigos que discutem questões referentes a FP e a EE. Após a catalogação dos trabalhos, percebi que 19 artigos seria um número extenso para desenvolver o estudo dos discursos que esta articulação – FP e EE – apresenta. Sendo assim, realizei novamente um garimpo e destes 19 artigos, selecionei 9 para debruçar-me sobre a tentativa de mapear os sentidos que estão em disputa nessa relação.

O principal critério de escolha foi o título. Minha prioridade foi selecionar textos que trazem em seu título as duas palavras-chaves em questão. Entretanto, preciso esclarecer que a minha pesquisa também apresentou resultados com o significante “formação docente” e, apesar de eu não escolher trabalhar especificamente com este significante, defendo que sua aparição nas pesquisas pode ser considerada como uma ideia de tratar Formação de Professores e Formação Docente como significantes que possuem uma relação semântica²¹ (LACLAU, 2011).

A seguir, apresento o quadro com os textos que constituem a presente pesquisa.

²¹ Para maiores informações, consultar o capítulo denominado Articulação e os limites da metáfora, do livro *Emancipação e Diferença* (2001) de Ernesto Laclau.

Quadro 10 - Artigos da plataforma SciELO selecionados para a participação na pesquisa: fase final

	Título	Autores	Informações bibliográficas
1	A Formação de Professores no GT 15 - Educação Especial da ANPED (2011-2017): Entre Diálogos e (Novas) Pistas	AMARAL, Mateus Henrique do; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar	Revista Brasileira de Educação Especial, Jun 2019, V 25 N° 2 P 301 - 318
2	Desenvolvimento Profissional de Docentes Iniciais na Educação Especial	PAPI, Silmara de Oliveira Gomes	Educação & Realidade, Jun 2018, V 43 N° 2 P 747 - 770
3	A Formação de Professores para Educação Inclusiva no portal do professor do MEC: discurso inclusivo x discurso médico	OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; ARAÚJO, Clarissa Martins de	Educação & Sociedade, Jun 2017, Volume 38 N° 140 Páginas 829 – 846
4	A Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente	THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto	Revista Brasileira de Educação Especial, Jun 2017, Volume 23 N° 2 Páginas 201 - 214
5	A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente	TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinhos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho	Revista Brasileira de Educação Especial, dez 2016, Volume 22 N° 4 Páginas 527 - 542
6	Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores	CARVALHO, Tereza Cristina de	Revista Brasileira de Educação Especial, Jun 2016, Volume 22 N° 2 Páginas 315 - 318
7	Inclusão escolar, Formação de Professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas	ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira	Revista Brasileira de Educação Especial, Set 2014, Volume 20 N° 3 Páginas 341 - 356
8	A Formação de Professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências	KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães	Cadernos CEDES, Mai 2014, Volume 34 N° 93 Páginas 207 - 224
9	Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil	GARCIA, Rosalba Maria Cardoso	Revista Brasileira de Educação, Mar 2013, Volume 18 N° 52 Páginas 101 - 119

Fonte elaborado pela autora.

Finalizo esta seção ressaltando que ao longo desse capítulo e das seções que o compõem o meu objetivo foi discorrer sobre os processos investigativos pelos quais passei até chegar nos materiais referentes à revisão de literatura e o material empírico. No capítulo a seguir, tomando como base os resultados obtidos e apresentados no Quadro 10, farei uma análise com o objetivo de focalizar os discursos que estão disputando sentidos; sendo significados; se articulando.

3 PRODUÇÕES DISCURSIVAS E SEUS SENTIDOS: A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A discussão que empreendo neste capítulo passa pela entrada na Teoria do Discurso, por meio da produção discursiva, que se insere na perspectiva pós-estruturalista. (LOPES, 2018; OLIVEIRA, 2018). Através dessa aposta teórico metodológica a relação entre Educação Especial e Formação de Professores é posta em crise. Diante disso, emergem possibilidades como a de buscar por articulações que podem ser desestabilizadas e colocadas sob a condição de precariedade (LOPES, 2018).

A compreensão de precariedade adotada para a constituição desta pesquisa considera a impossibilidade de fechar completamente as possibilidades de significação. Por conseguinte, os processos de significação são sempre provisórios e estão sob a condição de negociação. (DESTRO, 2019, MELO; OLIVEIRA, 2020)

Dessa maneira, Oliveira e colaboradores, em um contexto com aproximações às tradições que contemplam em sua nomenclatura o significante “pós”, foram fornecidas aos pesquisadores do “campo da educação recursos conceituais e interpretativos importantes para investigar[...] mesmo que de forma marginal e/ou clandestina – nos contextos educacionais” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1328). Referir-se que a apropriação é marginal e/ou clandestina significa que esta forma de conceber a pesquisa não tem relações “reais” com o campo da educação, tampouco do currículo, pois se trata de uma teoria política (LOPES, 2018). Entretanto, ela não pode ser excluída, permanentemente, da possibilidade de ser trabalhada no campo educacional, sendo assim, sob as apostas de Lopes e Macedo (2011), como de tantos outros autores, os estudos curriculares ganharam um enfoque pós-estruturalista e consideramos potente esta aposta teórica para o campo da educação, mais especificamente, para o campo do currículo (LOPES; MACEDO, 2011; LOPES, 2013; 2018; OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013).

Uma das principais dificuldades em adotar uma perspectiva pós-estruturalista na análise empírica de fenômenos sociais, inclusive no campo da educação, está associada ao fato de que a articulação coerente dessa abordagem implica, necessariamente, na realização de uma (auto)crítica sobre a própria concepção epistemológica de empiria dominante nas ciências modernas. Em grande medida, a virada epistemológica que caracteriza e lastreia o surgimento da própria noção de ciência, em seu sentido moderno, fundamenta-se na busca de um “[...] acesso imediato às coisas mesmas” (Laclau 2005, p. 80), ou seja, do conhecimento de uma objetividade

extradiscursiva que vem a ser problematizada pelo pós-estruturalismo. A teoria pós-estruturalista do discurso, nesse sentido, rejeita radicalmente a possibilidade de tal acesso e afirma vigorosamente que não só o conhecimento, mas a própria realidade investigada pela ciência é produzida discursivamente, que é inevitavelmente atravessada pelos condicionantes e mecanismos próprios do campo simbólico e político da linguagem. (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1329).

A perspectiva de que o social é constituído pela linguagem, de que os sujeitos e as identidades são compostos pelo enunciado relacional e arbitrário entre significante e significado é uma noção linguística defendida por Saussure e é genericamente conhecida como virada linguística. No que se refere à ruptura do signo, Derrida foi um dos autores que investiu nessa direção. Sendo assim, “Derrida demonstra que Saussure se baseia na ilusão de que o significado de um significante possa ser algo além de outro significante” (LOPES, 2018, p. 138).

Quero ressaltar que minha perspectiva não é trazer à tona questões teóricas de Derrida e Saussure, mas apresento tangencialmente essas contribuições para situar uma virada radical no campo. Há nela um “esfalecimento discursivo que rompe com as fronteiras entre interior e exterior dos discursos” (LOPES, 2018, p. 138). Portanto, ancorada sob os estudos de Lopes (2015; 2018), tenho o entendimento de que os artigos da empiria da presente pesquisa são concebidos como textos, “uma vez que são submetidos à interpretação mediada pela linguagem” (Ibidem). As possibilidades de leitura/escritura ocorrem e estas, por sua vez, são produtoras de significados, sujeitos e identidades contextuais (LOPES; MACEDO, 2011; LOPES, 2013; 2018; OLIVEIRA, 2018).

Reconheço que o processo de leitura releva a expectativa de uma leitura singular/exclusiva, seja ela referente a um texto acadêmico, científico ou normativo. Entretanto, ressalto, tomando como base o pensamento de Lopes (2018), que “nenhum texto, nem mesmo o texto da lei que toda via sonha com isso, prescreve uma leitura inevitável” (LOPES, 2018, p. 134).

Desse modo, defendo que minha aposta na perspectiva discursiva especificamente na Teoria do Discurso está amparada no entendimento de que há a

impossibilidade de compreensão plena de um significado dos textos (qualquer texto) concerne tanto à precariedade dos contextos, [...] quanto à incompletude das identificações dos sujeitos[...]. Tal impossibilidade é da ordem da flutuação de sentidos nos significantes (LOPES, 2018, p. 134).

Por meio dessa impossibilidade de compreensão plena e da ordem da flutuação, destaco a importância de salientar, assim como que as pesquisas

referenciadas na Teoria do Discurso não têm como propor a conformação ou refutação de hipóteses teóricas, buscando a formulação de leis ou mecanismos causais explicativos, e nem podem simplesmente basear-se na aplicação de uma metodologia padronizada como se garantisse a produção de dados verdadeiros. As pesquisas em perspectiva discursiva são, por princípio, dirigidas a/por um problema reconhecido na própria realidade. (OLIVEIRA, 2018, p. 170 -171).

Por fim, a Teoria do Discurso, desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, incorporada por Lopes e Macedo, é considerado um referencial produtivo no campo da educação por diversos autores do campo do currículo (PEREIRA, 2011; CUNHA, 2015); OLIVEIRA, 2016); SANTOS, 2017; COSTA, 2018). Adotar a abordagem discursiva implica em abrir mão de uma possível confirmação ou solução de problemas. Implica ainda em abraçar a busca por reconfigurar o campo sobre o qual se debruça: os discursos sobre uma determinada questão que, no caso da presente pesquisa, é a busca pelos processos de articulação que (tentam) sustentar sentidos que expressem a relação entre a Formação de Professores e a Educação Especial.

3.1 Identificação dos discursos: tecendo reflexões

Até aqui busquei trazer uma breve reflexão sobre a Teoria do Discurso na tentativa de argumentar sobre a minha escolha teórico-estratégica. Para além dessa tentativa vacilante, no sentido de que ela carrega um princípio de experimentação, também tentei expor como alguns aspectos da perspectiva discursiva são acionados para fundamentar esta pesquisa.

Conforme já foi apresentado na seção 2.2, denominada Educação Especial e Formação de Professores: uma articulação possível - levantamento de dados na plataforma SciELO, do capítulo 2 Percursos investigativos discursivos: uma aposta teórico estratégica, essa presente seção tem como intenção a tentativa de expor alguns discursos que estão produzindo sentidos quando a discussão se refere sobre a relação Educação Especial e Formação de Professores.

Para auxiliar no desenvolvimento da seção, julgo interessante levantar algumas questões. Considero imperativo tentar trazer possibilidades de respostas, mas, para além disso, também há que mobilizar outras questões e promover mais reflexões.

- Como se dá (dão) os processos articulatórios entre Educação Especial e Formação de Professores?

- Quais são as demandas que se articulam nestes campos de modo a fortalecerem-se mutuamente?

Na tentativa de responder ao primeiro questionamento, cabe dizer que o processo articulatório entre Educação Especial e Formação de Professores é possível, porque se trata de uma investigação que opera sobre possibilidades de aprofundar os limites da articulação. Logo, considero que este estudo se volta para a tentativa de ampliar, explorar novas possibilidades de articulação (OLIVEIRA, 2018).

A noção de articulação que tenho defendido ao longo desse estudo empenha-se em dar conta dos processos de integração e estruturação dos diferentes elementos (OLIVEIRA, 2018). A articulação tem como objetivo estabelecer uma prática articulatória entre elementos que possuem sua própria identidade e que, por meio da articulação, ocorra modificações (LACLAU; MOUFFE, 2015).

A aposta na noção de articulação para operar com a empiria nessa pesquisa é importante porque mobilizou as práticas articulatórias. Laclau (2015) salienta que toda prática articulatória resulta em um discurso, cuja definição não está limitada apenas aos elementos linguísticos (OLIVEIRA, 2018). “Discursos são padrões/regras de associação e diferenciação que envolvem tanto elementos linguísticos quanto não linguísticos” (OLIVEIRA, 2018, p. 177). Diante disso, quando trago para a análise produções acadêmicas sobre Educação Especial e a Formação de Professores, que são campos distintos, ou seja, são elementos diferentes, mas que passaram – e ainda passam – por processos de contaminação mútua, ou poderíamos chamar de processos de integração e de estruturação. Diante dessa análise, ao se estruturarem, ao produzirem uma articulação, constituem uma prática discursiva.

Ao realizar a análise do material empírico, rastreei significantes que, a partir da articulação entre Educação Especial e Formação de Professores, produziram discursos. Os discursos que apareceram recorrentemente são: “preocupação da formação docente para atuar na Educação Especial”, “a fragilidade da formação dos professores” e “precariedade da formação docente”.

Esta análise mostra que os estudos que articulam EE e FP estão produzindo discursos que colocam a Formação de Professores sob condições de incapacidade. Nesse sentido, entendo que os professores aparecem nos discursos como sujeitos que não dominam ou que dominam precariamente as especificidades da EE, todavia estão atuando na mesma. Sob esta ótica é possível destacar que os professores são interpretados como sujeitos que dão suporte aos alunos da EE, sem conseguir

dominar os conceitos pedagógicos destinados ao universo da educação inclusiva, necessitando melhorar a formação. Podemos observar essa interpretação nos discursos a seguir:

Focaliza também as **necessidades de formação do professor, em particular suas habilidades para inovar e melhorar** interações com todos os alunos. (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2019, p. 341) (grifo meu).

as análises indicam **precariedade da formação** quando os dados são cotejados, levando-se em conta as características dos programas de formação.” (KASSAR, 2014, p. 207) (grifo meu).

Nessa direção, **é preciso pensar a quem beneficia uma formação esvaziada de base teórica e de conteúdo pedagógico** e que assume feição gerencial, instrumental e a distância, (GARCIA, 2013, p. 116) (grifo meu).

O desenvolvimento profissional de docentes iniciantes na profissão e na Educação Especial é pouco compreendido, mesmo sendo ele relevante para a prática docente e sua melhoria. [...] Os resultados **indicam fragilidades no desenvolvimento profissional** dos iniciantes, que sentem dificuldades relacionadas à prática pedagógica e à burocracia, mesmo tendo formação específica na área. (PAPI, 2018, p. 747) (grifo meu).

A partir de um discurso que faz consentir sobre a **necessidade de estar sempre em formação**, a formação inicial de professores passa a ser entendida como uma espécie de **preparação rápida para o mercado de trabalho com conhecimentos úteis à operacionalização do sistema**. (THESING; COSTAS, 2018, p. 212) (grifo meu).

A Formação de Professores para educação inclusiva tem se tornado uma das prioridades das agendas internacional e nacional, sendo muitas as ações realizadas no sentido de **preparar o professor** para lidar com a questão das diferenças. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2017, p.829) (grifo meu).

A Educação Especial em todos seus âmbitos têm sido foco de discussões e pesquisas em todo Brasil com o intuito de **compreender, analisar ou propor mudanças, pensando no público-alvo da Educação Especial e na formação continuada de professores para melhor atender esse público** em específico. (CARVALHO, 2015, p. 315).

A lacuna na Formação de Professores é apontada por vários autores (SANT’ANA,2005; BRIANT; OLIVER, 2012; DE VITTA; DE VITTA; MONTEIRO, 2010; BISOL; VALENTINI, 2014) como uma das dificuldades mais significativas para a efetivação do processo de inclusão. Aqui identificada na categoria *angústia pela percepção de formação insuficiente* em que se verifica que é inevitável sentimento de angústia que brota na constatação do despreparo para lidar com as crianças de inclusão na fala das docentes. (TAVARES, SANTOS; FREITAS, 2016, p. 534) (grifo dos autores).

Este texto analisa a produção científica sobre a Formação de Professores no GT 15 – Educação Especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período de 2011 a 2017. [...] Nas proposições, evidencia-se que: a formação nas licenciaturas tem se dado a partir de ações localizadas; há valorização dos conhecimentos produzidos coletivamente na formação continuada; **existe reconhecimento dos modos que as vivências e as condições de trabalho impactam na formação; os dizeres oficiais e as propostas formativas investem em práticas de autogestão/autoinvestimento, valorizam a formação continuada em detrimento da inicial e prestigiam um saber-fazer técnico**. (AMARAL; MONTEIRO, 2019, p. 301, grifo meu).

Os fragmentos apresentados e seus respectivos grifos apresentam um discurso de que há uma insuficiência contínua por parte dos professores que não possuem formação adequada para lidar com segurança na EE. Sendo assim, é possível fazer uma leitura/interpretação de que estes discursos contribuem para influenciar

construções de sentidos a respeito de uma identidade docente ligada à ideia de fracassada.

É interessante observar que o discurso destacado, que exprime a ideia do professor como fracassado, não se trata de uma ideia nova, este apontamento faz parte das discussões educacionais, uma vez que há políticas curriculares que pretendem se hegemonizar adotando um discurso instrumental e em defesa da centralidade do trabalho educacional (LOPES, 2011), por exemplo.

Uma vez que o processo articulatório entre FP e EE revele o discurso de que o professor não é capaz, de que o professor é fracassado, há um paradoxo que quero chamar atenção, os estudos também apontam muito para a questão da *formação continuada*. Evidencio que por meio da produção do discurso de formação precária/insuficiente há uma produção de sentido que revela a formação continuada como a solução dos problemas.

Como resultado, os autores destacaram que a necessidade de introdução de temas sobre Educação Especial, na formação inicial do professor, é de fundamental importância, mas ainda não é suficiente para uma prática eficaz. Segundo os autores, a formação continuada e a especialização são duas modalidades que poderiam auxiliar para o sucesso da educação inclusiva. (TAVARES, SANTOS, FREITAS, 2016, p. 535).

O desenvolvimento profissional, portanto, é um processo complexo que, na perspectiva da melhoria da atuação profissional, articula-se a questões ao mesmo tempo individuais, coletivas e contextuais, vinculando-se a um projeto amplo de educação e escola. Para que se efetive o desenvolvimento profissional do professor iniciante é indispensável o apoio diferenciado por parte das instâncias superiores de gestão da educação e também da escola (PAPI, 2018, p. 751).

Nessa perspectiva, sentidos em torno da “formação continuada” são também discursos que mobilizam a prática articulatória, pois

É grande o número de ações para formação continuada de professores, fato que possibilita a dedução de que, para o governo federal, este aspecto é crucial para a implantação da política educacional adotada. (KASSAR, 2014, p. 212)

Diante disso, para nos ajudar a pensar sobre o sentido mapeado referente à formação continuada, trago para a discussão as contribuições de Lopes e Borges (2015) que nos ajuda a pensar sobre a impossibilidade do “sucesso”, que me parece ser estimada quando o processo articulatório entre FP e EE lança mão da ideia de fracasso.

A análise dos materiais empíricos conduziu à reflexão para a noção de identidade. Parece-me que a articulação entre Formação de Professores e Educação Especial tende a fixar uma identidade docente marcada por demandas de suprir

insuficiências. À luz da perspectiva discursiva, pensar sobre a identidade significa entender que ela é constituída por atos de poder (LACLAU, 1996). “Se temos a necessidade de apontar, enfatizar, “falar” sobre uma determinada essência, uma identidade fixa, é porque esta não existe, se existisse não precisaríamos falar dela” (CUNHA, 2017, p. 276). Isso ajuda-nos a compreender porque e como as demandas em torno de formação continuada mantenha-se sempre no horizonte, e muito atrelada à ideia de que há insuficiências a serem supridas no processo de formação destes docentes.

Vale sempre destacar que os discursos acessados nos artigos que compõem a empiria da presente pesquisa, por vezes, não expressem em suas escritas a expressão literal “*formação continuada*”. Ainda assim, defendo que a forma como o texto foi construído, se apropriando de diferentes significantes como *preparação*, *desafio* e *papel do professor*, ao serem lidos, possuem o potencial de nos levar a compreender que a demanda da EE em relação a FP está bastante conectada à continuidade da formação, da formação que se dá em serviço.

A Formação de Professores para educação inclusiva tem se tornado uma das prioridades das agendas internacional e nacional, sendo muitas as ações realizadas no sentido de **preparar o professor** para lidar com a questão das diferenças. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2017, p. 830) (grifo meu).

Devido à compreensão de que o **papel dos professores** e a sua formação são parte de um contexto mais amplo, que envolve a criança, a família, a escola, além de questões políticas, de valores e de crenças e que o desenvolvimento humano engloba tanto questões ambientais como pessoais e genéticas da pessoa em questão (TAVARES, SANTOS, FREITAS, 2016, p. 530).

O oitavo capítulo apresenta e discute as perspectivas e **desafios da formação docente** no contexto da Educação Especial sob a ótica de cinco dimensões específicas que interferem na formação dos professores e, conseqüentemente, em sua atuação. (CARVALHO, 2015, p. 316).

Desse modo, os múltiplos discursos que podem ser identificados ou rastreados no que costumamos nomear como realidade [...] passam a ser vistos como formações específicas e parciais (OLIVEIRA, 2018, p. 176). Sendo assim, entendo que os discursos promovem a construção discursiva e “se constitui como tentativa de dominar o campo da discursividade, de deter o fluxo das diferenças” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 187).

Os discursos que foram até aqui mapeados, *professor fracassado*, *formação continuada*, *preparação*, *papel do professor* e *desafios* me parece estarem vinculados a uma tentativa de melhorar/dar conta das demandas da EE, assim como parece almejar também à melhoria da educação como um todo, a dimensão do “para todos”. Sendo assim, ressalto que este estudo passa a nos revelar que os sentidos parecem

seguir por um caminho que tendem à naturalização da ideia de fracasso dentro das pesquisas que articulam EE e FP.

A partir desse estudo, com base na leitura/interpretação/análise do material empírico, composto por 9 trabalhos acadêmicos, como já explicitado ao longo do capítulo 2, na seção 2.2, posso inferir que os discursos circulantes, na relação EE e FP são articulações que se alargam e se conectam com vistas a fixar os sentidos em torno do que fazer para dar conta das demandas da Educação Especial. Defender que a formação está precária e que depende de formação continuada para o sucesso dessa relação é excluir as particularidades de cada campo de estudo e, de certo modo, realocar as demandas em práticas reificadas nos campos da Formação de Professores como também no da Educação Especial de que o professor precisa ter formação especializada/específica para lidar com a especificidade. Também destaco que os discursos da Educação Inclusiva entram nessa articulação para tensionar essas redes de articulação a partir da ideia de educação *para todos*.

Por fim, quero destacar que essa investigação não pretende esgotar todos os discursos que são e que podem ser produzidos quando chamamos para o debate a Educação Especial e a Formação de Professores. Compreendo que essa investigação contribui para a mobilização de questionamentos e reflexões. Como já mencionado na parte inicial deste estudo, esse não é um tema muito explorado, recorro ao estudo de Amaral e Monteiro (2019) para mostrar um levantamento de produções que articulam os dois campos:

produção sobre Formação de Professores no GT 15 – Educação Especial da ANPEd, detemo-nos em desvelar os movimentos da temática no campo e em trazer um balanço das principais proposições e considerações feitas pelos trabalhos apresentados no período 2011-2017 (da 34^a a 38^a edições). Tal ação interpretativa foi realizada em diálogo com pesquisas anteriores sobre a formação docente nesse GT (Jesus et al., 2011) e acerca do campo de Formação de Professores (ANDRÉ, 2009, 2010).

[...]

Chama-nos atenção, inicialmente, o crescimento da temática no GT 15. No período 2000-2010, os estudos sobre Formação de Professores representavam 10,7% do total de produções no GT (Jesus et al., 2011). Nas últimas cinco edições (2011-2017), representam 16,3% do total de trabalhos apresentados. (AMARAL; MONTEIRO, 2019, p. 312).

Os apontamentos feitos aqui não esgotam as discussões que podem emergir a partir da leitura dos trabalhos consultados, assim como das futuras leituras que esta pesquisa pode propiciar. Reafirmo que são apresentadas tentativas de interpretações, que estão sempre abertas para o debate e aprofundamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever textos é um investimento radical.

Lopes, 2017, p. 135

Nesse momento em que há a necessidade de fazer um fechamento desse trabalho, gostaria de destacar que as questões aqui mobilizadas são fruto de muitos questionamentos e inquietações pessoais, bem como para professores que atuam em sala de aula e pesquisadores que trabalham com EE e/ou FP. Por isso, na tentativa de tentar entender melhor sobre minhas próprias questões e inquietações, assim como as indagações de demais pesquisadores que articulam EE e FP, decidi esforçar-me na busca de possíveis respostas para as minhas perguntas.

Por esta pesquisa estar ancorada na perspectiva pós-estrutural, reconheço que ter respostas ou até mesmo apresentá-las na tentativa de fixá-las é uma tarefa impossível. Afinal, a meu ver, com as leituras e discussões que empreendo neste trabalho, os sentidos, ao serem deslocados e assim expressarem outros sentidos, por meio de produções discursivas, assumem um caráter provisório, esvaziando-se da concepção de um sentido fixo, inabalável ou até mesmo inquestionável. Nas palavras de Alice Lopes (2015, p. 460), “essa aposta, por sua vez, não é o delírio, não é conceber o mundo como significado por cada particular de forma isolada, desarticulada, sem nenhuma conexão mútua, nenhum sentido partilhado”.

Esta pesquisa é apenas um recorte de uma articulação entre os campos da Educação Especial e da Formação de Professores e para ser desenvolvida contou com um conjunto de artigos que foi analisado a partir de diferentes noções da Teoria do Discurso. Posso destacar que as noções da perspectiva discursiva operam como um todo e que é muito difícil indicar quais seriam as noções centrais da investigação. Ainda assim, arrisco dizer que as noções que mais me ajudaram a mapear sentidos, a destacar como os discursos se fixam e se deslocam foram: articulação, discurso e ponto nodal.

Outro aspecto a ser destacado é que, por meio da Teoria do Discurso, temos a possibilidade de explorar o caráter insubstituível/inerradicável referente ao “processo de significação” que constituem e compreendem os fenômenos sociais.

Sendo assim, como as questões referentes à inclusão são bastante amplas e reverberam a todo instante nos dois campos de saberes que foram focalizados nessa

investigação, ressalto, mais uma vez, que identifico que a centralidade desse trabalho está alinhada à Educação Especial. Desse modo, a construção deste estudo possui como problemática os sentidos que são disputados nessa imbricada articulação entre as questões da Educação Especial e as da Formação de Professores.

Considero que foi potente investigar sobre a relação de dois campos educacionais e que tal empreitada exigiu esforços voltados para tentativa de contextualizá-los e, em um mesmo movimento, poder articulá-los e (re)situar o problema. Vale dizer que isso se deu em vários momentos da investigação desde a seleção das palavras-chave, na primeira busca, como também na construção das tabelas. Isso também se faz presente nas opções de seleção do material empírico e nas várias tessituras acerca dos sentidos que emergiam nessa “análise”. Portanto, a partir do legado metodológico clássico, para desenvolver esta contextualização, foi realizada a revisão de literatura e essa foi revisitada e reconfigurada durante todo o trabalho. O comprometimento desta etapa da pesquisa esteve alinhado à tentativa de trazer para a discussão uma (re)apresentação dos campos, ressaltando marcos históricos, lutas e a trajetória acadêmica de ambos. Concluo que nessa parte da pesquisa me afastei da noção tradicional de revisão de literatura e busquei operar trazendo produções que se aproximavam da temática que mobiliza meu objeto de pesquisa.

Reconheço que minha pesquisa é apenas um pequeno recorte desta temática, que ainda é pouco explorada, como demonstra os estudos de Papi (2019):

Nesta análise da produção sobre Formação de Professores no GT 15 – Educação Especial da ANPEd, detemo-nos em desvelar os movimentos da temática no campo e em trazer um balanço das principais proposições e considerações feitas pelos trabalhos apresentados no período 2011-2017 (da 34^a a 38^a edições). Tal ação interpretativa foi realizada em diálogo com pesquisas anteriores sobre a formação docente nesse GT (Jesus et al., 2011) e acerca do campo de Formação de Professores (ANDRÉ, 2009, 2010).

Os apontamentos feitos aqui são parciais e não esgotam as discussões que podem emergir a partir da leitura das fontes consultadas. Apresentam-se, na realidade, interpretações abertas para o debate e aprofundamento em possíveis estudos posteriores.

Chama-nos atenção, inicialmente, o crescimento da temática no GT 15. No período 2000-2010, os estudos sobre Formação de Professores representavam 10,7% do total de produções no GT (JESUS et al., 2011). Nas últimas cinco edições (2011-2017), representam 16,3% do total de trabalhos apresentados.

Nos estudos, há uma grande variedade de procedimentos adotados, destacando-se os grupos focais, entrevistas abertas/semiestruturadas, questionários e análise documental. Os diferentes enfoques metodológicos tendem a enriquecer a produção intelectual no campo. (PAPI, 2019, p. 312)

Acredito que a aposta na estratégia teórico-metodológica adotada para o desenvolvimento dessa pesquisa possa contribuir para estudos futuros. Afinal, desde o início, a pretensão deste trabalho foi tentar mapear sentidos que operassem como possibilidades de articulação, para mobilizar questionamentos e reflexões. Dessa maneira, considero ser possível trazer contribuições para a produção no campo quer através dos caminhos trilhados, quer através de insights que não foram explorados como a ideia de (re)apresentação do campo, e a ideia de interseccionalidade que menciono bem no início do trabalho.

Considero que escolher trabalhar com a questão da Educação Especial, atrelada à Formação de Professores e dentro do campo dos estudos de currículo é uma aposta ousada, pelo fato de ser uma articulação pouco explorada.

Quando me refiro que esta pesquisa se insere no campo do currículo, é porque entendo currículo como produção cultural (LOPES; MACEDO, 2011), pois ele funciona por meio de um sistema de significações e porque currículo pode ser compreendido como um texto (CUNHA, 2015). Se currículo é texto, a presente pesquisa se insere no campo do currículo por operar com práticas discursivas que extrapolam a ideia a literalidade, ou de um documento a ser aplicado. O foco é na condição discursiva destes, por sua condição de produtores de linguagem, de produtores de práticas e significações.

Compreender o currículo como texto, como produção cultural é compreender currículo em uma concepção pós-estrutural. Por isso, para esta discussão, considereei potente investir na Teoria do Discurso. Operar com a TD, me permitiu, pensar com os jogos de linguagem, tecer reflexões e questionamentos sobre alguns discursos que são produzidos quando trazemos para o debate a articulação dos significantes Formação de Professores e da Educação Especial.

Entende-se aqui, que o discurso mesmo quando hegemônico é marcado pelos sentidos mais diversos e devemos nos atentar às articulações que produzem esses discursos, marcadas pela contingência e precariedade para que possamos des-sedimentar o que é entendido como natural. (DIAS, FARIAS; SOUZA, 2017, p. 260)

Ao desenvolver este estudo, a aposta na TD, me levou a perceber sobre disputas de significação que tentam frear determinados sentidos e hegemonizar outros.

No que concerne à parte empírica, os meus esforços se voltaram em buscar produções acadêmicas que abarcassem o debate entre Formação de Professores e Educação Especial. Concordo com Kassar (2014), que

A leitura de diferentes trabalhos com a temática 'Formação de Professores' para a Educação Especial ou a educação inclusiva propicia a formulação de questões para nosso campo de pesquisa: Que tipo de conhecimento é relevante para uma formação do professor da educação básica, levando-se em conta a escolarização dos alunos com deficiências? Que tipo de conhecimento é necessário para formar o professor considerado 'especialista'? (KASSAR, 2014, p. 218)

Tomando como base as questões pessoais, que não são tão minhas assim, porque estão inscritas na tradição do campo, destaco que as questões que me levaram ao desenvolvimento do presente estudo encontraram sua trajetória a partir da produção de sentidos por meio de discursos. Essas produções revelaram sob minha análise que o professor tem se inserido na identidade de fracassado, sendo esse "um problema" para a Educação Especial, uma vez que ele é considerado fracassado devido ao seu processo de formação inicial. Mas, não somente, diante desse discurso, outro discurso ramifica-se, qual seja, a forte defesa de uma formação continuada que possa melhor formar os professores uma vez que se parte da premissa de que estes têm uma formação insuficiente. Identifiquei que esta demanda é compreendida como a solução para os problemas que os professores enfrentam na atuação com a Educação Especial. O discurso se afirma em proposições prescritivas e que se baseiam na ideia de que a formação docente deveria tudo comportar no que se refere à atuação docente.

No tocante ao processo articulatório entre Educação Especial e Formação de Professores, permanece forte a presença do discurso sobre "o fracasso do professor", mobilizando discussões pautadas na ideia de solução dos problemas por meio da formação continuada e com críticas à formação inicial. Críticas a uma formação que é significada como deficiente, desde sempre parece ecoar nos discursos dos campos da EE e FP. Sendo assim, os discursos que sustentam a relação entre os campos provocam uma sensação de estreitamento do processo articulatório, reduzindo-o apenas aos discursos que foram apresentados nesse estudo. Esse apontamento sugere e faz considerar importante a necessidade de amplificar as questões que articulam os dois campos de saberes.

Por fim, concluo que os apontamentos que foram feitos nessa pesquisa assumem o caráter parcial e não esgotam a presente discussão. Acredito que a temática abordada nessa pesquisa tem potencial para emergir mais discussões. Finalizo esta dissertação assumindo que ela está aberta para debates e aprofundamentos em possíveis estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Amélia. Formação do professor para a Educação Especial: história, legislação e competências. In: **Cadernos**. n. 24. 2004.
- ANDRÉ, Marli (Org.). **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.
- _____. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre Formação de Professores. **Educação & Linguagem**, n. 15, p. 43-59, jan./jul. 2007.
- BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a Formação de Professores: generalistas ou especialistas. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, pp. 7-25, 1999.
- _____. **A Educação Especial nas universidades brasileiras**. Brasília: MEC/SEESP: 2002.
- _____. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, José Gerakdi Silveira.; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi.; SANTOS, Roseli Albino dos (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.
- _____. MEC. 1993. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC
- _____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial, 1994.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. (Livro 1).
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.
- _____. Presidência da República. **Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm –
- _____. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. In: Inclusão: **Revista da Educação Especial**. v.4, nº. 1, p.7-17. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Resolução CNE / CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Disponível no site www.mec.gov.br Acessado no dia 25 de junho de 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília. 2018. Disponível em: 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 de dezembro de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=124721-texto-referencia-formacao-de-professores&category_slug=setembro-2019&Itemid=30192

BIGLIERI, Paula; PERELLÓ, Glória. **Los usos del psicoanálisis en la teoría de la hegemonia de Ernesto Laclau**. Buenos Aires: Grama Ediciones, 2012.

CANDAU, Vera Maria. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 8, p. 19-21, ago. 1982. _____ (Coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de, WONSİK, Ester Cristiane. Políticas educacionais atuais: valorização ou precarização do trabalho docente. **Revista Contrapontos-Eletrônica**, Itajaí, v.15,n. 3 , set./dez 2015.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos; SILVA, Sandra Regina Paz da; SANTOS, Inalda Maria. DE “EDUCAÇÃO PARA TODOS” PARA “TODOS PELA EDUCAÇÃO”: diacronias e sincronias da ofensiva do capital na educação. **RTPS - Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. IV, n.6, p. 181 - 210, jan. / jun./2019 ISSN 2526-2319

COSTA, Hugo Heleno Camilo. **O conhecimento como resposta curricular à alteridade**. 223f. Tese (Doutorado em Educação) – UERJ, Rio de Janeiro, , 2018.

CUNHA, Érika Virgílio. **Política curricular de ciclos como o nome da democracia: o caso de Rondonópolis (MT)**. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – UERJ, Rio de Janeiro, 2015.

CUNHA, Érika Virgílio; COSTA Hugo Heleno; PEREIRA, Talita Vidal. **Textualidade, currículo e investigação**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 185-193, maio./ago. 2016.

CUNHA, Kátia Silva. DOCENTE: identidade mítica. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betânia. **Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017. p. 269-287.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DESTRO, Denise de Sousa. **Disputas políticas pela Educação Física escolar na Base Nacional Comum Curricular**. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – UERJ, Rio de Janeiro, 2019.

DIAS, Rosanne Evangelista; FARIAS, Livia M. C. de; SOUZA, Cristiane Gonçalves de. Tentativas de controle curricular na formação e no trabalho docente. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betânia. **Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017. p. 251-268

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de Professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. A construção do campo da pesquisa sobre Formação de Professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

EFFEGEN, Adriana Pereira Siqueira. **Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas**. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFES, Vitória, , , 2011.

FALCÃO, João Pedro M. ; POKER, Rosimar Bartoloni. **Educação Inclusiva no Brasil: mudanças históricas na Educação Especial frente ao processo de redemocratização brasileira e a influência dos Direitos Humanos**. 2015. XIII Semana de Relacoes Internacionais. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

FERREIRA, Júlio Romero; BUENO, José.Geraldo Silveira. (2011). Os 20 anos do GT Educação Especial: Gênese, trajetória e consolidação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 17(esp. 1), 143-170. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400011>

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. A Escola Regular e a Escola Especial: a Dialética da Inclusão. In: **Anais do XI Congresso da Federação Nacional das Associações Pestalozzi e do I Fórum Internacional da Fenasp**. p. 229-232. Niterói: RJ: Nota Bene, 2006.

FONTES, Rejane de Sousa.; PLETSCHE, Marcia. Denise. & GLAT, Rosana. O uso da abordagem etnográfica em pesquisas sobre Educação Inclusiva. In: **Anais do II Colóquio Educação, Cidadania e exclusão: etnografia em Educação**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Plano Decenal de Educação: consenso e cooptação**. Revista do SINPEEM, São Paulo, n. 2, fev. 1995.

FREITAS, Luís Carlos. Em direção a uma política para a Formação de Professores. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 12, n. 54, abr./jun. 1992.

_____. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de Professores, pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992a.

GLAT, Rosana. **A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: diretrizes políticas e ações pedagógicas**. Projeto Prociência. Rio de Janeiro, 2008.

_____. Uma família presente e participativa: o papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais. In: **Anais do 9º Congresso das APAES de Minas Gerais**. p. 1-7. Belo Horizonte, 2004.

_____. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. p. 15-35. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007.

_____. Desconstruindo representações sociais: Por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, Edição Especial, p.9-20, 2018

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa. Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão**. Brasil: MEC / SEESP, v. 1, nº 1, p. 35-39, 2005.

_____.; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. p. 15-35. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007.

_____. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: Rosana. Glat (Org.), **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. 2. ed., p. 15-3. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2015.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**. nº. 29, ano 10, 2004

_____. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais** (Série Pesquisa em Educação, 2. ed.). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

GLAT, Rosana; FONTES, Rejane de Sousa; PLETSCHE, Marcia Denise. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. In: **Cadernos de Educação Especial 6: Inclusão Social desafios de uma Educação Cidadã**. nº. 6, p. 13-33. Duque de Caxias / RJ: Editora Unigranrio, 2006.

GLAT, Rosana.; MOREIRA, Priscilla dos Santos; PLETSCHE, Marcia Denise. Educação inclusiva & cotidiano escolar: uma reflexão sobre currículo e práticas pedagógicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDUPUCRS, 2008.

HISTÓRICO. ANFOPE, 2018. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/historico/>. Acesso em: 7 jul.2021.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 243 p. (Coleção educação contemporânea).

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro, Editora EdUERJ, 2011.

_____. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

_____. Nuevas Reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo. Buenos Aires: Nueva Vision, 1996.

_____.; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, CNPq, 2015.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 43-58, abr. 2001.

LOPES, Alice Casimiro. POLÍTICAS DE CURRÍCULO: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS. In: LOPES, Alice Casimiro Lopes; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de (Org.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro, Quartet, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. **Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo**. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. CURRÍCULO, CONHECIMENTO E INTERPRETAÇÃO. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betânia de. Redes de pesquisa e articulações discursivas nas políticas de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betânia (Org.). **Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017. p. 11-30

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisas. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. (Org.). **A Teoria do Discurso na pesquisa em Educação**. Recife: UFPE, 2018. p. 133-168.

_____. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.147 p.700-715 set./dez. 2012

_____. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ ago. 2015.

_____. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 39, p. 7-23, 2013.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 32, mai./ago. 2006.

_____. MAS A ESCOLA NÃO TEM QUE ENSINAR?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A educação especial no brasil: da exclusão à inclusão escolar. **Pedagogia ao Pé da Letra em Educação**, Educação Especial. Março, 2011.

_____. **INCLUSÃO ESCOLAR O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna , 2003. (Coleção cotidiano escolar).

McKLINTOCK, Anne. **Imperial leather, Race, gender and sexuality in the colonial contest**. Routledge, 1995

MELO, George Souza de.; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de. Quando o currículo se torna passarela para a diferença. **Educ. Rev.**, Curitiba v.36, 2020 Epub Dec 01, 2020.

MELONI, Reginaldo Alberto. LOPES, Alice Casimiro. Produção de Sentidos pelas Imagens em Livros Didáticos de Química. **Ciênc. educ.** (Bauru) 26, 2020. <https://doi.org/10.1590/1516-731320200052>

MENDES, Enicéia Gonçalves. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. p.29- 42. Marília: ABPEE, 2006.

_____.; ALMEIDA, Maria. Amelia.; HAYASHI, Maria Cristina. P. I. **Temas em Educação Especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. p. 92 - 119. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

MENDONÇA, Daniel de. Pensando (com Laclau) os limites da democracia. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (Orgs). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015.

_____. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 1, p. 153-169, jan./jun. 2009.

MILITÃO, Andréia Nunes. DOSSIÊ A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.12, p.3-7, set./dez. 2014

NETO, Oswaldo França. Considerações sobre o tempo e suas contingências em uma clínica-escola. **Psic. Clin.**, Rio de Janeiro, v.21, n.1, p.33 - 43, 2009

OLIVEIRA, Marcia Betania. **Ensino médio noturno na região Assu-Mossoró (RN):** o que significa ser diferenciado? 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – UERJ, Rio de Janeiro, 2016.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre a teoria política do discurso e análise do discurso em educação. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza. A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (Orgs.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: UFPE, 2018. p. 169-216.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.3, p.39-56, dez. 2010

PEREIRA, Talita Vidal. **Tradição e inovação:** sentidos de currículo que se hibridizam nos discursos sobre o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. Rio de Janeiro. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - UERJ, 2011.

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARÃES, Selva. A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. Relato de Pesquisa. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 25, n. 4, Oct./Dec. 2019

PLETSCH, Marcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental:** diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 254f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009.

PLETSCH, Marcia Denise; REDIG, Annie Gome; BÜRKLE, Thyene. da Silva. A Educação Especial como suporte para a inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. In: **Anais da IX Jornada de Educação Especial**. Marília: SP, 2008.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, v.11, n.2, jul./dez. 2008. p. 263 a 274.

PINTO, Ana Cristina Cruz. **A educação especial no ensino superior:** Uma Análise do Contexto Político da Educação Especial no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas. 220 f. . Tese (Doutorado em Educação) - UFAM, 2018.

RAMOS, Inês de Oliveira. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. p. 32-40. Porto Alegre: Mediação, 2007.

REDIG, Annie Gomes. **Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva**: a visão de professores especialistas. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UERJ, Rio de Janeiro, 2010. ,

_____. Da Barbie à Fiona: a construção de uma escola inclusiva. In: **Anais do V Seminário Internacional: As redes de conhecimento e as tecnologias**. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

_____. **A perspectiva da Educação Inclusiva por alunos do Curso de Pós-Graduação em Orientação Educacional e Pedagógica da Universidade Candido Mendes**. Monografia do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Orientação Educacional e Pedagógica, Universidade Candido Mendes (UCAM), 2007.

SANTOS, Lucíola Licínio. Problemas e alternativas no campo da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 72, n. 172, p. 318-334, 1991.

_____. Formação de Professores e qualidade do ensino. In: **Escola básica**. Campinas: Papirus, 1992. p. 137-146. (Coletânea CBE).

_____. Formação do(a) professor(a) e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995. p. 17-27.

SANTOS, Geniana dos. **“O meu aluno não lê”**: sentidos de crise nas políticas curriculares para a formação em leitura. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – UERJ, Rio de Janeiro, 2017.

_____; BORGES, Veronica; LOPES, Alice Casimiro (2019). Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas Críticas**, 25, e26200. <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.26200>

SILVA, Osni Oliveira Noberto da; MIRANDA, Theresinha Guimarães; BORDAS, Miguel Angel Garcia. Valorização do trabalho dos professores de atendimento educacional especializado no município de Jacobina-Bahia. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 57–67, 2021. DOI: 10.35699/2238-037X.2021.25091. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/25091>. Acesso em: 27 out. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, Gláucia Eunice Gonçalves da. **Política de currículo e inclusão de pessoas com deficiência intelectual em uma escola municipal de Várzea Grande-MT**. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMT, Cuiabá, 2012.

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

APÊNDICE – Artigos que constituem a empiria

ALMEIDA, Welita Gomes de. **A política nacional de Educação Inclusiva: um estudo de escolas da rede municipal de Gurinhém/PB.** 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPB, Paraíba, 2010.

AMARAL, Mateus Henrique do; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. A Formação de Professores no GT 15 - Educação Especial da ANPED (2011-2017): Entre Diálogos e (Novas) Pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial.** V. 25, n. 2, p. 301 – 318, 2019.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e Educação Especial: enlaces e desenlaces. **Ciência e Educação,** Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017

CARVALHO, Tereza Cristina de. Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial.** v. 22, n. 2, p. 315 – 318, 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da Formação de Professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DIAS, Marian Ávila de Lima e; ROSA, Simone Conceição; ANDRADE, Patrícia Ferreira. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Psicologia USP.** V. 26, n. 3, p. 453-463, dez 2015.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** V. 18, n. 52, p.101-119, mar 2013.

GESSER, Marivete; MARTINS, Reginaldo Medeiros. Contributions of a Teacher Training Program to Inclusive Education. **Paidéia,** Ribeirão Preto. V. 29, Mar 2019.

GREGUOL, Márcia; GOBBI, Erica; CARRARO, Attilio. Formação de Professores para a Educação Especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial.** V. 19, n.3, p. 307 – 324. Set 2013,

HOBOLD, Márcia de Souza; SILVESTRE, Magali Aparecida. APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ DOS GRUPOS DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL - III SIMPÓSIO. **Formação Docente.**, Belo Horizonte, v. 10, n. 18, p. 9, jan./jul. 2018. Disponível em <http://www.revformacaodocente.com.br>

JESUS, Denise Meyrelles de; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; GONÇALVES, Agda Felipe da Silva. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - Educação Especial da anped: desvelando pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial.** V. 17, n. spe1, p. 77-92. Ago 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.

Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR

_____. A Formação de Professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos CEDES**. V. 34, n. 93, p. 207-224. Mai 2014.

LAROCCA, Priscila; TOZETTO, Susana Soares. A Formação de Professores como objeto de estudo de dissertações produzidas em um mestrado em educação. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 162-179, jul./dez. 2016

LEITE, Lúcia Pereira; MARTINS, SandraEli Sartoreto de Oliveira. A Educação Especial em tempos de educação inclusiva: dos aportes normativos aos aspectos operacionais. In: DAVID, CM., *et al.*, orgs. **Desafios contemporâneos da educação** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 85-105. ISBN 978- 85-7983-622-0. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente: um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**. v.45 n.157 p.486-507 jul./set. 2015

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. *Pedagogia Ao Pé Da Letra*. In: **Educação, Educação Especial**, 2011.

MONICO, Patrícia Aparecida; MORGADO, Liz Amaral Saraiva; ORLANDO, Rosimeire Maria. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2018, Volume 22 N° spe Páginas 41 - 48

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; ARAÚJO, Clarissa Martins de. A Formação de Professores para educação inclusiva no portal do professor do MEC: Discurso Inclusivo X Discurso Médico. **Educação & Sociedade**, Jun 2017, Volume 38 N° 140 Páginas 829 - 846

OLIVEIRA Breyner Ricardo; SOUZA Waleska Medeiros de; PERUCCI, Leidelaine Sérgio. Política de Formação de Professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 47-76, dezembro 2018 | E-ISSN 2177-6059

OLIVEIRA, Elânia de. A Lei 10.639/2003 e a Escola de Educação Especial: um desafio a mais para a Formação de Professores. **Educar em Revista**, Mar 2013, N° 47 Páginas 85 - 95

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Desenvolvimento Profissional de Docentes Iniciantes na Educação Especial. **Educação & Realidade**, Jun 2018, Volume 43 N° 2 Páginas 747 – 770

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARÃES, Selva. A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Nov 2019, Volume 25 N° 4 Páginas 571 - 586

PLETSCH, Márcia Denise. Deficiência múltipla: Formação de Professores e processos de ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, Mar 2015, Volume 45 Nº 155 Páginas 12 – 29

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira Portelinha; SBARDELOTTO, Vanice Schossler. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Res. 2/2015): princípios e concepções. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 39 – 49, jul./dez. 2017.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de Professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, Set 2011, Nº 41 Páginas 41 – 60

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Inclusão escolar, Formação de Professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Set 2014, Volume 20 Nº 3 Páginas 341 – 356

ROZEK, Marlene. A Educação Especial e a educação inclusiva: compreensões necessárias. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 1, p. 164-183, 2009.

SANTOS, Geniana; BORGES, Veronica; LOPES, Alice Casimiro Lopes. Formação de Professores e Reformas Curriculares: Entre Projeções e Normatividade. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.25 - Ahead of print, p.239-256, 2019.

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, dez 2016, Volume 22 Nº 4 Páginas 527 - 542

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. A Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Jun 2017, Volume 23 Nº 2 Páginas 201 – 214

TORRES, Josiane Pereira; MENDES, Enicéia Gonçalves. Atitudes Sociais e Formação Inicial de Professores para a Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Nov 2019, Volume 25 Nº 4. Revista Brasileira de Educação Páginas 765 – 780