

# PROFESSOR, PROFISSIONAL OU EDUCADOR: A CONCEPÇÃO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO CAMPO ESPECÍFICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (2000-2016)<sup>1</sup>

*TEACHER, PROFESSIONAL OR EDUCATOR: THE CONCEPTION OF SPECIAL EDUCATION TEACHER IN THE ACADEMIC PRODUCTIONS OF THE SPECIFIC FIELD OF SPECIAL EDUCATION (2000-2016)*

Kamille VAZ<sup>2</sup>

**RESUMO:** Com este artigo temos a intenção de expor o estudo acerca da produção do conhecimento sobre o professor de Educação Especial (EE) no Brasil durante os anos de 2000 a 2016. O objetivo é analisar como está sendo disseminada a concepção sobre esse professor específico pelas pesquisas acadêmicas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, cuja base teórico-metodológica é o materialismo histórico-dialético. Utilizamos o balanço de produções acadêmicas como procedimento metodológico para a coleta e análise de dados, o qual contribui para a seleção dos trabalhos acadêmicos e a análise inicial sobre a concentração desses trabalhos em ano, local, professores e grupos de pesquisa. Nos 16 anos que abarcamos nesta pesquisa, foram selecionados 24 trabalhos entre teses, dissertações, artigos científicos e trabalhos publicados em anais de eventos, os quais tinham como foco de análise o professor de EE. Tais trabalhos nos permitiram destacar a imprecisão sobre a forma de denominar esse professor específico, o que, em grande medida, indica a concepção de professor disseminada hegemonicamente no início do século XXI. Na análise dos trabalhos selecionados, destacamos três formas de denominar o professor de EE: o professor, o profissional e o educador, os quais, em suma, demonstram uma concepção alargada de docência e a correlação das pesquisas acadêmicas com a proposta da política educacional em vigor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professor de Educação Especial. Concepção de professor de Educação Especial. Produção do conhecimento na Educação Especial.

**ABSTRACT:** In this paper we intend to present a study on the production of knowledge regarding Special Education teachers in Brazil from 2000 to 2016. Our objective is to analyze how the conception about this particular kind of teacher is being disseminated through academic research. It is a bibliographic and qualitative research, theoretically and methodologically based on historical-dialectical materialism. We used a review of academic research as a methodological procedure for the collection and analysis of data, which contributed to the selection of academic papers and initial analysis of the concentration of these works by year, location, faculty and research groups. Within the 16 years covered by this research, we selected 24 works including theses, dissertations, scientific papers and papers published in event proceedings, which focused their analyses mainly on Special Education teachers. These works allowed us to highlight the imprecision of how this particular kind of teacher is named, which, to a large extent, indicates the conception of teacher hegemonically disseminated at the beginning of the 21st century. In the analysis of the selected papers, we highlighted three ways of naming the Special Education teacher: the teacher, the professional and the educator, which, in short, demonstrate an extended conception of teaching and the correlation of academic research with the proposal of the educational policy in force.

**KEYWORDS:** Special Education Teacher. Conception of Special Education Teacher. Production of Knowledge in Special Education.

<sup>1</sup> <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382519000100007>

Apoio Financeiro: CNPq

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis – SC, Brasil. [kamillevaz@gmail.com](mailto:kamillevaz@gmail.com).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2277-929X>

## 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos<sup>3</sup> as análises sobre a concepção de professor de Educação Especial expressas nas produções acadêmicas do campo específico no período de 2000 a 2016 no Brasil. Nossa intenção de construir o balanço de produções acadêmicas sobre o professor de Educação Especial (EE)<sup>4</sup> está pautada na necessidade de compreender o que e como os autores do campo da Educação Especial estão pesquisando sobre esse professor e em que medida nos auxiliam a pensar a constituição da Educação Especial no século XXI no Brasil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfica e com referencial teórico-metodológico embasado no materialismo histórico-dialético. Como afirma Ferreira (2002), as pesquisas com base no “estado da arte” ou “estado do conhecimento” são definidas

como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (Ferreira, 2002, p. 258).

A escolha por desenvolver esta pesquisa com base nos trabalhos científicos selecionados pelo procedimento metodológico – balanço de produções acadêmicas – permite-nos traçar um panorama acerca dos estudos sobre o professor de EE e desenvolver análises sobre as concepções de professor que estão sendo disseminadas no meio acadêmico. Temos como pressuposto que, para analisar a Educação Especial, é imprescindível compreendê-la no escopo das análises sobre a escola pública brasileira, tendo em vista o encaminhamento dessa modalidade como proposta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares com as políticas de educação inclusiva, as quais ganharam mais expressão a partir do documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008). A investigação sobre a concepção de professor de EE é um dos elementos que consideramos importante para a análise da Educação Especial e da escola pública, ao qual propomos para este estudo sob a égide das produções acadêmicas. Assim, questionamos: Qual a concepção de professor de EE está sendo disseminada pelas produções acadêmicas do campo específico e em que medida elas contribuem para a análise e a formulação da proposta de Educação Especial na conjuntura atual?

Temos como hipótese que as produções acadêmicas sobre o professor de EE vai ao encontro das proposições políticas sobre esse professor específico e que sua divulgação auxilia na própria condução e produção da política educacional. Na análise dos trabalhos selecionados, investigamos, de forma verticalizada, a concepção de professor de EE presente nas pesquisas e até que ponto há uma hegemonia discursiva em torno desse professor específico.

A proposta deste trabalho justifica-se pela sistematização das pesquisas em torno do professor de EE, as quais auxiliam na produção do conhecimento científico sobre esse professor específico, e pela divulgação das concepções sobre esse professor, que contribuem na compre-

<sup>3</sup>O uso da primeira pessoa do plural neste artigo foi com a intenção de demarcar que essa pesquisa faz parte das demais desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), as quais em seu conjunto contribuem para a compreensão sobre as políticas educacionais e suas especificidades.

<sup>4</sup>Optamos por utilizar a nomenclatura professor de Educação Especial (EE) para facilitar a compreensão sobre o professor que atua ou que está sendo formado para atuar com os estudantes público-alvo da Educação Especial ao longo da história.

ensão sobre a própria proposta de Educação Especial brasileira. Para pensarmos o caso específico da Educação Especial, ancoramo-nos nas abordagens de Saviani (2013) e Jannuzzi (2012) sobre o professor como mediador entre os estudantes e o conhecimento científico produzido historicamente pela humanidade, com vistas a formação de sujeitos críticos e conscientes na sociedade. Nesse sentido, o professor é parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem e contribui para a concepção e/ou reivindicação da escola pública brasileira.

Pensar a Educação Especial e como ela está sendo articulada com a proposta de escola pública faz-nos refletir sobre o projeto de professor no escopo de suas relações educacionais e sociais. Nesse aspecto, a opção metodológica de realizar o balanço de produções acadêmicas sobre o professor de EE contribui para aprofundar as análises sobre esse professor específico e a própria proposta de Educação Especial para a atualidade<sup>5</sup>.

## **2 O BALANÇO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUNS ELEMENTOS DE ANÁLISE**

Optamos por utilizar o balanço de produções acadêmicas como procedimento metodológico por considerar que, para além da busca dos trabalhos publicados, nos possibilita compreender: Em que medida esse tema específico vem sendo pesquisado? Em quais meios de divulgação são abordados? Há relação com grupos de pesquisa específicos? Há concentração de pesquisas em determinadas regiões do país? De que forma essas questões podem contribuir para perceber a abrangência do tema? O estudo sobre a concepção de professor de EE pode contribuir para compreendermos a proposta atual de Educação Especial do país?

Para realizar a análise dos trabalhos que abordaram o professor de EE como foco de suas pesquisas, utilizamos como fonte de dados o sistema de busca para teses e dissertações no portal de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); o portal de periódicos da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*; o portal de busca do Google Acadêmico e os trabalhos reunidos nos anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Salientamos que a opção desses bancos de dados está embasada na abrangência de trabalhos acadêmicos disponibilizados. Entretanto, essa escolha não garante a totalidade das pesquisas produzidas sobre o professor de EE. Contudo, permite-nos uma amostra significativa para a análise das concepções de professor que está sendo disseminada.

Nessas cinco frentes de busca de trabalhos, exceto na ANPEd<sup>6</sup>, utilizamos cinco descritores: professor de Educação Especial, professor do AEE, professor especializado, professor especialista e professor das salas de recursos, os quais foram utilizados isoladamente.

<sup>5</sup> Vale ressaltar que, em abril de 2018, no governo de Michel Temer do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), uma nova avaliação da política nacional de Educação Especial é proposta, a qual ainda está em discussão conforme publicado no portal do MEC. Retirado em 16 outubro de 2018 de <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/62961-politica-de-educacao-especial-devera-passar-por-atualizacao>.

<sup>6</sup> A busca de trabalhos do portal da ANPEd foi realizada pela leitura dos títulos e palavras-chave dos trabalhos acadêmicos disponibilizados na internet em todas as edições do evento. Foram selecionados trabalhos que abordavam os cinco descritores utilizados nos demais banco de dados.

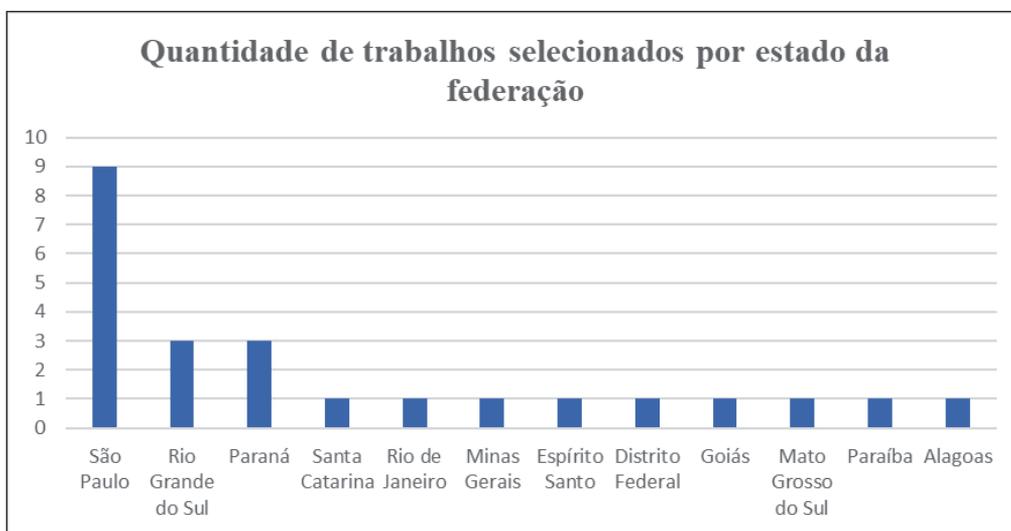
No primeiro momento, não delimitamos o período de busca, pois tínhamos a intenção de selecionar o maior número de trabalhos possíveis e verificar a partir de que momento o professor de EE começou a ser objeto de pesquisas. Na Tabela 1, quantificamos os trabalhos selecionados por tipo de produção.

TIPO DE PRODUÇÃO	QUANTIDADE
Teses	4
Dissertações	12
Artigos em periódicos	3
Trabalhos em eventos	5
Total	24

**Tabela 1.** Quantidade de trabalhos selecionados sobre o professor de EE por tipo de produção, 2000-2016

Fonte: Elaborada pela autora com base no Portal CAPES, na BDTD, no *SciELO*, Google Acadêmico e Portal das reuniões nacionais da ANPED, 2016.

Para selecionarmos os trabalhos que tiveram como foco de suas pesquisas o professor de Educação Especial, realizamos quatro triagens. Os elementos textuais utilizados nessa seleção foram: título, resumo, palavras-chave e texto na íntegra. Desse modo, selecionamos 24 produções acadêmicas, as quais foram publicadas nos estados apresentados no Gráfico 1.



**Gráfico 1.** Quantidade de trabalhos selecionadas sobre o professor de EE por estado, 2000-2016

Fonte: Elaborado pela autora com base no Portal CAPES, na BDTD, no *SciELO*, Google Acadêmico e Portal das reuniões nacionais da ANPED, 2016.

Com base no Gráfico 1, podemos afirmar a concentração dos trabalhos nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, com maior incidência no estado de São Paulo, o qual teve na

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e na Universidade de São Paulo (USP) o maior número de produções divulgadas. No entanto, é importante atentar para o fato de que a concentração dos artigos científicos pode não representar uma correlação de grupos de estudos e/ou pesquisas, pois os autores não necessariamente estão vinculados a essas instituições dos periódicos de publicação. Entretanto, é interessante destacar que algumas das universidades com maior incidência de produção, como a UFSCar e a UFSM, têm tradição de pesquisa em Educação Especial e, inclusive, cursos de Licenciatura voltados à formação de professores para atuar nesse campo.

Consideramos importante ressaltar, na perspectiva da análise sobre a contribuição dos estudos realizados nesse campo de conhecimento específico, os autores mais referidos nas pesquisas dos trabalhos selecionados para esse balanço de produções acadêmicas, tendo em vista que demonstram as opções teórico-metodológicas hegemônicas a respeito das produções sobre o professor de EE. Os três autores mais citados nos trabalhos acadêmicos selecionados foram: Enicéia Gonçalves Mendes, referenciada 52 vezes; Rosana Glat, referenciada 27 vezes; e Marcos José da Silveira Mazzotta, referenciado 25 vezes.

A autora Enicéia Gonçalves Mendes é professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e orientadora de três trabalhos selecionados neste balanço, os quais foram defendidos no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial daquela instituição. Rosana Glat é professora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e orientou uma das dissertações selecionadas para este trabalho. O terceiro autor mais citado foi Marcos José da Silveira Mazzotta, professor aposentado da Universidade de São Paulo (USP).

Os três autores mais citados são da região Sudeste, mais precisamente São Paulo e Rio de Janeiro o que não destoia dos trabalhos selecionados nesse balanço. Tal característica endossa a indicação de que a região sudeste tem predominância nas produções sobre Educação Especial e, nesse caso específico, sobre os debates acerca do professor de EE.

Os demais autores<sup>7</sup> também apresentaram um expressivo número de citações. A região Sul somou nove autores<sup>8</sup>; a Região Centro-Oeste, cinco<sup>9</sup>; e a Região Nordeste, um autor<sup>10</sup> dentre os mais citados nos trabalhos selecionados. É interessante ressaltar que desses autores, oito são estrangeiros<sup>11</sup>. Cinco dos autores mais citados são utilizados como referência metodológica, como: Manzini (2008), Minayo (2001), Lüdke e André (1986), Gil (1994), Bardin (1994) – ressaltamos que Manzini (2008) é autor do campo da Educação Especial.

Nessa análise sobre os trabalhos, direcionamos nosso olhar, na leitura dos textos, para como e o que falavam sobre o professor de EE com a intenção de compreender a concepção de

<sup>7</sup> Destacamos os autores, a fim de organização da pesquisa, que tiveram 5 ou mais citações presentes nos trabalhos acadêmicos selecionados.

<sup>8</sup> Rosalba Maria Cardoso Garcia (SC), com 15 referências; Maria Helena Michels (SC), com 11; Acácia Zeneida Kuenzer (PR) com 9; Soraia Napoleão Freitas (RS), com 7; Rejane de Souza Fontes (RS), com 6; Antônio Carlos Gil (RS), com 6; Cláudio Roberto Baptista (RS), com 5; Ana Beatriz Cerisara (SC), com 5; Eneida Oto Shiroma (SC), com 5.

<sup>9</sup> Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (MS), com 10 referências; Iria Brzezinski (GO), com 9; Dulce Barros Almeida (GO), com 6; Maria de Fátima Guerra de Sousa (DF), com 6; Denise de Oliveira Alves (DF), com 5.

<sup>10</sup> Lúcia de Araújo Ramos Martins (RN), com 8 referências.

<sup>11</sup> António Nóvoa (POR), com 13 referências; Lev Semenovich Vygotsky (RU), com 11; Suzan Stainback e William Stainback (EUA), com 9; Maurice Tardif (CAN), com 8; Karl Marx (ALE), com 7; Carlos Bernardo Skliar (ARG), com 6; Laurence Bardin (FRA), com 5; José Manuel Esteve (ESP), com 5.

professor difundida pelo meio acadêmico. Aqui percebemos que muitos dos temas mencionados nos títulos e nos resumos não condiziam ou perdiam força no decorrer dos trabalhos, o que possibilitou encontrarmos uma variedade de nomenclaturas direcionadas ao professor de EE que não estavam expostas de imediato. A seguir elencamos algumas delas:

- professor especializado/especialista (Lora, 2000; Lino, 2006; Regiani, 2009; Redig, 2010; Prieto, 2006; Tezzari, 2008; Petrechen, 2006);
- professor de Educação Especial (França, 2008; Padilha, 2011, 2012; Dorneles, 2013; Vilaronga, 2014; Zerbato, 2014; Camargo & Sarzi, 2012; Mercado, 2016);
- professores de ensino especial (Dorziat, 2010);
- professores de educação inclusiva (Dias, Rosa, & Andrade, 2015);
- professor do Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recursos Multifuncionais (Silva, 2008; Scherer & Dal’Igna, 2015; Rosa, 2015);
- profissional da educação especial (Siems, 2009; Freitas, 2013);
- educadoras da Educação Especial (D’Agostini, 2011);
- educador especializado em Educação Especial (Baptista, 2011).

O que nos interessa observar são, para além da imprecisão sobre as denominações utilizadas em relação a esse professor, as definições que cada uma carrega. Essa constatação possibilita refletir sobre a dificuldade do campo específico em assumir o trabalho da Educação Especial como trabalho docente, lançando mão, assim, de diferentes terminologias? As diferentes formas de denominar o professor de EE representam diferentes concepções de professor?

Kassar e Rebelo (2011) discutem sobre o “especial” da Educação Especial nas políticas educacionais e apontam para as alterações da concepção sobre Educação Especial ao longo de sua história no Brasil, especialmente a partir dos anos de 1930. As autoras levantam uma discussão que julgamos pertinente para pensarmos as diferentes denominações utilizadas para expressar esse professor específico: o “especial” da Educação Especial está demarcado pelo *lôcus* onde ele será realizado (escolas ou classes especiais, classes domiciliares e hospitalares, escolas regulares)? As diferentes nomenclaturas para o professor de EE propõem modificações ao contexto de Educação Especial ou estamos no âmbito nas disputas sobre a terminologia?

Muitos dos autores selecionados utilizaram diferentes formas de denominar o professor de EE de forma concomitante. Dessa forma, agrupamos essas terminologias no que compreendemos ser as que carregam a definição de cada autor, com a finalidade de compreender as análises sobre ele, em três eixos: os professores, os profissionais e os educadores.

## 2.1 OS PROFESSORES

Na leitura dos trabalhos selecionados, percebemos que o professor referido pode ser agrupado nas seguintes denominações: professor de EE, professor especializado/especialista, professor do ensino especial, professor de educação inclusiva e professor do AEE. Mesmo que a maioria dos autores não tenham apresentado as definições e o porquê de utilizarem essas ter-

minologias para se referir a esse professor específico, observamos que há semelhanças sobre as características, mas também há divergências.

O professor de EE, para os autores selecionados neste balanço de produções acadêmicas, é sinônimo do professor especializado/especialista. A definição está ancorada na exigência da formação para atuar com os alunos da Educação Especial estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei nº 9.394, 1996), na qual está prevista a formação em nível médio ou superior em Educação Especial ou pós-graduação.

Cabe ressaltar que muito autores destacaram as características dos professores de EE com base na sua formação; dentre elas, a diferença entre a formação generalista ou especializada. A formação generalista seria aquela que contempla os conteúdos básicos da docência e os específicos da Educação Especial; a formação especializada aquela que direciona para um determinado tipo de deficiência com base nas análises de Bueno (1999), França (2008) e Siems (2009). Regiani (2009) utiliza o termo professor especialista em Educação Especial na perspectiva generalista, ou seja, professor com especialização *Latu Sensu* em Educação Especial com enfoque em todas as deficiências. São duas abordagens para a formação generalista: a que contempla base docente e conhecimentos específicos e a que proporciona o conhecimento sobre todas as deficiências. No entanto, a autora Redig (2010) destaca o termo professor generalista<sup>12</sup> como regente da sala de aula regular e professor especialista como o que trabalha com o aluno público-alvo da Educação Especial, respectivamente.

O estudo sobre a formação foi uma das metodologias mais recorrentes dos trabalhos sobre o professor de EE ou especializado/especialista, a grande maioria na perspectiva dos cursos de formação inicial/continuada como condicionante para a efetivação da proposta de inclusão. Lino (2006, p. 36) enfatiza: “Os professores especialistas bem formados e capacitados, na perspectiva da inclusão são peças fundamentais no elo da escola inclusiva”.

Com a leitura dos trabalhos selecionados, foi possível observarmos que parte deles recorriam à análise sobre a falta de formação ou esta ser insuficiente e descolada da realidade nas escolas, formuladas externamente aos interesses dos professores. Ou, ainda, para outros, a formação dos professores para atuarem com a Educação Especial é vista como positiva, pois capacita os professores para a educação inclusiva, como é o caso de Petrechen (2006) que, ao se dedicar a analisar o trabalho do “professor de deficientes mentais” no estado de São Paulo, indica sua concepção sobre a formação ao afirmar que segue os pressupostos do seu grupo de pesquisa *Formação de Recursos Humanos em Educação Especial* (GP-FOREESP)<sup>13</sup>: “Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar” (Petrechen, 2006, p. 21).

A formação como condicionante para o sucesso da Educação Especial na perspectiva inclusiva induz a inferência de que os cursos de formação devem estar voltados ao processo de inclusão escolar. Nesse sentido, o professor com a atuação voltada à “educação inclusiva” (Dias

<sup>12</sup> A referida autora equiva o professor generalista ao professor capacitado especificado pelo Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de junho de 2001, que afirma ser o professor da sala de aula regular que em sua formação de nível médio ou superior teve disciplinas relacionadas à Educação Especial.

<sup>13</sup> O GP-FOREESP vinculado à UFSCar tem sua origem em 1997 e, atualmente, é coordenado pela professora Dr.<sup>a</sup> Enicéia Gonçalves Mendes. As pesquisadoras Vilaronga (2014) e Zerbatto (2014), mencionadas no presente balanço, também estão vinculadas a esse grupo.

et al., 2015) seria o responsável pela implementação desta nas escolas regulares. O professor responsável pela inclusão, para essas autoras, não é necessariamente o professor do AEE, mas aquele que detém a formação para atuar com os alunos da Educação Especial. Autores como Prieto (2006) destacam a formação, mas alertam para não recair a responsabilização pelos alunos da Educação Especial somente aos professores especializados.

Muitos autores, ao mencionarem o professor do AEE, utilizaram-no como sinônimo do professor de EE. Zerbato (2014), ao elencar as atribuições do professor de EE, cita as exigências referentes ao professor do AEE. Para Silva (2008), o professor das salas de recursos multifuncionais é denominado de Professor Especializado de Apoio (PEA).

Dorneles (2013) apresenta, em sua pesquisa, como os discursos produzidos na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva induzem as práticas pedagógicas dos professores de EE para professores do AEE. Na mesma perspectiva, Mercado (2016) aponta que o processo de reconversão do professor de EE em professor do AEE, sem as devidas condições, como formação adequada por exemplo, reforça a sua desprofissionalização.

D'Agostini (2011) diferencia-se ao trabalhar com o professor do ensino especial, aquele que atua nas escolas ou instituições especializadas. Não foi o caso de Dorziat (2010) que apresentou essa terminologia como sinônimo de professor de EE nas escolas regulares. Outra característica forte dos trabalhos que abordaram o professor do EE e/ou especializado/especialista foram suas atribuições e seu *lôcus* de atuação.

Das pesquisas selecionadas, Camargo e Sarzi (2012), Vilaronga (2014) e Zerbato (2014) indicaram, em seus títulos e resumos, que estavam pesquisando o professor de EE em bidocência, coensino ou ensino colaborativo. A conceituação dessas três formas de nominar o trabalho do professor de EE em conjunto com o professor da sala de aula regular são semelhantes para as autoras. Para Zerbato (2014, p. 38): “O coensino é um *serviço* de apoio à inclusão escolar conhecido também como ensino colaborativo e envolve uma *parceria* entre professores de Educação Especial e da sala comum (...)”.

Vilaronga (2014, p. 179) enfatiza ao afirmar que “o ensino colaborativo é um dos apoios necessários para se fortalecer a proposta de inclusão escolar (...), sendo a colaboração entre o profissional da Educação Especial com o da sala de aula comum essencial para a construção desse espaço inclusivo (...)”.

As citações evidenciadas anteriormente demonstram a concepção em torno do professor de EE que atua nas salas de aula regular na proposta do ensino colaborativo. Propõe-se a Educação Especial como um serviço da inclusão escolar (Zerbato, 2014), na qual o professor de EE atuará na *apoio* com vistas à implementação da inclusão escolar (Vilaronga, 2014) não ficando sobre sua responsabilidade o ensino escolar<sup>14</sup>.

No entanto, outros autores também abordaram essa temática, como: Lino (2006), França (2008), Redig (2010) e Freitas (2013). Lino (2006), na perspectiva de apoio e auxílio, afirma que os “professores especialistas servem de intermediários entre professores e alunos

<sup>14</sup> Ambas pesquisadoras foram orientadas em suas pesquisas pela professora Dr<sup>a</sup> Enicéia Gonçalves Mendes, a qual desenvolveu o projeto de extensão “SOS Inclusão” pela UFSCar e orienta pesquisas de mestrado e doutorado sobre o ensino colaborativo da Educação Especial desde o início dos anos 2000.

com deficiência, possibilitando o entendimento de suas necessidades e particularidades” (Lino, 2006, p. 35). Se o professor de EE serve de intermediário, como um meio ao professor regente, podemos inferir que essa ideia reforça a concepção de professor de EE como um recurso?

Como podemos observar, os conceitos ensino colaborativo e coensino são utilizados como sinônimos, pois, na perspectiva das autoras citadas, ambos expressam o trabalho do professor de EE como apoio ou como o intermediário na sala de aula regular. Ao mesmo tempo que se colocam como alternativa ao modelo da política com o professor do AEE, a essência das características desses professores é semelhante. Desse modo, trata-se de uma face pedagógica da disputa política em torno da concepção de professor de EE.

Os trabalhos selecionados que foram articulados neste item também apresentam outras denominações para esse professor específico. Além disso, trouxeram elementos importantes para pensarmos a concepção de professor de EE hegemônica no campo de conhecimento. Interessante ressaltar que a maioria dos trabalhos não demonstraram a concepção de professor como aquele que ensina o conhecimento escolar; ao contrário, no decorrer de suas pesquisas reforçaram a ideia de um professor que atue no apoio à inclusão ou ao professor da sala de aula regular, mesmo aqueles que pensaram esse professor no interior das salas de aula regular em trabalho conjunto. Este não ficou caracterizado pelo ensino dos conteúdos escolares, mas como um recurso da política de perspectiva inclusiva. Apenas o trabalho de Padilha (2012) apresenta uma análise sobre essas características estarem relacionadas às condições que são apresentadas a esses professores, tanto com os objetivos de uma formação desqualificada como com condições e contratos de trabalho precarizados.

A concepção de professor desse eixo permite-nos considerar que a terminologia professor utilizada por eles é caracterizada essencialmente pela formação que apresentam e como mais um professor que se agrega a uma equipe multiprofissional para o suposto sucesso da inclusão na escola. O professor aqui referido não assume o papel que compreendemos ser a característica principal – ensinar o conhecimento escolar, e corrobora com a proposta de professor expressa nas políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, a qual incorpora nesse professor elementos de gestão e trabalho técnico em detrimento do ensino dos conteúdos escolares (Vaz, 2013).

## 2.2 OS PROFISSIONAIS

Muitos dos autores selecionados, ao falarem sobre o professor de EE, recorreram à terminologia “profissional da educação”, como o fez Freitas (2013). Outros autores também utilizaram essa expressão, mas como complemento aos termos professor ou educador (Siems, 2009; Dorziat, 2010; Baptista, 2011; Padilha, 2012; Vilaronga, 2014). Embora não especificuem o significado dessa terminologia ou apresentem alguma diferença em relação ao termo professor, podemos indicar, em suas análises, que há um direcionamento de significado para a atuação desses professores.

Para Freitas (2013), o “professor de apoio à inclusão” é mais um profissional que agrega os demais funcionários da escola com o objetivo de contribuir com a perspectiva inclusiva. Segundo a autora:

A atuação de profissionais da Educação vem se constituindo em condição fundamental para educação e inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. O apoio a esses educandos tem levantado a discussão acerca da relação Educação Comum na Rede Regular e Educação Especial: envolve debate sobre a necessidade de desenvolver uma atuação articulada entre os diferentes agentes educacionais (Freitas, 2013, p. 22).

O “professor de apoio à inclusão”, citado por Freitas (2013), é muito mais direcionado à inclusão do que ao professor regente ou aos alunos. Nesse caso, o professor de EE também se configura como recurso da inclusão na escola regular. O termo “educação inclusiva” aglutina uma diversidade de discursos, como: reconhecimento dos direitos, combate a preconceitos e discriminação, superação das desigualdades; no entanto, esses preceitos não são exclusivos da Educação Especial. O termo “educação inclusiva”, nesse caso, obscurece o que é específico da Educação Especial e auxilia na imprecisão sobre o professor de EE.

Dorziat (2010) aborda os profissionais para a inclusão como os professores de EE, aqueles com “saberes” necessários para atuar com os alunos da Educação Especial. Siems (2009) analisa o docente como categoria profissional, no sentido da sua profissionalização, ou seja, o professor é um profissional. A autora analisa a constituição identitária do profissional que atua com os alunos com deficiência.

No sentido da prática desses professores, Baptista (2011), ao elaborar análises sobre o professor que atua para além da sala de aula, seja no ensino regular ou nas salas de recursos multifuncionais, afirma que, se não houver um trabalho integrado entre os profissionais, as relações que se estabelecem na escola não surtirão muito efeito no trabalho desse professor, a não ser reproduzir velhas práticas segregadoras da Educação Especial.

Há certo consenso nas pesquisas acadêmicas selecionadas em torno dos discursos sobre o professor de EE no trabalho colaborativo, coensino, apoio, trabalho integrado ou como intermediário entre o professor regente e o estudante com deficiência. Cabe ressaltarmos que, nesses trabalhos, esse professor específico é visto como suporte, na maioria das vezes, para a efetivação da proposta de inclusão escolar, não sendo evidenciada sua atuação com o ensino dos conteúdos escolares. Duas questões podem ser levantadas: 1) a proposta da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva exerce a hegemonia sobre a concepção de Educação Especial como um serviço e não mais modalidade de ensino, de modo a repercutir nas análises sobre o professor de EE dos trabalhos selecionados; 2) a ênfase no trabalho desse professor no interior das salas de aula regulares, ao mesmo tempo que representa um avanço nas discussões acerca do professor do AEE, fica restrita à *forma* em que se dará a proposta de seu trabalho, ou ao *locus* onde ele será realizado, e não ao *conteúdo* de sua atuação; dessa forma, não muda o objetivo do trabalho do professor em foco na escola regular. A proposta de ensino colaborativo fica centrada na presença do professor de EE na sala de aula regular, mas nos mesmos critérios de trabalho propostos pela política ao exaltar o professor do AEE.

Por outro aspecto, Padilha (2012) analisa a constituição da profissão docente do professor de EE do estado de São Paulo e, nesse sentido: “O profissional da educação é aquele que desenvolve seu trabalho com criticidade e autonomia, isto é, o concebe, o executa e o avalia por meio de sua experiência” (Padilha, 2012, p. 189). No entanto, para a autora, as relações

impostas à escola impedem o trabalho efetivo com a relação ensino-aprendizagem desses professores e alunos.

Pode-se então dizer que o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Especial com o histórico da filantropia da área, atuações beneméritas, doação, entre outros tantos pressupostos, contrastam na atualidade com condicionamentos diversos do mundo do trabalho no século XX. Estes condicionantes de intensificação do trabalho, agregadores de valor a custo da força de trabalho, vem alicerçando o trabalho desses professores nas escolas públicas de SP (Padilha, 2012, p. 184).

Há nos trabalhos a identificação da necessidade de uma equipe para trabalhar com os alunos da Educação Especial, ou seja, profissionais envolvidos, dos quais o profissional da Educação Especial faz parte. De acordo com essa análise, o professor de EE está no mesmo patamar dos demais profissionais da saúde e assistência no interior das escolas regulares. Por conseguinte, a Educação Especial na escola regular não necessariamente ganha o caráter de educação escolar ao entrar nesse espaço, mas se agrega à visão de Educação Especial como assistência, presente ao longo de sua história.

Como podemos observar, os trabalhos que se aproximaram desse eixo foram para reflexões sobre a categoria profissão docente do professor de Educação Especial e a construção da identidade desse profissional como parte de uma equipe em prol da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. Podemos colocar como hipótese que o termo “profissionais da Educação Especial”, na maioria das vezes, remete à equiparação dos profissionais da escola, podendo atribuir a uma análise sobre o esvaziamento da gênese de ser *professor* ao professor de EE.

### 2.3 OS EDUCADORES

Por mais que a minoria dos trabalhos selecionados tenha mencionado o professor de EE como educador (Baptista, 2011; D’Agostini, 2011), constatamos a relevância desse eixo para compreensão das diferenciações que se estabelecem entre os dois. Como observamos, as nomenclaturas utilizadas estão basicamente pautadas por um tipo de formação e, nesse caso específico, há a discussão sobre a formação inicial para trabalhar com os alunos da Educação Especial, nos cursos de licenciatura em Educação Especial que formam o educador especial.

Baptista (2011) utilizou mais de um dos termos para denominar o mesmo professor e apresentou o conceito de “educador especializado em Educação Especial ou educador especial”. O autor afirma:

Estou considerando educador especializado em educação especial ou educador especial aqueles com formação específica: curso de graduação na área; em pedagogia, com habilitação específica; curso de especialização ou estudos complementares. Essa pluralidade de dimensões quanto à formação é garantida pela legislação atual, a qual não define especificamente uma trajetória (Baptista, 2011, p. 1).

Para Baptista (2011), o Educador é claramente outro tipo de profissional que vai além das funções de professor, deve abarcar atribuições de gestão da inclusão na escola e o trabalho conjunto aos demais professores. O autor afirma que devemos pensar a ação desse professor para além da sala de aula, mas como articulador da inclusão da escola, pois: “A di-

menção corretiva e ‘reparadora’ pode permear a assessoria, a bi-docência, o trabalho com outros interlocutores” (Baptista, 2011, p. 5). D’Agostini (2011) não diferencia professor e educador ao elaborar seu trabalho sobre a concepção de educadoras das escolas especiais sobre a inclusão.

Nesse sentido, os educadores de Educação Especial têm as mesmas características dos professores de EE e do profissional que atua com os alunos da Educação Especial. No entanto, por mais que Baptista (2011) diferencie educador de professor, quando verificamos a concepção de professor de EE dos demais autores desse balanço, elas se assemelham à concepção de educador citada pelo autor. O professor de EE, nesse caso, é o responsável pela inclusão nas escolas e pelo trabalho conjunto aos demais profissionais. A concepção de “educador de Educação Especial” amplia as funções de professor e, ao mesmo tempo, restringe o ato de ensinar os conteúdos escolares. Segundo D’Agostini (2011), “o educador não é um mero instrutor”. Podemos concluir que os autores desse balanço de produções acadêmicas reivindicam o trabalho desse professor específico no interior das escolas regulares, ao mesmo tempo que descaracterizam o próprio conceito de ser professor.

Essas indeterminações a respeito da terminologia utilizada em referência ao professor de EE pode apontar uma concepção em pauta. Pelo que está indicado, por mais que os autores nomeiem o professor de EE de formas diferentes, a concepção de professor parece estar pautada na ideia de educador com ampliação de seu trabalho na escola em detrimento do ato de ensinar para além dos recursos adaptados, o que nos remete à discussão da polivalência e do professor multifuncional (Vaz, 2013). Dessa forma, podemos evidenciar, com esse balanço de produções acadêmicas, que as terminologias sobre esse professor estão ancoradas na concepção de professor difundida; desse modo, as diferentes nomeações estão relacionadas às disputas sobre a face técnico-pedagógico do projeto educacional.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os três eixos de análises sugeridos complementam-se por estarem tratando do mesmo professor com algumas características diferenciadas, mas optamos por separá-los para melhor compreensão sobre as ideias mobilizadas pelos autores e para auxiliar nos estudos sobre a concepção de professor de EE.

Na análise dos trabalhos selecionados para este balanço, percebemos que somente o texto de Dorziat (2010) representa a região Nordeste, os demais estão concentrados nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste. A região com maior número de trabalhos selecionados foi a Sudeste, especialmente o estado de São Paulo com destaque para a UFSCar e a USP.

Em relação ao ano de publicação, a maior concentração está em 2008 com pesquisas que estão relacionadas às novas exigências, novas demandas, novos contextos para o professor de EE, seguidos dos anos 2006, 2011 e 2015. Os trabalhos selecionados no ano de 2014 (Vilaronga, 2014; Zerbato, 2014) chamaram atenção por tratarem sobre o estudo do professor de EE no coensino, pesquisas estas vinculadas ao GT-FOREESP, que também é o caso de Petrechen (2006). No entanto, também selecionamos trabalhos sobre a bi-docência (Camargo & Sarzi, 2012) e o ensino colaborativo (Freitas, 2013) o que pode indicar, pelas pesquisas, que o trabalho do professor de EE está sendo requerido na sala de aula regular como apoio ou auxiliar e não somente nas salas de recursos multifuncionais. Como observamos, a disputa em

torno do *locus* de atuação desses professores está no campo da forma em que a política deve ser implementada e não na sua essência, ou seja, as pesquisas selecionadas corroboram com a concepção de Educação Especial e de professor de EE proposta pela política de perspectiva inclusiva, tendo em vista que não reivindicam o professor como mediador, o qual trabalha com o ensino sobre os conhecimentos escolares a fim de possibilitar a compreensão crítica da realidade social (Jannuzzi, 2012).

Grande parte das pesquisas aqui referidas não indicam em seus temas o estudo sobre a formação dos professores de EE, mas se dedicaram a analisá-la em capítulos ou tópicos dos seus trabalhos, o que poderia indicar uma vinculação entre conhecer a formação para compreender o professor de EE. No entanto, as abordagens deram-se ou pelo relato da história da formação de professores para a Educação Especial, o que consta na documentação da política educacional, ou ainda, a formação de professores vinculada à sua capacidade de trabalho.

Podemos afirmar, neste estudo, que a formação de professores é um tópico normalmente abordado nas pesquisas sobre o professor de EE, mas não é considerada criticamente, nesse campo específico, como condicionante de um trabalho instrumental, aligeirado e com ausência de reflexão teórica, modelo que condiz com as diretrizes das Organizações Multilaterais para formação docente em todos os níveis da educação.

As terminologias adotadas pelos autores para designar o professor de EE estão interligadas pela exigência da formação para sua atuação. Entretanto, cabe ressaltar alguns pontos: 1) se o professor de EE é sinônimo, conforme sua formação, de professor especializado ou especialista, então a equivalência entre o professor de EE e o professor do AEE é equivocada por parte de alguns autores, mas endossada pela própria política de perspectiva inclusiva; 2) a ideia de profissional da Educação Especial é diferente da profissionalidade docente, já que o primeiro se insere com os demais profissionais a compor uma equipe de apoio à escola (assistente social, psicólogo, fonoaudiólogo etc.), e o segundo é a intenção de analisar esse professor como categoria profissional; 3) o termo “Educador”<sup>15</sup> remete à contraposição do conceito de professor que abordamos, o qual tem em sua função primordial trabalhar com os conhecimentos produzidos historicamente, pois o educador deve pautar seu trabalho em todos os contextos da escola, como gestão, ensino, recursos adaptados, trabalho com os pais, ou seja, amplia as funções do professor.

Essas diferentes terminologias para nomear o professor de EE e suas diversas definições contribuem para afirmarmos que a concepção desse professor específico reflete a dificuldade do campo de assumir o professor de EE como *professor* (aquele que trabalha com o conhecimento científico produzido pela humanidade), mas, sim, como o professor dos meios, das técnicas adaptadas; assim, não propõem modificações na compreensão da Educação Especial, ao contrário, coadunam com o que está proposto para o professor do AEE nas políticas educacionais em vigor (Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009).

Dessa forma, consideramos que a concepção do professor de EE hegemônica, disseminada pela produção do conhecimento elegida para este artigo, está pautada na compreensão do professor como apoio, recurso, meio, interlocutor dos estudantes público-alvo da Educação Especial com o professor da sala de aula regular, seja nas salas de recursos multifuncionais, na

<sup>15</sup> Reiteramos que o termo “educador”, aqui utilizado, não se refere à formação específica nos cursos de Licenciatura em Educação Especial.

própria sala de aula ou ainda na gestão dos processos inclusivos na escola. Essa abordagem vem ao encontro das propostas políticas para a educação no país, especialmente no que condiz à formação docente para o alargamento da função em contraposição ao conhecimento teórico, como apontam Evangelista e Triches (2008). Tal constatação endossa nosso pressuposto inicial, no qual consideramos que a Educação Especial não pode ser compreendida deslocada das análises sobre a Educação Básica e suas múltiplas determinações, como: formação, carreira, estrutura, financiamento, etc.

Pela análise dos trabalhos selecionados, pudemos constatar que as produções acadêmicas, em sua maioria, divulgam e até contribuem para a produção da política em torno da Educação Especial, nesse caso especificamente do professor de EE. Entretanto, não apresentam discussão em torno do conceito desse professor como articulador/mediador do conhecimento científico para com os estudantes público-alvo da Educação Especial. O professor de EE, nesse caso, tem características de recurso para a efetivação da política de inclusão nas escolas regulares.

## REFERÊNCIAS

- Baptista, C. R. (2011). Ação pedagógica e educação especial: Para além do AEE. *Anais do Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial*, Nova Almeida, ES, Brasil, 4.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bueno, J. G. S. (1999). Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: Generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 3(5), 7-25.
- Camargo, R. G., & Sarzi, L. Z. (2012). Inclusão e Interação: Pesquisa sobre a atuação do professor de Educação Especial em bidocência. *Revista Educere Et Educere*, 7(13), 103-123.
- D'Agostini, F. P. (2011). *Concepção de professores que atuam na escola especial sobre a inclusão de alunos no ensino regular* (Dissertação de Mestrado). Centro de Ciências da Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC, Brasil.
- Dias, M. Á. de L. e, Rosa, S. C., & Andrade, P. F. (2015). Os professores e a educação inclusiva: Identificação dos fatores necessários à sua implementação. *Psicologia USP*, 26(3), 453-463. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420140017>.
- Dorneles, M. V. (2013). *Em cena: A constituição do professor do Atendimento Educacional Especializado* (Dissertação de Mestrado). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.
- Dorziat, A. (2010). O profissional da inclusão escolar em foco. *Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu, MG, Brasil, 33. Recuperado em 19 de Janeiro de 2019 de <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6086--Int.pdf>.
- Evangelista, O., & Triches, J. (2008, Junho). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: Docência, gestão e pesquisa. *Anais da ANPEd Sul*, Itajaí, SC, Brasil, 7. Recuperado em 19 de Janeiro de 2019 de [http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/artigo\\_olindaejocemara\\_docencia\\_gest%C3%A3o\\_e\\_pesquisa.pdf](http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/artigo_olindaejocemara_docencia_gest%C3%A3o_e_pesquisa.pdf).
- Ferreira, N. S. de A. (2002). As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*, 24(79), 257-272.

- França, M. G. (2008). *No entrelaçar das complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar: O trabalho do professor de educação especial* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.
- Freitas, A. de O. (2013). *Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás* (Dissertação de Mestrado). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, GO, Brasil.
- Gil, A. C. (1994). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Jannuzzi, G. de M. (2012). *A educação do deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados.
- Kassar, M. C. M, & Rebelo, A. S. (2011). O especial na educação, o atendimento especializado e a educação especial. *Anais do Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial*, Nova Almeida, ES, Brasil, 6.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 15 de novembro de 2018 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm).
- Lino, D. M. de P. (2006). *O professor de educação especial frente às políticas públicas de educação inclusiva: Um estudo sobre identidade* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, Brasil.
- Lora, T. D. P. (2000). *Professores especializados no ensino de deficientes visuais: Um estudo concentrado nos papéis e competências* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.
- Manzini, E. (2008). *A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial: Uso e processo de análise* (Trabalho de Livre-docência). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, Brasil.
- Mercado, E. L. de O. (2016). *Identidades do professor de Educação Especial no contexto de Maceió-Alagoas* (Tese de Doutorado). Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil.
- Minayo, M. C. S. (2001). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Padilha, A. C. (2011). Trabalho de professores de educação especial: Análise sobre o profissionalismo docente. *Anais do Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial*, Nova Almeida, ES, Brasil, 6.
- Padilha, A. C. (2012). *O trabalho de professores de Educação Especial: Análise sobre a profissão docente no estado de São Paulo* (Tese de Doutorado). Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.
- Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Recuperado em 15 de dezembro de 2018 de [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf).
- Petrenchen, E. de H. (2006). *Inclusão escolar e a atuação de professores de deficientes mentais do estado de São Paulo* (Dissertação de Mestrado). Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008). Recuperado em 27 de novembro de 2018 de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)
- Prieto, R. G. (2006). Professores especializados de um centro de apoio: Estudos sobre saberes necessários para a sua prática. *Anais do Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial*, Vitória, ES, Brasil, 2.
- Redig, A. G. (2010). *Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva: A visão dos professores especialistas* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Regiani, E. A. (2009). *Percepções e práticas de professores especialistas em Educação Especial que atuam como regentes em classes inclusivas* (Dissertação de Mestrado). Centro de Ciências da Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil.
- Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Recuperado em 23 novembro de 2018 de [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf).
- Rosa, A. P. T. M. da. (2015). *O Bem-Estar no trabalho dos professores das salas de recursos multifuncionais – Surdez* (Dissertação de Mestrado). Centro de Ciências Humanas, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Brasil.
- Saviani, D. (2013). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.
- Scherer, R. P., & Dal’Igna, M. C. (2015). Professoras do Atendimento Educacional Especializado: Intervenção clínica ou pedagógica?. *Acta Scientiarum*, 37(4), 415-425. doi: <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v37i4.24642>.
- Siems, M. E. R. (2009, 4-7 de outubro). Professores de educação especial: Profissionalidade docente e constituição identitária. *Anais da Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, MG, Brasil, 32. Recuperado em 13 de setembro de 2011 de <http://www.anped.org.br/reunioes/32/inicio.htm>.
- Silva, R. G. (2008). *O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil: Uma aproximação possível* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Tezzari, M. L. (2008, 20-22 de setembro). O professor de educação especial: Novos contextos, novas demandas e novos contornos de atuação em uma perspectiva pedagógica. *Anais do Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial*, Gramado, RS, Brasil, 4.
- Vaz, K. (2013). *O Professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: Concepções em disputa* (Dissertação de Mestrado). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Vilaronga, C. A. R. (2014). *Colaboração da Educação Especial em sala de aula: Formação nas práticas pedagógicas do coensino* (Tese de Doutorado). Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.
- Zerbato, A. P. (2014). *O papel do professor de Educação Especial na proposta do coensino* (Dissertação de Mestrado). Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

Recebido em: 20/03/2018

Reformulado em: 29/10/2018

Aprovado em: 30/11/2018