



FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

Karina Maldonado Pagnez

Rosângela Gavioli Prieto

Cássia Geciauskas Sofiato

Universidade de São Paulo

Resumo

Um dos desafios educacionais contemporâneos diz respeito à formação inicial e continuada de professores para atuar na educação especial, dada a abrangência e especificidade da área. Assim sendo, este trabalho, de cunho bibliográfico, objetiva apresentar reflexões acerca da formação de professores de educação especial no Brasil a partir da década de 1970. Destacam-se a partir deste período as tendências assumidas nesta formação, suas implicações e o surgimento de normativas educacionais que passam a orientar as práticas das instituições responsáveis por tal formação. Por meio do estudo, nota-se que não há diretriz nacional que oriente as instituições de educação superior quanto ao formato dos cursos de formação de professores para a educação especial. Além disso, observa-se que há uma multiplicidade de tendências, em se tratando de cursos de formação continuada frente ao desafio da educação inclusiva.

Palavras-chave: Formação de professores; educação especial; educação inclusiva.

TEACHER'S EDUCATION FOR ESPECIAL EDUCATION: REFLECTIONS AND POSSIBILITIES

Abstract

The teacher's education for special education is considered a modern educational challenge, given the diversity and depth of that area. Therefore, this work, of bibliographic nature, aims at presenting reflections on the special education teacher education in Brazil from the 1970s. During the studied period, more attention is given to the assumed tendencies in the formation, implications and origins of educational norms guiding institutions' activities, which are responsible for that formation. By this research, a situation is brought to light where no government guidance is implemented to support the formats of national institutions of education courses. There also seems to be a divergence when facing the challenge of inclusive education on the tendencies for dealing with courses' formations.

Key words: Teacher education; special education; inclusive education.

Introdução

Nas últimas décadas, vimos o fortalecimento de análises que apontam a formação de professores como uma política prioritária para os sistemas de ensino (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, 2013; ANDRÉ, 2002; FREITAS, 1992). Particularmente no Brasil, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), o direito à educação para todos e a garantia de atendimento educacional especializado tornou-se o referencial para a proposição e organização das políticas direcionadas aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação¹. Somado a isso, após a aprovação da Resolução CNE/CEB² nº 2, de 11 de setembro de 2001 – Res. 2/01 – (BRASIL, 2001), a matrícula na classe comum, que até então era tratada como uma opção de cunho preferencial, é estabelecida como a via de ingresso desse alunado à escola.

Com essas orientações para a política educacional, a despeito das condições que afetam a qualidade da educação no Brasil – número de alunos por turma, infraestrutura de escolas, salário e plano de carreira dos professores, apenas para citar alguns exemplos, atribui-se, em produções acadêmicas e análises sobre políticas públicas de educação, à formação de professores grande peso também em relação à inclusão escolar do público-alvo da educação especial.

Foi exatamente nesses aspectos que incidiram mudanças fundamentais nos anos 2000. Até a promulgação das Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura³ (BRASIL, 2006), havia a possibilidade da formação do professor especializado nas habilitações, organizadas em diferentes áreas, sendo predominantes cursos sobre as deficiências primárias (mental⁴, auditiva, visual e física) (BUENO, 2002).

¹A especificação dessas três categorias como público-alvo da educação especial consta da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013).

²CNE – Conselho Nacional de Educação; CEB – Câmara de Educação Básica.

³Doravante Diretrizes da Pedagogia/06, promulgadas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

⁴Denominação que vem sendo substituída por deficiência intelectual.

Cabe ressaltar que até 2006 a formação de professores para classes comuns dava-se por meio da formação em nível médio nos cursos de Magistério e no ensino superior nos cursos de Pedagogia com formação para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. As licenciaturas formam os professores para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Nesses cursos em específico, as mudanças não foram tão profundas quanto no curso de Pedagogia.

Com a promulgação das diretrizes de 2006, a orientação passa a ser de que a matriz curricular do curso de Pedagogia assuma formar profissionais mais generalistas para atuar em diferentes cargos e funções, e todas as suas habilitações⁵, que até então vigiam, foram extintas.

A expansão do acesso desses alunos às classes comuns, constatável pelas edições do Censo escolar desde, principalmente, a última década do século XX, demanda investimentos de diversas naturezas. O mesmo aplica-se para assegurar sua permanência, que é compreendida neste texto como o investimento com vistas a proporcionar condições favorecedoras à aprendizagem e ao desenvolvimento desse alunado. Nessa direção, Xavier (2002, p. 19) considera que:

A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania.

Diante desse grande desafio – garantir educação escolar de qualidade para todos – este texto reflete a respeito da formação de professores, tendo como eixo de discussão a especificidade da educação especial. Pretende-se responder a duas questões que nos têm sido formuladas por alunos em disciplinas referentes a esta área em cursos de licenciaturas em faculdade de educação de universidade pública paulistana. Como tem se consolidado a

⁵No geral, nas áreas de supervisão, administração, orientação escolar, além da habilitação em educação especial organizada por categoria de deficiência (mental, auditiva, visual e física).

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 32-57. Maio, 2015.

formação de professores para atuar na educação especial? Atualmente, quais as demandas de formação para atuar nessa área?

Com essas preocupações como norteadoras, o presente artigo está organizado em duas seções: na primeira, é apresentado o contexto da formação de professores para a educação especial a partir de um resgate histórico-pré-diretrizes da Pedagogia/06 e após a sua promulgação; e, na segunda, são evocadas as demandas para a formação de professores da classe comum, com o fito de que sejam capacitados (BRASIL, 1996) à regência de classe comum com matrículas de alunos público-alvo da educação especial, e os especializados (BRASIL, 1996), neste caso, responsáveis pelo provimento do atendimento educacional especializado dirigido a esse alunado.

Formação de professores para a educação especial no Brasil

Almeida (2004), ao fazer um resgate histórico da formação de professores para a educação especial, destaca que, nos anos de 1940, os primeiros cursos ocorriam em nível médio. Tais cursos apresentavam grande variação de carga horária e eram de caráter intensivo, por seus participantes serem professores de diferentes estados brasileiros.

Esses cursos eram oferecidos por instituições federais, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos, o Instituto Benjamim Constant, e por organizações não governamentais, com destaque ao Instituto Pestalozzi, particularmente por sua sede em Belo Horizonte/MG (ALMEIDA, 2004). A existência desses cursos reafirmava a importância de se investir em propostas mais perenes de formação de professores para atuar na área de educação especial, que fossem substituindo iniciativas esparsas, pois estas não eram suficientes para atender as necessidades já anunciadas.

No que se refere ao oferecimento de cursos intensivos, de curta duração, dirigidos à formação desses professores, a autora destaca que, em Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 32-57. Maio, 2015.

São Paulo, o primeiro foi autorizado em 1955. Tratava-se de um curso de especialização para o ensino de cegos, oferecido pelo Instituto Caetano de Campos. Outro estado brasileiro que expressou sua preocupação com essa formação foi o Paraná, que, no ano de 1961, depois de um evento que à época reuniu profissionais de diferentes áreas preocupados com a educação especial e a prevenção, enviou

[...] alguns profissionais de Curitiba [foram, grifo nosso...] para São Paulo para realizar Curso de Especialização em Deficiência Mental na PUC de São Paulo para, ao retornarem, darem início nos Serviços de Educação Especial no Estado do Paraná (ALMEIDA, 1998). [...] Assim, inicia-se na década de 60 no Estado do Paraná os Cursos de Especialização em Educação Especial ministrados pela Secretaria de Educação. (ALMEIDA, 2004, p. 1).

A autora menciona que esses cursos formavam normalistas especializados e complementa essa informação afirmando que, em contrapartida, na década de 1970, passa-se a exigir o nível superior em função das especificidades e exigências da área. Em suas palavras:

A formação em nível médio em todo Brasil foi elevada ao nível superior no final dos anos 60 e início dos anos 70, conforme parecer 295/69, CFE⁶ (GOTTI, 2001), que tinha por princípio a maior especialização exigida para essa modalidade de educação escolar. Assim sendo, no Estado de São Paulo, por meio da Deliberação 15/71, a partir de 1972 a formação para professores de Educação Especial que atuavam na rede regular de ensino passa a ser obrigatória em nível universitário, ou seja, Pedagogia com Habilitação em Educação Especial, que poderia ser numa área específica (DA, DM, DV ou DF) ou geral (OMOTE, 1988 e MAZZOTTA, 1992) (ALMEIDA, 2004, p. 1).

Mazzotta (1993) destaca que o primeiro curso de Pedagogia a oferecer a habilitação em educação especial (na área da deficiência mental⁷) foi o da Faculdade Pestalozzi de Ciências, Educação e Tecnologia, no município de Franca (SP), por meio do Parecer CFE nº 213/72.

Nessa trajetória histórica, um fato que incidiu no estabelecimento de uma política para a área da educação especial foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), em 1973, no âmbito do governo federal,

⁶ Conselho Federal de Educação.

⁷ Nomenclatura utilizada na época em que o curso foi oferecido. Neste trabalho, sempre que for utilizada uma citação também será respeitada a denominação do documento em sua versão original. Portanto, as terminologias deficiência mental e intelectual são tratadas como equivalentes no contexto desta produção.

que, de acordo com Mazzotta (2001, p. 55), tinha por “finalidade promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”. Dessa forma, entre as suas competências, estavam previstas ações relativas ao planejamento, à coordenação e promoção do desenvolvimento da educação especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superiore supletivo.

Nesse sentido, observa-se por meio da criação desse órgão, que se constituiu no primeiro órgão educacional do Governo Federal na área de educação especial, a atenção que passa a ser dispensada com a questão do seu desenvolvimento nos diferentes níveis de ensino, ou seja, da educação básica à educação superior (MENDES, 2011).

De acordo com os estudos de Mazzotta (2001, p. 12), no período que vai de 1972 a 1989, a formação em educação especial em nível superior, oferecida por meio de habilitações específicas do curso de Pedagogia, “passou a ser mantida por entidades particulares e públicas, assumindo uma multiplicidade de tendências.”

Em 1994, a Portaria Ministerial nº 1.793, do então Ministério da Educação e do Desporto⁸, que tratava da necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais para interagir com portadores de necessidades especiais⁹, recomendava “a inclusão de disciplina específica e conteúdos acerca dos portadores de necessidades especiais nos cursos de terceiro grau”. Além disso, o art. 3º garantia também “a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial” (BRASIL, 1994). Contudo, nos anos que sucederam a aprovação dessa Portaria, muito pouco se caminhou no sentido de atendê-la (CHACON, 2004), inclusive pelo seu fraco poder de indução já que se tratava apenas de uma recomendação.

⁸A partir de 1995, passa a ocupar-se apenas da pasta da educação e de sua denominação é suprimido o termo Desporto.

⁹Expressão utilizada no documento.

No plano das normativas nacionais que sucederam a CF/88, a lei maior da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN/96), prevê “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, art. 59, III). Merece destaques a lei ainda constar a admissão dessa formação em nível médio, contrariando prerrogativa geral para o magistério em que os sistemas e redes de ensino têm estimulado ou exigido professores com formação em nível superior.

Essa diretriz da especialização do professor em nível médio, à época da promulgação da referida lei, encontrou ressonâncias das desigualdades geográficas, econômicas e sociais existentes entre as várias regiões do país, que, conseqüentemente, em seu conjunto, podem ainda não apresentar condições imediatas de ter todos os seus professores formados em nível superior. O fato de a LDBEN/96 expressar diretrizes de âmbito nacional acabou por ser um forte argumento para justificar essa possibilidade de formação na área de educação especial.

Mas a educação especial não era caso único na LDBEN/96. De acordo com a interpretação de Bueno (1999, p. 14), no que tange à formação de professores:

Parece haver um certo consenso, entre os profissionais e intelectuais da educação, quanto a ser desejável que os professores das séries iniciais do ensino fundamental sejam formados no ensino superior, assim como, para grande parte deles, nosso país ainda não reuniu condições, em razão de condições sociais e econômicas e de suas diversidades regionais, para sua imediata implantação.

Para o referido autor, a perspectiva teórica que atribui às condições sociais o impedimento à elevação da formação do professor da educação básica em nível superior tem colaborado para uma progressiva descaracterização e desprestígio dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, particularmente, posto que:

Contribui para a indefinição de uma política nacional de formação docente, por não se tomar posição mínima sobre a docência responsável pela escolarização, à qual tem acesso a maioria das crianças brasileiras. Isto é, não conseguimos nos definir sobre uma questão preliminar, qual seja, em que nível de ensino ela deve ser feita; coloca a formação de professores realizada no ensino médio na posição de “eterna provisoriedade”, na medida em que considera que esta deveria ser efetuada no nível superior; coloca o problema dentro de uma perspectiva abstrata e descomprometida, ao atribuir a não-assunção da maior qualificação dessa formação a uma genérica “falta de condições”, como se tivessem sendo construídas sem a participação de instituições e profissionais do campo da educação (BUENO, 1999, p. 15).

Assim, mesmo considerando a existência de realidades regionais distintas, a manutenção dessa diretriz no texto da LDBEN/96 não mais se justifica. O desejável e necessário é garantir formação em nível superior para que a esta se somem estudos relativos à área de educação especial¹⁰.

Em pesquisa realizada por Bueno (2002) sobre a oferta de cursos de formação para a área de educação especial em instituições de ensino superior no Brasil, o autor declara que das 92 universidades que receberam o instrumento⁵⁸ responderam ao questionário. Em suas conclusões fundamentais, expressa que

[...] não havia nenhuma da Região Norte que mantivesse habilitação para educação especial. Além disso, nas Regiões Nordeste e Centro-Oeste concentravam-se apenas quatro cursos (dois na Centro-Oeste e dois na Nordeste), sendo que três deles se dirigiam à formação do professor “generalista”¹¹ e um se voltava à formação de professores de deficientes mentais. O que se verifica, portanto, é que nas Regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste (além do reduzidíssimo número de cursos) não havia um curso sequer, dentro das universidades, para a formação de professores de DA, DV e DF, dentro dos moldes preconizados pela legislação em vigor (nível superior, de graduação plena) (BUENO, 2002, p. 29).

¹⁰Mas, há instituições de educação superior com cursos de licenciatura específicos de educação especial, tais como os das Universidades Federais de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, e de São Carlos, no estado de São Paulo.

¹¹Neste caso, o sentido atribuído pelo autor ao termo generalista é referente a cursos que não se detêm ao aprofundamento sobre uma categoria do alunado público-alvo da educação especial.

O autor descreve a situação das regiões Sul e Sudeste, destacando o predomínio de cursos de formação de professores para a educação especial detendência generalista:

A maior concentração situava-se nas Regiões Sudeste (21) e Sul (7). Mesmo para essas duas Regiões, o número de habilitações de professores de educação especial era bastante reduzido, com uma maior concentração em habilitações para DM (14) e DA (5). Impressiona, ainda, mesmo nessas Regiões, o reduzidíssimo número de cursos de formação de professores de DV e DF (2 e 1, respectivamente), todos sediados na Região Sudeste. Ainda vale ressaltar que nestas regiões se concentravam o maior número de cursos de formação de professores de educação especial generalista (8 entre os 10 existentes) (BUENO, 2002, p. 29).

Vale destacar que esses dados retratam a formação de professores no período em que eram vigentes as habilitações no curso de Licenciatura plena em Pedagogia, portanto, pode-se constatar por meio desses dados que essa proposta não se efetivou no país todo, e principalmente, em algumas regiões do país sequer eram oferecidos cursos de formação para que os professores atuassem nas diferentes áreas de deficiência.

No artigo 18 do documento Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, expressa a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, que trata da formação de professores, constam as responsabilidades dos sistemas de ensino para garantir o atendimento de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, nos seguintes termos:

Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (BRASIL, 2001).

Tal documento também estabelece que os professores especializados em educação especial devam ser:

[...] aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos

pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, art. 18).

Diante da existência desses dois perfis de profissionais estabelecidos pela referida resolução, Prieto (2003, p. 145) pondera:

Ao que parece, a proposta é que tenhamos dois tipos de professor no ensino comum: aqueles que comprovem conhecimento em educação especial e os que não têm essa formação. Além de criar essa diferenciação, o risco é não termos investimento nessa formação e só contarmos com aqueles professores que não poderiam assumir turmas do ensino comum com a presença desses alunos.

Ainda, tal como formulados nesses dispositivos, ficam abertos precedentes para que os sistemas de ensino não se responsabilizem por criar condições de professores ingressarem e/ou evoluírem na carreira com condições de atender alunos com deficiência, TGD e altas habilidade/superdotação. Há possibilidade de se atribuir responsabilidade única ao professor de comprovar ou de ter desenvolvido competências para atender esse alunado. Segundo Prieto (2003, p. 145), cabe questionar se “na situação em que se encontra a categoria do magistério no Brasil, nossos professores fariam investimentos em formação profissional dessa ordem” e se não é mais adequado estabelecer que “os professores devem ser capacitados pelos respectivos sistemas públicos de ensino ao qual estão afiliados ou pela parceria dos mesmos com instituições formadoras de professores”.

Nas diretrizes sobre a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 1999, art. 1º), considera-se que devem ser acrescidas “[...] às especificidades de cada um desses grupos [crianças de 0 a 10 anos] as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais”, buscando responder a necessidades emanadas pela orientação quanto à matrícula deste último público em unidade de ensino, junto aos demais alunos. Ainda, em seu art. 9º, prevê como área de atuação desses professores a “educação de

portadores de necessidades educativas especiais” (inciso V) e, portanto, que sua formação deve prepará-lo para esse fim.

Nas diretrizes para formação de professores na educação básica, presentes na já citada resolução de 2001, art. 18, está previsto que a “organização curricular de cada instituição” deve prever “o preparo para:” [...] “o acolhimento e o trato da diversidade” (BRASIL, 2002, art. 2º, II), bem como que:

A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas [...] (BRASIL, 2002, art. 6º, § 3º).

Dessa forma, nessas diretrizes, firma-se compromisso com o preparo desses profissionais para atuarem em turmas com alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Ressalta-se, no entanto, que se trata de diretrizes a serem incorporadas por instituições de educação superior e isso requer movimentos de mudança de seus currículos, uma tarefa de difícil concretização, pois requer a tomada de decisão e o acatamento da importância de marcar esse tema com intensidade na formação de futuros professores.

Considera-se que não há diretrizes nacionais que orientem a política de formação de professores para a educação especial, como refere Bueno(1999). Todavia, isso não impede que no âmbito dos sistemas ou redes de ensino estaduais e municipais sejam criadas normativas próprias com a previsão das exigências que esperam de seus professores para atuar nos serviços de educação especial. Mas, no caso do seu contingente de professores não ter formação em educação especial, caberá ao poder público assegurar tal formação, pois sem este investimento correm-se ao menos dois riscos: um é de inviabilizar a implantação de uma política de educação especial por não haver candidatos a cumprir os pré-requisitos para assumir os

serviços criados para prover atendimento educacional especializado, um direito constitucional; e o outro é haver professores nos serviços sem a chancela da formação específica, um dos quesitos necessários quando se almeja garantir a qualidade desse atendimento.

Há em diferentes sistemas e redes de ensino uma variabilidade de propostas quanto à duração mínima, tipos de curso e currículo exigido para os profissionais atuarem como professores de educação especial. A formação continuada tem se concretizado pela oferta de um conjunto de modalidades (cursos de curta duração, palestras, seminários, congressos etc.) com temas e duração variados, às vezes extraídos de reivindicações dos próprios professores.

É inerente às atribuições dos profissionais da área de educação especial serem capazes de identificar necessidades educacionais especiais, avaliando seus conhecimentos e formas de aprender, e também conhecer práticas pedagógicas para o trabalho com as diferenças. Os enunciados legais existentes (BRASIL, 2001, 2008, 2009) revelam o caráter não apenas generalista que se pode atingir por meio dessa formação, mas mostram que a conotação é de uma formação que pode ser levada a cabo de maneira superficial, aligeirada e dispersa em um conjunto amplo de outras indicações, o que certamente não será suficiente para que os professores do ensino comum e do especial levem em consideração as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação e implementem os apoios pedagógicos exigidos por esses alunos.

Diante desses fatos, podemos concluir que, desde o início da década de 1970 até 2006, quando foi publicado o documento Diretrizes da Pedagogia/06, a formação inicial de professores de educação especial, os especialistas, em nível de graduação, basicamente, ocorre de duas formas: predominantemente por meio de habilitações, organizadas por áreas disciplinares, baseadas em categoria de deficiência, e por raros cursos específicos de educação especial.

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 32-57. Maio, 2015.

Demandas atuais de formação de professores para atuação no ensino regular em classes comuns e no atendimento educacional especializado

Em se tratando de demandas atuais da formação de professores para a atuação com o público-alvo da educação especial, tanto em classe comum como por meio do atendimento educacional especializado, temos ao menos duas questões a levantar: em que estarão diferentes os cursos de Pedagogia após as referidas diretrizes de 2006 serem estabelecidas como tem sido realizada a formação dos professores para a atuação no atendimento educacional especializado?

Duas mudanças nas orientações sobre a formação dos professores marcam a história mais recente na área de educação especial. Uma refere-se ao domínio de conhecimentos para atender o alunado público-alvo, portanto, assumindo a possibilidade de esse profissional ter capacidades diversas e não mais especializadas por categorias (em deficiência visual, em deficiência física, por exemplo), como foi da década de 1970 a meados dos anos 2000, como já abordado. A primeira está expressa na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008 (PNEE-EI/08), quando prevê: “Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008, p. 17); ainda, inclui outra dimensão na formação, a da gestão, nos seguintes termos: “[...] a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas [...]” (BRASIL, 2008, p. 17).

Ambas as exigências – formação geral e conhecimentos específicos – advêm, em grande medida, do aumento da matrícula desse alunado nas classes comuns em escola próxima de sua residência, portanto, uma mesma escola pode receber alunos com diferentes características e esse fato

demandar domínio de diversas ordens desse professor especializado, incluindo um profícuo conhecimento e diálogo com a educação geral ou comum.

Uma das competências previstas para os professores do ensino comum manejarem suas classes é considerar as diferenças individuais dos alunos e suas implicações pedagógicas como condição indispensável para a elaboração do seu planejamento, em que as propostas de ensino e de avaliação da aprendizagem devem ser condizentes e responsivas às características específicas deles.

Assim, os professores devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos e as diferentes necessidades advindas de seus singulares processos de aprendizagem, bem como, a partir dessas informações, ter condições de propor atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliá-los e fazer uso de seus resultados para retroalimentar seu planejamento e aprimorar seu fazer pedagógico.

As recomendações legais e de diferentes autores, dentre eles: Almeida(2004), Mendes (2004) e Bueno(1999),preveem que os conhecimentos sobre o ensino de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação não poderiam ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e, sim, apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos. Todavia, se considerarmos que o atendimento do referido alunado em classes comuns é a determinação privilegiada nos últimos anos, podemos afirmar que ainda há muitos professores das redes e sistemas de ensino com insuficiente familiaridade teórica e prática como assunto. Muitos deles, quando completaram seus estudos para o exercício do magistério, não tiveram acesso a esses conhecimentos, o que era tratado em estudos complementares realizados por alguns, no geral em habilitações do curso de Pedagogia, como já explorado.

Com a adoção da diretriz da inclusão escolar, as orientações emanadas em âmbito nacional pelo órgão de gestão da educação especial¹² dirigem-se à formação do professor do atendimento educacional especializado, para atuar prioritariamente em sala de recursos multifuncionais (BRASIL, 2009, art. 5º).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, ao dispor sobre os deveres do Estado, sustenta como diretriz a “oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino”, com vistas a “garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, art. 1º, inciso VII e art. 2º, respectivamente).

Tais serviços

[...] serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, de acordo com Garcia (2013), em relação aos professores da educação especial, a atual proposta implica em mudança na ação docente, em decorrência de alteração nas orientações:

1. Em relação ao locus de atuação, mudando de diferentes serviços (instituições especializadas, classes especiais, salas de recursos) para ocorrer prioritariamente na SRM¹³; e 2. No que se refere ao tipo de atendimento propriamente, que passou de mais especializado, com cada professor atuando com alunos com características comuns relacionadas à deficiência (cegueira, surdez, deficiência física, mental, múltipla), para uma atuação mais abrangente, na qual um mesmo professor atua com alunos com as mais diversas características (GARCIA, 2013, p.115).

¹²Diretoria de políticas de educação especial da Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão – Secadi – do Ministério da Educação, instituída em 2011 pelo Decreto nº 7.408, de 16 de maio, o qual foi revogado pelo atual Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012, em vigência.

¹³Sala de recursos multifuncionais.

Diante dessas particularidades da ação docente do professor especializado em educação especial, a definição de uma política nacional de formação na área é algo premente, pois, de acordo com Bueno e Marin (2011), com a bandeira da inclusão escolar, estão se disseminando cursos de especialização em educação especial, seja com a finalidade de subsidiar a formação continuada de professores ou promover a formação inicial do professor especializado.

Em relação a esses cursos, os mesmos autores destacam que existe uma série de fatores que permeiam essa formação e que merecem atenção. Entre eles, citaas reduzidas cargas horárias para contemplar as alterações curriculares e didáticas para os distintos tipos de público-alvo abordados nos referidos cursos; a pouca relevância dada aos aspectos pedagógicos e também a ausência de normatização (BUENO; MARIN, 2011). O que parece determinar o núcleo temático desses cursos é a projeção de competência para os professores especializados e não uma decorrência de possíveis levantamentos de demandas municipais e estaduais. Em outras palavras, propostas que sejam responsivas às orientações da política atual de educação especial, mas também às realidades distintas de cada esfera administrativa, consideradas as distintas dimensões territoriais edemais peculiaridades locais.

No plano da política educacional, é preciso garantir a implantação de propostas que permitam a construção de caminhos que levem as escolas a se constituírem como espaços propícios à aprendizagem de todos os alunos, que lhes possibilite autonomia social e intelectual, bem como condições para o exercício de sua cidadania.

Além da garantia de acesso e das condições para permanência, devem ser previstos vários investimentos do poder público. Nas palavras de Glat e Nogueira (2002, p. 25):

Nossa Constituição Federal, em seu Artigo 205, pretende garantir educação para todos, independentemente de suas

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 32-57. Maio, 2015.

especificidades. Para que isso se torne realidade, impõe-se: esforço persistente de reorientação das propostas curriculares em seus projetos político-pedagógicos; incremento gradativo, contínuo e consciente das condições de ensino; qualificação crescente do processo pedagógico com ações políticas de largo alcance, particularmente no tocante a qualificação de docentes, e oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos.

Odesvelamento dos domínios teóricos e práticos pré-existent dos professores é essencial para subsidiar a formulação de políticas para sua continuada formação pelos sistemas de ensino. Isso impõe a necessidade de se levantar informações sobre os docentes para, pelo menos, identificar seu perfil acadêmico, seus conhecimentos e experiência com alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação com vista a projetar formas de aproximar os conteúdos da formação às suas expectativas e necessidades.

Além do que foi exposto anteriormente, existem alguns aspectos que adensam as discussões referentes à formação continuada de professores, tanto capacitados quanto especializados para o trabalho em educação especial. Bueno e Marin (2011) apontam que um deles é a polêmica entre os cursos presenciais e os virtuais, que aumentaram assustadoramente nos últimos anos. A respeito da formação continuada na modalidade à distância, Castro (2008, p. 85) pontua que:

[...] as diretrizes das políticas públicas educacionais desempenham o papel de incentivar o desenvolvimento de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades. Segundo o ABRAEAD de 2007, três são os grupos-alvo bastante representativos das demandas por EAD¹⁴: os excluídos digitais e educacionais, funcionários de empresas que praticam educação corporativa e os professores. Este último grupo tem colaborado significativamente para o crescimento dos investimentos do governo no uso de EAD como estratégia de democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira.

Sem a pretensão de entrar no mérito ou não de sua contribuição para a área da educação, é fato que os cursos na modalidade educação à distância são uma realidade e também estão preenchendo lacunas na formação dos

¹⁴Educação à distância.

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 32-57. Maio, 2015.

professores em questão. Retomando Bueno e Marin (2011, p. 119), em relação a essa temática, eles consideram que “essas iniciativas parecem estar descoladas da discussão que se tem travado no campo da formação de professores em geral”.

Ainda a respeito dos cursos de formação continuada à distância, outra das críticas tecidas diz respeito à carga horária que possuem e a abrangência dos conteúdos previstos para os mesmos. Mendes (2011, p. 143), em relação à formação de professores para o AEE menciona:

Considerando que a complexidade do AEE vai exigir habilidades e conhecimentos sobre os mais diversos tipos de alunos, em todos os níveis e em cada uma das modalidades de ensino, além da capacitação de atuar em diferentes ambientes educacionais, pode-se questionar seriamente se uma formação à distância, e em cursos de 180 a 260 horas, seria suficiente para atingir a formação pretendida.

Essa é uma importante dúvida a se considerar, tendo em vista as mudanças quanto ao *locus* e a atuação do profissional em questão. Outro aspecto que merece atenção é o estabelecimento dos objetivos bem definidos para esses cursos, principalmente os que são fornecidos pelos sistemas de ensino, pois devem conjugar as necessidades imediatas manifestas pelos atendimentos de alunos em realização, mas também projetar as mudanças necessárias para o avanço do processo de inclusão e, portanto, considerar os conhecimentos ainda por serem assegurados ao conjunto dos professores, seja os de classe comum ou os dos serviços de apoio especializados.

Não há como mudar práticas de professores sem que estes tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, a escola e o sistema de ensino, quanto para seu próprio desenvolvimento profissional. Para Glat e Nogueira (2002, p. 25), se a pretensão é “garantir educação para todos, independentemente de suas especificidades”, tal como preconizado pelo texto constitucional de 1988, deve-se asseverar a “[...] oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 32-57. Maio, 2015.

entre seus alunos.” É preciso conjugar os objetivos maiores para a educação no sistema de ensino ao que se pretende oferecer enquanto conteúdo nos programas de formação, visando que as mudanças sejam refletidas no conjunto dos professores e acompanhadas de sustentação teórico-prática.

Desde 2009, o Ministério da Educação, por meio de parceria da Universidade Aberta do Brasil com universidades públicas, tem formado, na modalidade à distância, número significativo de profissionais das diferentes redes de ensino em todo o país, para o atendimento educacional especializado.

Nesses cursos, têm-se oferecido como bibliografia básica os fascículos elaborados por profissionais que atuam nas mais diferentes áreas da educação especial. Com a proposta das salas de recursos multifuncionais, surgem questões que preocupam os profissionais que atuam na formação de professores. A formação nestes moldes conseguirá fornecer conhecimentos necessários quanto às deficiências, TGD e altas habilidades e superdotação? Esta é mais uma questão que desafia todos aqueles que devem se envolver com a formulação de políticas de formação de professores para garantir educação de qualidade para todos.

Considerações finais

É preciso que sejam organizadas ações para garantir aos professores não apenas conhecimento em relação ao trabalho com alunos que apresentam deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, mas também condições de trabalho favorecedoras à educação de qualidade – salário digno, jornada de trabalho em única escola, com previsão de horas de trabalho em sala de aula e fora dela, etc. Entretanto, independentemente de como irá se configurar essa formação:

O que parece ser indispensável é uma unidade de propósitos que possibilite o esclarecimento do tipo de profissional pretendido e a compreensão de seu papel no contexto educacional. O fundamental é que os professores tenham uma formação

consistente, que se alcança através da educação e não de um preparo circunstancial (MAZZOTTA, 1993, p. 143-144).

Sem a necessária vontade política dos governantes, é pouco provável que tenhamos, em curto prazo, condições de garantir que todos os professores tenham formação no ensino superior nas diversas regiões do país.

Em muitos estados brasileiros, a formação dos professores nas áreas da deficiência é realizada por meio de cursos de extensão, aperfeiçoamento ou especialização, ou em cursos com outras denominações, os quais são oferecidos, na maioria dos casos, por instituições especializadas que mantêm convênios com as secretarias de educação do estado e/ou do município ou, ainda, no ensino médio.

As propostas para a formação de professores em vigência acomodam cursos presenciais, semipresenciais e à distância; muitos se configuram como especialização, denominados genericamente educação inclusiva e realizados por instituições privadas de educação superior.

Em síntese, não há diretriz nacional que oriente as instituições de educação superior quanto ao formato dos cursos de formação, quanto às exigências mínimas para um professor ser considerado especializado, faltam indicações curriculares, e deveriam ter sido divulgados resultados de avaliações desses diferentes modelos de formação em vigência, assim como das habilitações, para que se possam traçar orientações a universidades sobre a formação de professores em educação especial.

Somado a isto, houve mudanças na legislação que traça diretrizes para os cursos de licenciatura, propondo e estipulando prazos para que todos os professores tenham garantido em sua formação conhecimentos sobre questões referentes às necessidades educativas especiais, dentre elas o público-alvo da educação especial. As Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) reforçam a necessidade de uma formação com base na docência, o que evidencia para a educação especial uma perspectiva de distanciamento do modelo médico-psicológico.

Destaca-se que “não existe um modelo ideal de professor para a construção da inclusão, existe o professor possível como modelo histórico de seu tempo, vivendo seus próprios conflitos pessoais e profissionais, diante das novas demandas de sua profissão” (MAGALHÃES, 2008, p. 17). No entanto, temos muitas tarefas a realizar para alcançar o referido professor possível, pois é fato que a formação de professores para a educação especial no Brasil está, em grande medida, marcada por propostas na modalidade à distância e por cursos genéricos que não se baseiam em estudos avaliativos das propostas em vigência e que as cotejam com necessidades identificadas nos sistemas de ensino.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria Amélia. Formação do professor para educação especial: história, legislação e competências. **Revista Centro de Educação**, nº 24, 2004.

ANDRÉ, Marli (Org.) **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p.1,5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Educação especial: um direito assegurado. Livro 1. Brasília, MEC / Seesp, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporte. Portaria nº 1.793. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 1994. Seção 1, p. 91.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 289.

BRASIL, Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 dez. 1999. Seção 1, p. 4 e 5.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Lei nº. 10.436, de 24 abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, p.23.

BRASIL. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 fev. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28.

BRASIL. Ministério as Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Inclusão**. Brasília: MEC/Seesp, 2008.

BUENO, José Geraldo da. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Rev. Bras. de Ed. Esp.** Piracicaba: UNIMEP, 3 (5): 7-25, set. 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A educação especial nas universidades brasileiras**. 1. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2002. v. 1.

BUENO, José Geraldo Silveira, MARIN, Alda Junqueira. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In: CAIADO, Katia Regina Moreno, JESUS, Denise Meyrelles de, BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Volume 2. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 111 -130.

CASTRO, Roseli. **Ensino a distância na sociedade informática: desafios na formação continuada de professores do ensino básico- projeto ler e viver**. 2008. Dissertação (Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Campinas, 2008.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Formação de recursos humanos em educação especial: resposta das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1.793. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, set./dez. 2004, v.10, nº 3, p.321-336.

FREITAS, Luis Carlos. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Ed.**, Rio de Janeiro, jan./mar.2013, v.18, nº 52, p. 101-239.

GATTI, Bernadete Angelina. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

_____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Ano 14, Edição nº 24/2002.

GOTTI, Marlene de Oliveira. O ensino superior: políticas, propostas e demanda. **Anais XX Congresso Nacional das Apaes**. I Fórum Nacional das Apaes. Brasília. Federação Nacional Apaes, 2001.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. Formação docente e psicomotricidade em tempos de escola Inclusiva: uma leitura com base em Henri Wallon. **Anais da 31ª Reunião Anual da Anped**. Minas Gerais, Caxambú, 2008.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Formação de educadores e pesquisadores em educação especial**. Trabalho apresentado na XV Reunião Anual da Anped. Caxambu. 1992.

_____. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: E.P.U., 1993.

_____. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a política nacional de educação Especial. In: CAIADO, Katia Regina Moreno, JESUS, Denise Meyrelles de, BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Volume 2. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____; ALMEIDA, Maria Amélia, WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUSFCar, 2004.

OMOTE, Sadao. Formação de professores especializados no ensino de deficientes. **Anais Reunião anual de Psicologia**, São Paulo, 1988.

POSSA, Leandra Boer, NAUJORKS Maria Inês. **Formação de professores em educação especial: os discursos produzidos em textos científicos**. **Anais da 32ª Reunião Anual da Associação de Pós-graduação e pesquisa em educação**. Caxambú, MG, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT15-5759--Int.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2013.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: Shirley Silva, Marli Vizim (Org.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado das Letras. p. 125-151. 2003.

XAVIER, Alexandre Guedes Pereira. Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. **Revista Integração**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Ano 14. Edição nº 24. 2002.

Recebido para publicação em 19 de dezembro de 2014
Aprovado em 06 de abril de 2015