

A EPISTEMOLOGIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CURRÍCULOS DA UFSM: APROXIMAÇÕES INICIAIS

*Mariana Luzia Corrêa Thesing
Fabiane Adela Tonetto Costa*

Resumo

O presente trabalho apresenta análises e considerações sobre o processo de formação de professores de Educação Especial do Curso de Educação Especial Diurno da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM/RS a partir de uma abordagem qualitativa sobre as ementas curriculares do curso em diferentes períodos (1984, 1987, 2004 e 2008). Caracterizando-se como uma pesquisa documental, aliada ao estudo das políticas públicas voltadas à formação de professores no campo da Educação Especial, este texto apresenta algumas considerações acerca das mudanças nas ementas curriculares do Curso de Educação Especial Diurno da UFSM, tendo em vista as proposições da política de 2008. Entende-se que a proposta da educação inclusiva influenciou diretamente os processos formativos dos professores de Educação Especial, tendo em vista as atuais demandas no campo de atuação desses profissionais, entendidos nessa lógica como professores generalistas e multifuncionais.

Palavras-chave: Educação Especial; formação de professores; epistemologia; ementas curriculares.

Introdução

A educação como um ato político, não passível de neutralidade, é pensada a partir de determinadas concepções de homem, educação e sociedade – ora mais democráticos, ora mais autoritários. A maneira como se organiza os processos de ensino e aprendizagem, em um curso de formação de professores, denota determinadas concepções teórico-políticas, estas que estão aliadas fundamentalmente às suas bases epistemológicas.

Vislumbrando essas ideias, este texto apresenta análises e considerações acerca das ementas curriculares do curso de graduação diurno em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, nos anos de 1984, 1987, 2004 e 2008¹. O objetivo deste fundamenta-se na análise das disciplinas ofertadas no processo de formação, nos diferentes períodos citados, a fim de compreender os fatos histórico-políticos subjacentes a esses

¹ Essa pesquisa foi realizada a partir da busca no Portal do Ementário da Universidade Federal de Santa Maria, disponível no site <<https://portal.ufsm.br/ementario/cursos.html>>. As ementas curriculares nesses períodos são referentes ao curso de Educação Especial Diurno da Universidade, sendo as ementas de 1984 e 1987 referentes ao Curso de Educação Especial com as suas habilitações – Deficientes Mentais e Deficientes da Audiocomunicação; e as ementas de 2004 e 2008 referentes ao Curso de Educação Especial Licenciatura Plena, na sua modalidade generalista.

processos de formação e as características relacionadas às diferentes formas de conceber o processo formativo dos educadores especiais, a partir das diferentes ementas curriculares de curso. Tem-se como referência para este estudo a legislação² sobre a formação de professores e as políticas públicas específicas relacionadas à educação especial no país.

Entendendo a profissionalidade na perspectiva de Flores (2014, p. 855) como “o conjunto de características essenciais, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores específicos de uma dada profissão”, e a epistemologia relacionada às concepções dos professores acerca do processo de construção do conhecimento, que “fazem avançar, retardar ou até impedir o processo de construção do conhecimento” (BECKER, 1993, p. 9), este trabalho busca também compreender quais os discursos políticos e as bases epistemológicas que fundamentam a formação do professor de educação especial na/da UFSM. Nessa discussão, propõe-se a reflexão acerca das relações entre a formação de professores nesse contexto e o respectivo campo de trabalho desses profissionais – pois parte-se do pressuposto que o processo de formação de professores, e as bases epistemológicas que o sustentam, estão diretamente relacionados à prática desses profissionais no trabalho educativo escolar.

1. Educação Especial: discursos e políticas públicas

Entendendo a educação na perspectiva da luta emancipatória, o processo formativo de professores deve prepará-los para o *mundo do trabalho*, formando-os com subsídios teórico-pedagógicos para a atuação com as múltiplas demandas dos espaços escolares; mas também, a partir de uma formação *omnilateral*, para o *mundo da vida*, tendo em vista a compreensão das questões sócio-políticas que permeiam o campo de trabalho em que atuam. Assim, a formação inicial de professores estará voltada não só para o ofício docente nos espaços educativos, com suas diferenciadas demandas cotidianas, mas também para a compreensão do trabalho situado numa conjuntura social, política e econômica. A compreensão crítica dessas relações está associada à postura do educador, este que pode, dependendo do nível de compreensão desses fatores, atuar de forma mais ativa e criativamente na criação de espaços de resistência à exploração e alienação de seu trabalho.

² A legislação base para esse trabalho encontra-se nas referências (BRASIL, 1961; 1969; 1971; 1996; 2001; 2008; 2009; 2010; 2011; 2013; 2014).

A formação do professor prevê a organização de um curso baseado em diferentes áreas do conhecimento, pois o campo de atuação do futuro professor está permeado por questões teórico-práticas, relacionadas à docência, à investigação e à reflexão crítica no seu trabalho cotidiano – de acordo com as necessidades sociais dos momentos históricos em que foram idealizados. O Curso de Educação Especial Diurno da Universidade Federal de Santa Maria foi pensado inicialmente para suprir a necessidade de profissionais para atender sujeitos com deficiência auditiva, em escolas especiais (1962). A partir de então, o curso passou por transformações³, decorrentes de demandas sociais e políticas, que modificaram sua carga horária, objetivos de formação e clientela a ser atendida pelos profissionais egressos.

O curso, a partir de 1984, aprovado como licenciatura plena com duas habilitações – Deficientes Mentais e Deficientes da Audiocomunicação, passa a formar professores de educação especial, *especialistas* nessas áreas de atuação. O curso, e suas duas habilitações, é reformulado no ano de 1987, em que são retiradas três disciplinas⁴ de caráter pedagógico. Em 2004, a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução n. CNE/CEB 02/2001), o curso sofre nova reformulação em que passa a configurar-se como um curso de formação *generalista* voltada às três especialidades: “Dificuldades de Aprendizagem”, “Déficit Cognitivo” e “Surdez”. Nessa reformulação, o curso tem sua carga horária diminuída para 3.060h. Em 2008, é feita nova reformulação e o curso passa a ter uma carga horária de 3.120h.⁵

Curso de Educação Especial UFSM (diurno)	
1984	- Educação Especial Deficientes Mentais (3.615h) - Educação Especial Deficientes da Audiocomunicação (3.690h)
1987	- Educação Especial Deficientes Mentais (3.615h) - Educação Especial Deficientes da Audiocomunicação (3.690h)
2004	- Educação Especial Licenciatura Plena (generalista) (3.060h)
2008	- Educação Especial Licenciatura Plena (generalista) (3.120h)

³ Seu caráter inicial configurava-se como “cursos de extensão” (1962), evoluindo para “cursos de estudos adicionais” (1964), para habilitação do Curso de Pedagogia (1974) (incluindo também nesse período a habilitação para “Formação de Profissionais para Excepcionais Deficientes Mentais (1976)), licenciatura curta, com cinco semestres (1977, 1978), licenciatura plena em Pedagogia com habilitação Deficientes da Audiocomunicação e Deficientes Mentais como licenciatura curta (1978) e licenciatura plena com duas habilitações – Deficientes Mentais e Deficientes da Audiocomunicação (1984). (FREITAS, 1998).

⁴ Educação Física (CEF100 – 30h/a); Estudo dos Problemas Brasileiros A (EPS 101 – 60h/a); Estudo dos Problemas Brasileiros (EPS 102 – 60h/a).

⁵ É acrescida a disciplina “A avaliação e os processos culturais para o aluno surdo” (EDE – 1052, 60h/a).

A Lei 4.024/1961, primeira lei brasileira que fixa diretrizes gerais para a educação nacional, prevê em seu texto o direito à educação para sujeitos excepcionais⁶. Esse documento apresenta, em seu Art. 88, a importância da educação escolar dos “excepcionais”, relacionando-a ao “sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). Esta mesma lei referencia o atendimento desses sujeitos pela iniciativa privada, afirmando a possibilidade de receber “dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961) – se estas fossem consideradas eficientes “pelos conselhos públicos estaduais de educação”.

A Lei 5.692/1971, em seu Art. 9º e no capítulo “Disposições Gerais”, reitera a importância do atendimento escolar especial àqueles que tivessem algum tipo de deficiência, porém defende a educação destes sujeitos em espaços diferenciados, referenciando a Lei nº 1.044/1969⁷ que também defende o “tratamento excepcional” desses sujeitos.

Contudo, a terceira e vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 e suas alterações (Lei nº 12.796/2013) traz um olhar diferenciado para a educação especial no país, afirmando-a como uma modalidade de educação escolar, em que o atendimento a sujeitos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais⁸ passa a ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino. Tal documento que, reiterando o Art. 208 da Constituição Federal de 1988, foi influenciado pelas conferências mundiais⁹ que trataram acerca da educação como um direito subjetivo a todas as pessoas, indistintamente.

A história do Curso de Educação Especial Diurno na UFSM está aliada à história da Educação Especial no país, pois seus objetivos, nos diferentes períodos de sua implementação, estão alicerçados nas prescrições das leis então vigentes. A Resolução 02/2001, documento que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica é entendida como uma referência para a mudança do curso para sua configuração atual. Essas diretrizes defendem a garantia de atendimento a todos os sujeitos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais na escola regular e afirmam a

⁶ Esse era o conceito utilizado na época, depois substituído pela expressão “portadores de necessidades educacionais especiais”.

⁷ Trata-se de um Decreto-Lei que dispõe sobre o tratamento excepcional para os alunos com deficiência, em que se confere o direito ao atendimento em domicílio nas situações em que é inviabilizada a frequência na escola.

⁸ Esta forma de se referir aos sujeitos público-alvo da Educação Especial está embasada na ideia de que nem todas as pessoas com deficiência têm necessidades educacionais especiais e, por outro lado, nem todas as pessoas com necessidades educacionais especiais têm alguma deficiência.

⁹ “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, em Jomtien/Tailândia, em 1990; “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais”, na cidade de Salamanca/Espanha, em 1994.

responsabilidade das escolas em desenvolver a inclusão desses sujeitos, tendo em vista a qualidade dos processos educativos e a formação dos profissionais diante dessas novas demandas.

A Resolução 02/2001 traz em seu texto a necessidade de formação generalista que atenda essa realidade da escola que acolhe diferentes sujeitos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais, quando afirma que “Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001). Sobre o professor generalista, Bueno (1999, p. 7) afirma que

[...] a dicotomia entre especialista e generalista se constitui em falsa questão, na medida em que a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, ao mesmo tempo em que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características.

Nesse cenário, difunde-se a ideia de que é essa escola que pode ser o remédio para a exclusão dos excluídos (de todas as ordens), favorecendo a construção de uma sociedade mais inclusiva e os professores como responsáveis pela *qualidade* dos processos educacionais inclusivos (Garcia, 2014). Para a autora (2014), muito além do viés humanitário dessa política, que inclui todos na escola, há um caráter economista que influencia diretamente o papel do educador – seja ele da sala de aula regular, seja o educador especial – pois compromete a qualidade desses processos.

Primeiro há uma justificativa educacional: a exigência das escolas inclusivas para educar todas as crianças juntas significa que elas têm que desenvolver formas de ensino que respondam às diferenças individuais e que, portanto, beneficiem a todas as crianças. Segundo, há uma justificativa social: escolas inclusivas são capazes de modificar as atitudes em relação à diversidade, educando todas as crianças juntas e formando a base para uma sociedade justa e não discriminatória. Em terceiro lugar, há uma justificativa econômica: é menos oneroso estabelecer e manter escolas que educam todas as crianças juntas que criar um complexo sistema de diferentes tipos de escolas especializadas em diferentes grupos de crianças. (UNESCO, 2009, p.10 apud GARCIA, 2014, p.115).

Essa condição, imposta às escolas de se organizarem para atenderem os sujeitos com diferenciadas necessidades educacionais especiais, trouxe repercussões para os cursos de formação de professores da sala de aula regular e para aqueles voltados ao atendimento especializado. Há a mudança do discurso: antes se previa apenas a *integração* do sujeito ao espaço social – em que apenas este deveria adaptar-se ao contexto escolar – agora há um espaço-tempo em que passa a solicitar a criação de um novo lugar que se quer acessível espacialmente e habilitado pedagogicamente para incluir a “todos” – independentemente das

suas necessidades. Enfim, o novo discurso sobre a escolarização de sujeitos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais, designa à escola a responsabilidade de inclui-los, afetando radicalmente a formação de professores em cursos de formação inicial e continuada.

Diante das demandas da política de 2008, há a necessidade de um profissional que atenda a essas atribuições. A Resolução 02/2001 trata do trabalho colaborativo entre professor da sala de aula regular e o professor da Educação Especial. A escola é desafiada a dar conta da inclusão desses sujeitos, a partir de processos educacionais realizados com *qualidade*, e para isso precisa ter em seu quadro de professores, profissionais capacitados e especializados para tal tarefa. Assim, para que o processo de inclusão ocorra é necessária a formação de um profissional multifuncional, ou seja, um professor que atenda a todas as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais que se matriculem na escola, independente das suas características. Este deve ser *multifuncional* porque deve atuar ora articuladamente com o professor da sala regular, ora focado no atendimento especializado na sala de recursos multifuncional, ora com a família, ora com a gestão da escola, ora com a formação de professores.

O professor da Educação Especial tem sua profissionalidade em jogo: deve trabalhar articuladamente com os professores da sala de aula comum e/ou focado no atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos? Sua formação deve estar focada na perspectiva médico-terapêutica ou aliada a desenvolver recursos pedagógicos úteis para o trabalho pedagógico na escola? Quais são as bases epistemológicas da sua formação acadêmica que lhe habilita para atuar nas diversas frentes em que é solicitado profissionalmente? Quem é o educador especial: é um professor, é um especialista, é um gestor de recursos, é um conselheiro familiar?

No estudo das ementas curriculares do Curso de Educação Especial Diurno da UFSM – a fim de compreender as mudanças ocorridas nos processos formativos devido às novas demandas – foi percebida a prevalência de diferentes disciplinas em diferentes áreas do conhecimento, fundantes nas suas organizações curriculares. Estas disciplinas foram organizadas em quatro categorias¹⁰: “Disciplinas Pedagógicas Gerais” – relacionadas às disciplinas voltadas aos fundamentos da educação; “Disciplinas Médicas” – referentes àquelas que tratam acerca de temas da saúde relacionadas ao curso, “Disciplinas Metodológicas” – voltadas aos métodos de ensino e de trabalho metodológico do educador especial, e as

¹⁰ Essas categorias foram elencadas tendo em vista a Tese de Doutorado da Prof.^a Dra. Soraia Napoleão Freitas (1998), em que a autora utiliza tais categorias em sua pesquisa.

“Disciplinas Pedagógicas Específicas” do curso – relacionadas às disciplinas pedagógicas voltadas aos temas diretamente ligados à formação do profissional.

Essa classificação das disciplinas do curso, a partir dessas categorias, foi elaborada tendo em vista o nome da disciplina e suas respectivas ementas, a fim de organizá-las de acordo as áreas de conhecimento em que se situam. Essa forma de organizar as disciplinas permitiu observar algumas características do processo de formação do professor nesses períodos estudados. Nas ementas de 1984 e 1987, o Curso de Educação Especial ofertava duas habilitações: Deficientes Mentais (3.615h) e Deficientes da Audiocomunicação (3.690h). Nesses documentos, pode-se observar um número significativo de disciplinas voltadas à formação pedagógica geral do educador especial, independentemente da habilitação.

Os Gráficos 1 e 2 revelam o número elevado de disciplinas consideradas pedagógicas gerais e de disciplinas metodológicas em cada uma das ementas dos cursos. Os cursos também são compostos por disciplinas pedagógicas específicas e por disciplinas médicas voltadas às especificidades das habilitações. O curso de Educação Especial – Habilitação Deficientes da Audiocomunicação apresenta em suas duas ementas (1984-1987) um número maior de disciplinas médicas do que o Curso de Educação Especial – Deficientes Mentais (1984 e 1987) por conter, além das disciplinas médicas deste último, outras relacionadas à sua especificidade.

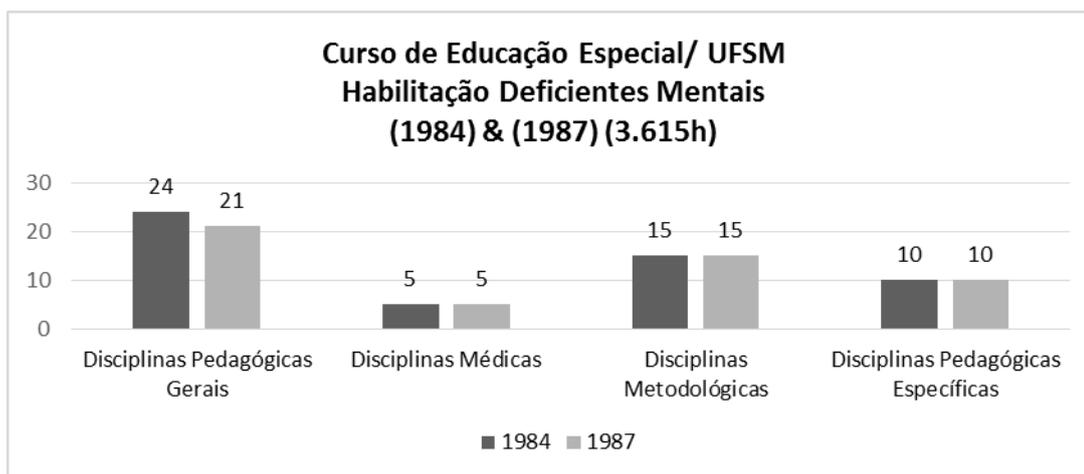


Gráfico 1. Curso de Educação Especial Habilitação Deficientes Mentais (1984 e 1987) – disciplinas obrigatórias.

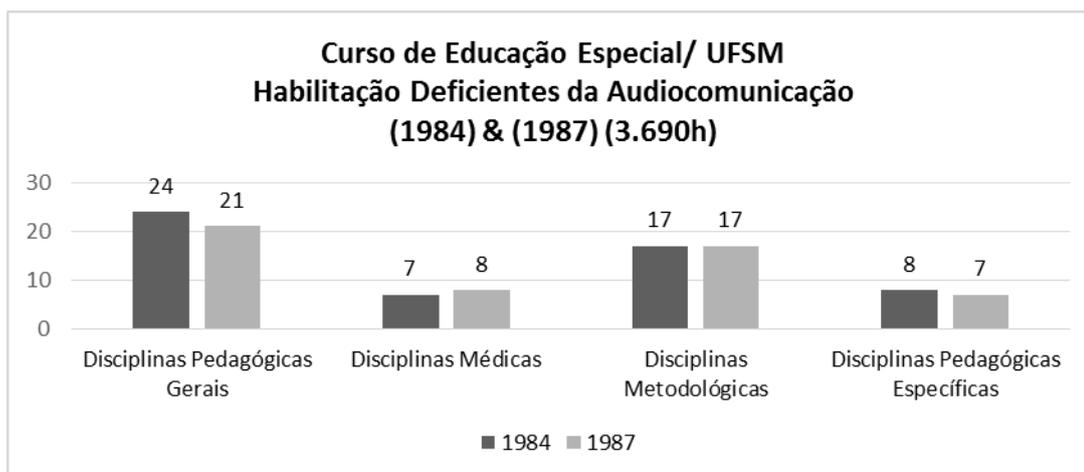


Gráfico 2. Curso de Educação Especial Habilitação Deficientes da Audiocomunicação (1984 e 1987) – disciplinas obrigatórias.

O curso de Educação Especial nos anos de 2004 e de 2008, com reformulação curricular (3.060h e 3.120h respectivamente), que previa a formação do educador especial generalista, apresenta uma mudança significativa de número de disciplinas pedagógicas gerais em suas ementas. Há um decréscimo considerável de disciplinas voltadas à área da saúde e às relacionadas à formação pedagógica geral do educador especial. Em contrapartida, há um aumento pertinente de disciplinas metodológicas e pedagógicas específicas na formação desses professores¹¹. Fato que pode ser explicado tendo em vista a necessidade da formação de educadores especiais que se tornem professores mais próximos da escola regular e articulados com o trabalho pedagógico dos professores da sala de aula comum.

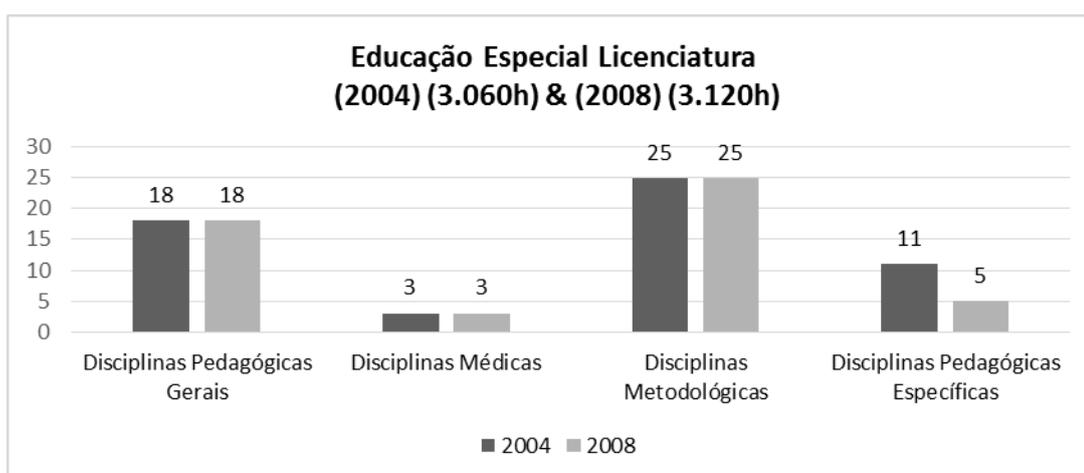


Gráfico 3: Curso de Educação Especial Licenciatura Plena (generalista) (2004 e 2008) – disciplinas obrigatórias.

¹¹ Esta característica também pode ser observada na Ementa Curricular do Curso de Educação Especial Noturno da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS, que apresenta a maioria de suas disciplinas voltadas às áreas metodológicas e às pedagógicas específicas do curso, em detrimento do número de Disciplinas Pedagógicas Gerais, relacionadas aos Fundamentos da Educação.

Nessas reformulações curriculares, da predominância do campo de conhecimento das disciplinas do curso, há significativo decréscimo de carga horária das disciplinas voltadas à formação teórico-política do educador. Nos anos de 1984 e 1987, o curso contava com seis disciplinas voltadas às áreas da História, Filosofia e Sociologia da Educação, com diferentes cargas horárias, o que se reduz nas ementas de 2004 e 2008 – em que há apenas duas disciplinas voltadas à essa área do conhecimento, com um total de 120h/a.

Comparativo de Disciplinas dos Fundamentos da Educação entre os currículos:	
1984/1987	2004/2008
1. Sociologia Geral – 60h 2. Sociologia da Educação – 90h 3. História da Educação – 90h 4. História da Educação Brasileira – 75h 5. Filosofia da Educação – 90h 6. Teoria da Educação – 60h	1. Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação I – 60h 2. Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação II – 60h

Quadro 1. Comparativo de Disciplinas Pedagógicas referentes aos Fundamentos da Educação nas Ementas Curriculares do Curso de Educação Especial/ UFSM.

O decréscimo de disciplinas voltadas aos fundamentos de educação e às discussões sobre a carreira docente, podem estar relacionadas à uma formação mais restrita no que se refere à formação político-crítica desses profissionais. Garcia (2013) considera que apesar da perspectiva inclusiva que fundamenta os discursos dos documentos referentes à formação dos professores de Educação Especial, “os estudos aqui apresentados sobre a formação de seus professores indicam a perpetuação do conhecimento hegemônico na educação especial, associada à carência de debate pedagógico e de discussões acerca do trabalho do professor” (GARCIA, 2013, p. 116).

O mesmo fato foi percebido referente à área dos estudos em políticas públicas e às relacionadas às disciplinas médicas, em que houve uma diminuição significativa da carga horária das disciplinas voltadas a essas áreas do conhecimento.

Comparativo de Disciplinas referentes às Políticas Públicas entre os currículos:	
1984/1987	2004/2008
1. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau – 45h 2. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau – 45h	1. Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica – 75h

Quadro 2. Disciplinas Pedagógicas Gerais referentes às políticas públicas educacionais do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

Comparativo de Disciplinas Médicas entre os currículos:	
1984/1987	2004/2008

<ol style="list-style-type: none"> 1. Morfofisiologia dos Sistemas – 60h 2. Neuropsicologia – 45h 3. Biologia da Educação – 60h 4. Distúrbios Neurológicos – 60h Distúrbios Psiquiátricos – 60h 5. Distúrbios da Comunicação – 45h 6. Otorrinolaringologia B – 45h¹² 7. Elementos de Audiologia – 60h¹³ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Biologia da Educação I – 45h/a 2. Fundamentos neuropsicológicos da aprendizagem – 60h/a 3. Déficit Cognitivo - 60h
--	---

Quadro 3. Disciplinas médicas do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

Nessa nova configuração, o curso além de apresentar alterações no quadro de disciplinas, tem sua carga horária diminuída. O curso de Educação Especial com habilitação em Deficientes Mentais, nas ementas de 1984 e 1987, apresentava uma carga horária de 3.615h/a; a habilitação em Deficientes da Audiocomunicação, nas suas ementas de 1984 e 1987, tinha uma carga horária com 3.690h/a; e a ementa do Curso em Educação Especial Licenciatura em 2004 apresentava uma carga horária composta por 3.060h/a. Hoje, a atual ementa (2008) apresenta uma carga horária de 3.120h/a.

A diminuição da carga horária do curso e de disciplinas médicas e o aumento de disciplinas de caráter metodológico podem estar relacionadas à pretensão de transformar a perspectiva *especializada*, que caracterizava a formação dos educadores especiais, para uma formação mais generalista. Formação que poderia aproximar mais o professor de educação especial do trabalho da escola comum, a fim de trabalhar articuladamente com os professores nas escolas regulares, diante dos processos de inclusão. Contudo, esse novo formato curricular, com número maior de disciplinas metodológicas, pode estar relacionado a uma possível ênfase no ensino de técnicas e metodologias de trabalho em prejuízo de discussões mais teórico-políticas sobre o que é ser professor, fato que Michels (2011) nos faz pensar quando afirma que

[...] quando se priorizam o ensino de técnicas e métodos específicos para o trabalho com alunos com deficiência, estaríamos abrindo mão de uma formação teórica. Esse parece ser o encaminhamento dado, na atualidade, aos professores de maneira geral, não somente aos da Educação Especial. (MICHELS, 2011, p. 86).

O curso, além de seguir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), parece estar próximo da lógica da Resolução 01/2006, que redefine o processo de formação do professor formado nos Cursos de Licenciatura em

¹² Disciplina de caráter médico, específica do Curso de Educação Especial Habilitação Deficientes da Audiocomunicação.

¹³ Disciplina de caráter médico, específica do Curso de Educação Especial Habilitação Deficientes da Audiocomunicação.

Pedagogia – este que passa a formar licenciados que podem atuar nos diferentes níveis da Educação Básica. Frente a estas exigências, o curso de Educação Especial Diurno da UFSM reconfigura seu curso, extinguindo as habilitações propostas nos anos de 1984 e 1987, passando a se configurar como um curso de licenciatura plena, com formação generalista. Sobre a formação generalista do egresso em Pedagogia, Evangelista & Triches (2008) afirma que

Está em construção um profissional polivalente, com um espectro de atuação amplo, embora com formação restrita do ponto de vista teórico. O alargamento da formação e da ação docente sugere um processo de reconversão que faz suceder ao Pedagogo o Licenciado em pedagogia, docente que atuará na docência em sentido amplo, na gestão e na pesquisa. (EVANGELISTA & TRICHES, 2008, p. 1-2).

Alguns elementos nas mudanças ocorridas no Curso de Educação Especial da UFSM nos fazem pensar no conceito de reconversão docente discutido por Evangelista & Triches (2014), em que há um processo de alargamento das atribuições e dos campos de trabalho do professor e um estreitamento de seu processo de formação, principalmente a relacionada à sua formação crítico-política. Há uma significativa redução de disciplinas políticas que dariam base para o professor desenvolver sua capacidade crítico-reflexiva e a ampliação do campo de trabalho, para atender as necessidades impostas pelas novas políticas educacionais – estas que transformam o caráter das instituições educacionais, sejam elas da Educação Básica ou da Educação Superior.

A ideia da formação docente generalista, exigida Resolução n. CNE/CEB 02/2001, e reiterada pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), está aliada a formação de um *superprofessor* que se configura como um professor polivalente, flexível, aprendente, reflexivo, produtivo, dedicado à sua função em nome da qualidade dos processos. (Evangelista & Triches, 2014) – e é fortalecida pelo slogan da “escola inclusiva” fundamental para uma “sociedade inclusiva”, vista como o antídoto a todas as formas de exclusão.

O “poder baseado na dedicação” atribuído ao professor nas políticas públicas para a área educacional levou Triches (2012, p.36) a criticar a posição política do Estado, não declarada, de que ele deveria tornar-se um superprofessor, cujas excessivas atribuições não encontram correspondência nem em sua formação, nem em suas condições de trabalho. (EVANGELISTA & TRICHES, 2014, p. 67).

Não há dúvida da responsabilidade das instituições escolares frente aos trabalhos pedagógicos nelas desenvolvidos, contudo a ideia de qualidade dos processos nos remete ao slogan da “sociedade participativa”, em que todos são responsáveis por incluir e por serem incluídos, e consequentemente responsabilizados por possíveis fracassos nesses processos.

Aliado a isso, uma escola inclusiva aparece como fundamental para formar o “capital humano” – a partir de investimentos que resultem em produtividade e consequente crescimento econômico.

Essas falas que ecoam em defesa da inclusão como a possível solução para uma sociedade que se quer mais inclusiva, também nas dimensões social e econômica, revelam as contradições de um discurso político que não reconhece os conflitos de uma sociedade em que a luta de classes ainda não foi superada. Com caráter muito mais economicista do que pedagógico, a inclusão dos sujeitos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares é, muitas vezes, mais uma das atribuições que tornam os professores – sem amparo necessário de políticas que tornem viáveis suas próprias prescrições – responsabilizados por uma educação de má qualidade. Esta que é denunciada e justificativa de outros novos discursos, que defendem a educação ao *longo da vida* como saída para o sucesso num mundo de incertezas. Discursos que tomam posse de ideais defendidos por perspectivas libertadoras para se fazerem *consentir ativamente* como verdades legítimas.

O discurso que relaciona a escola inclusiva a uma sociedade mais desenvolvida, alicerçada em valores humanizados, que estão associados aos direitos humanos e à paz social auxilia no consentimento ativo¹⁴ de que as políticas então vigentes são os caminhos para uma sociedade mais feliz e igualitária. Contudo, sem apostar num pessimismo inibitório, é preciso estar atento para o que nos dizem quando associam a escola, a partir de “discursos politicamente corretos”, a fórmulas úteis para a resolução dos problemas sociais, econômicos e políticos, como se essa pudesse habilitar-se como uma *superinstituição*, com *superprofessores*, capaz de salvar o mundo de suas mazelas.

Nessa perspectiva, questiona-se sobre a natureza da formação dos professores de educação especial a partir das novas exigências de formação, indicadas pela Resolução n. CNE/CEB 02/2001. Vimos que há uma mudança considerável na maneira de compreender a formação dos professores, que deixam de ser *especializados* no trabalho com as deficiências e suas respectivas peculiaridades, para serem *especialistas*, na realização do atendimento especializado. Os cursos, antes com conhecimentos específicos das habilitações, apresentam currículos recheados de metodologias para o fazer docente e com restrita fundamentação dos

¹⁴ Sobre esse termo, ver o artigo “Slogans para a construção do consentimento ativo”, de Eneida Shiroma e Fabiano Antonio dos Santos. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). O que revelam os slogans na política educacional. 1.ed. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2014.

porquês de suas escolhas metodológicas. A partir dessa Resolução, os professores são formados, com um “necessário” leque de recursos metodológicos, para o trabalho na escola: para o trabalho colaborativo com os professores *capacitados*, também com as equipes gestoras das instituições, com as famílias dos estudantes e com os sujeitos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais.

Considerações Finais

As análises das ementas curriculares e dos documentos oficiais subjacentes, revelam as mudanças na forma de conceber a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais ao longo da história da educação nacional e, conseqüentemente, da maneira de compreender a formação docente dos educadores especiais e de suas atribuições como profissionais professores. Além disso, a legislação (Resolução 02/2001) que prevê o professor “capacitado” e “especializado” – bem como a atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que definem como deve se dar o processo de inclusão nas escolas regulares merecem estudos que aprofundem as discussões sobre os questionamentos imbricados: quem é o educador especial? Qual a sua profissionalidade? Quais bases epistemológicas fundamentam a formação desse profissional?

Essa discussão sobre a formação de professores está implicada nas relações entre educação e trabalho, formação inicial e exercício docente, teoria e prática pedagógicas, prática profissional e embasamento epistemológico. Discutir processo formativo de professores é ir além da formação individual de grupos de professores capacitados para dar aulas e ensinar conteúdos programáticos. Trata-se da formação de sujeitos habilitados ao trabalho numa perspectiva de resistência à educação que reproduz as condições de classe já instituídas e que luta pela educação emancipatória.

A formação docente alicerçada em discursos que responsabilizam os professores diante de múltiplas demandas e que esvaziam seus processos formativos de fundamento teórico não contribui para a efetivação de processos emancipatórios. É preciso estarmos atentos às mudanças propostas, tendo em vista os seus significados e as suas conseqüências para os processos inclusivos na escola. Uma formação, com caráter político-pedagógico, cujo objeto de estudo seja o próprio trabalho educativo pode ser uma possibilidade de formação

para uma escola – pensada e implementada pelos próprios educadores. Esta formação de novos professores poderia ser possível a partir de um processo formativo de atores comprometidos com um ideal de sociedade mais democrático e, além disso, aliados a práticas efetivas de resistência à alienação e à exploração do trabalho docente, a favor de uma “educação para além do capital”. (MÉSZAROS, 2008).

Referências

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 11ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993. 344p.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: dez. 2015.

_____. Presidência da República, Casa Civil. **Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969**. Dispõe sobre o tratamento excepcional para os alunos portadores de afecções que indica. Brasília, DF, 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del1044.htm>. Acesso em: dez. 2015.

_____. Presidência da República, Casa Civil. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm>. Acesso em: dez. 2015.

_____. Presidência da República, Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF, 1988.

_____. Presidência da República, Casa Civil. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: dez. 2015.

_____. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: out. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC, DF, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: out. 2015.

_____. 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. Brasília, DF, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: out. 2015.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 11, de 07 de maio de 2010**. Dispõe orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, DF 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: out. 2015.

_____. Presidência da República, Casa Civil. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF 2011. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: out. 2015.

_____. Presidência da República, Casa Civil. **Lei nº 12.796, de 02 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, para dispor para a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm> Acesso em: out. 2015.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014**. Dispõe orientação sobre quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-not04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: out. 2015.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. **Reconversão, alargamento do trabalho docente e Curso de Pedagogia no Brasil.** In: SEMINÁRIO REDESTRADO “NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA, 7. Buenos Aires, 3 a 4 de julho de 2008. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO; AGENCIA, 2008. p. 1-19.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. **Professor: a profissão que pode mudar um país?** In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). O que revelam os slogans na política educacional. 1.ed. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2014.

FLORES, Maria Assunção. **Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e comparativos conceituais.** Revista Brasileira de Educação, v.19, n.59, p. 851-869, out-dez. 2014.

FREITAS, Soraia Napoleão. **A formação do professor de Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria – RS.** 1998. 212f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Para além da ‘inclusão’:** crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). O que revelam os slogans na política educacional. 1.ed. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2014.

_____. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil.** Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 52 jan./mar. 2013.

_____. **Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000:** a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs). Professores e Educação especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital.** 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHELS, Maria Helena. **O instrumental, o gerencial e a formação à distância:** estratégias para a reconversão docente. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs). Professores e Educação especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SHIROMA, Eneida & SANTOS, Fabiano Antonio dos. **Slogans para a construção do consentimento ativo.** In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). O que revelam os slogans na política educacional. 1.ed. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2014.