

Educação especial e formação de professores: onde estamos... para onde vamos?

Renata Portela Rinaldi*
Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
Maria da Piedade Resende da Costa

Resumo

Na última década do século XX, as políticas educacionais, no âmbito das políticas de inclusão social, ao dedicarem atenção aos que necessitam de uma educação especial, trouxeram para o centro das discussões a questão da formação dos professores para atender aos alunos com esse perfil. Atualmente, muitos embates têm sido travados no que se refere a esta política que, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso de portadores de necessidades especiais à escola regular, mantém na proposta de formação de seus professores ambigüidades quanto ao nível de formação. Com esse artigo temos como objetivo discutir o processo de formação de professores para atuar com alunos portadores de necessidades educacionais especiais a partir das proposições legais apresentadas à educação especial. Sem a pretensão de esgotar o assunto, tentaremos delinear um quadro geral sobre “onde estamos... e para onde vamos?” em meio a esse processo.

Palavras-chave: Educação especial; Formação de professores; Políticas públicas.

Special education and teacher formation: Where are we? Where are we heading for?

Abstract

In the last decade of the 20th century the education policies have privileged the students who need special education and thus have brought teacher training to deal with special students to the core of the discussion. At present, this policy is being marked by several disputes since it supports the access of students with special needs to regular schools but at the same time teacher formation programs show several ambiguities. In this article we aim to discuss the process of formation teachers to deal with special needs students using the legal documents on special education. We do not intend to exhaust the issue, but to outline an overview of “where we are” and “where we are heading for” in this process.

Keywords: Special education; Teacher training; Public policy.

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar algumas ponderações acerca da educação especial e dos processos de formação de professores para atuar nesta área, visando analisar as formas pelas quais o assunto vem sendo abordado na atual política educacional.

Optamos por desenvolver as argumentações em três momentos: inicialmente, discorreremos sobre o que diz a legislação a respeito da educação de alunos portadores de necessidades educacionais especiais; posteriormente, apresentaremos, ainda que num panorama geral, alguns apontamentos sobre como pesquisadores têm tratado a área no Brasil; por fim, abordaremos os processos de formação docente para a educação especial.

O que diz a legislação sobre a educação de alunos com necessidades educacionais especiais?

A educação especial tornou-se objeto de trata-

mento constitucional a partir de 1967, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61 dispusesse sobre o direito da pessoa com deficiência à educação em seu artigo 88. Entretanto, em seu bojo destacava-se o descompromisso do ensino público para com essa população.

Em 1969 a Constituição Brasileira, em seus artigos 175 e 176, também fez referência à educação especial e, posteriormente, a Lei 5.692/71 reiterou o tratamento especial aos “alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados”, dando indícios de uma educação enquadrada no sistema geral de educação (Mazzotta, 1989, p. 6). Entretanto, apenas se indicava um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação, processo este que se estendeu ao longo da década (Portela, 2001).

Na década de 1970 o II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), que inclui o Plano Setorial de

* Endereço para correspondência:
E-mail: renata.rinaldi@gmail.com

Educação e Cultura, definiu duas linhas de ação na educação especial: expansão das oportunidades de atendimento e apoio técnico, legitimados nos pareceres do Conselho Federal de Educação nº 1.682/72 e nº 1.682/74; e, em 1973, por meio do decreto nº 72.425/73, criou-se o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), que era o órgão federal responsável pela Política Nacional de Educação Especial – atualmente representado pela Secretaria de Educação Especial (Seesp) – que deveria tratar de assuntos relacionados ao ensino, expansão e melhoria do atendimento da pessoa com deficiência.

Em 1977 apresentava-se, por meio de uma portaria Interministerial nº 477/77, em seu capítulo IV, como deveria ser o atendimento educacional à pessoa com deficiência, regulamentando competências, objetivos, locais, níveis e modalidades de ensino. Já em 1985, o presidente em exercício José Sarney institui a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), que passa a coordenar e tratar dos assuntos relacionados à questão, bem como elaborar uma Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência.

O objetivo central da Corde era aprimorar a educação especial e integrar na sociedade pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas e superdotados. Quatro planos de ação foram então apresentados: 1º) Conscientização; 2º) Prevenção de deficiências; 3º) Atendimento às pessoas portadoras de deficiências; 4º) Inserção dessas pessoas no mercado de trabalho. Dentre as metas estratégicas, propostas pela Corde, aparecia em destaque estimular a formação de professores reabilitadores e educadores infantis.

Em um decreto assinado em 1993, pelo então presidente da República Itamar Franco, estabelece-se a Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, enfatizando o que já era disposto na Corde. Enfim, a educação especial, pelo disposto nas leis e decretos, não está mais desvinculada da educação regular e seus objetivos passam a ser os mesmos, explicitados na Lei 5.692/71, alterada pela Lei 7.044/82. Carvalho (2000, p. 8) destaca que continua sendo garantida ao educando deficiente “a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”.

Os mesmos direitos estão garantidos na lei de Apoio às Pessoas Portadoras de Deficiência (7.853/89), na qual “ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais da pessoa portadora de deficiência e sua efetiva integração social” (Brasil, 1989, p. 209).

Na “nova” Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996, reserva-se um capítulo exclusivo à educação especial, o que parece relevante para uma área tão pouco contemplada, historicamente, no conjunto das políticas públicas brasileiras. O destaque recebido reafirma o direito à educação, pública e gratuita, das pessoas com necessidades especiais, condutas típicas e altas habilidades.

Após a aprovação da nova LDB, outros documentos surgiram, buscando complementar o que permaneceu como insuficiente ou dúbio nesse documento. Um exemplo é a Resolução CNE nº 2/2001 (Brasil, 2001d). Prevê que os professores que atuam, ou pretendem atuar, com alunos portadores de necessidades educacionais especiais podem seguir dois modelos distintos de formação: os capacitados e os especializados.¹

Vale lembrar que o início da institucionalização da educação especial no Brasil coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da *normalização* no contexto mundial. Segundo Mendes (2006), passamos, a partir de então, a atuar sob o princípio de *integração escolar*, até que emergiu o discurso da *educação inclusiva*, desde meados da década de 1990.

A proposta de construção da educação inclusiva no Brasil teve sua origem em outros países e deriva das discussões, desde o início da década de 1990, de organismos internacionais como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). O principal documento que fundamenta essa proposta no país é a Declaração de Salamanca e a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, produto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada em 1994. Com a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994a), a inclusão de alunos com necessidades especiais em salas de ensino regular passou a ser considerada a forma mais avançada de democratização das oportunidades educativas.

Segundo Mendes (2006), a partir de então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil. No que tange à formação de professores, investia-se até aquele momento na capacitação de docentes especializados, período em que houve grande expansão das classes especiais. Este fato é lembrado por Mitler (apud Martins, 1999), ao afirmar que, na perspectiva da integração, não havia a pressuposição de mudança da escola ou da formação do professor, ao passo que, no processo de uma educação inclusiva, estabelecia-se a

necessidade de reformulação dos currículos, das formas de avaliação, da formação dos professores e a adoção de uma política educacional mais democrática.

Tratava-se de um documento avançado no que diz respeito a defesa da democratização da escola, com um princípio fundamental: “todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independente de suas dificuldades e diferenças” (Brasil, 1994a, p. 23). Entretanto, a grande questão é que em geral os documentos apontam caminhos sem contemplar, de fato, as peculiaridades culturais de cada país; especificamente no caso do Brasil, sem considerar as nossas dificuldades, como fracasso escolar das crianças que ingressam no ensino fundamental, analfabetismo e formação de professores, por exemplo.

Analisando, ainda que de forma geral, algumas das políticas públicas na área educacional, observa-se o quanto elas influenciam as posturas e atitudes que determinam o processo de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais. Essas políticas são definidas, desativadas ou reformuladas com base na memória da sociedade e do Estado. Bruno (2000) destaca que as políticas públicas são construções decorrentes de crenças, valores, símbolos, sentidos e significados manifestos por um determinado grupo ou comunidade.

Olhando por esse viés, a abordagem de política pública expressa na LDB 9.394/96 desvela uma tendência pluralista, voltada à participação do indivíduo e de toda comunidade escolar com o objetivo de equacionar as demandas e prioridades da escola. Porém, deve-se reconhecer que as necessidades das escolas são múltiplas e a escassez de recursos é cada vez maior. Um dos desafios que temos a superar é a construção de um modelo de formação docente no qual a formação inicial dê conta de oferecer ao futuro professor o conhecimento das diversidades sociais, culturais e pessoais existentes. Propiciar uma sólida base de conhecimentos² ao futuro profissional e articular, no contexto escolar, um trabalho colaborativo podem ser algumas estratégias para o enfrentamento das demandas que chegam à escola e da escassez de recursos.

O texto da “nova” lei destaca que a educação é direito de todos e que o atendimento do portador de necessidades educacionais especiais deverá ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino garantindo-lhes o atendimento educacional especializado. Entretanto, a mesma legislação que ampara a possibilidade de acesso ao ensino regular, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular.

No artigo 59 explicitam-se providências e/ou apoios que os sistemas de ensino deverão assegurar aos

alunos considerados especiais, mas não consta em nenhum momento, nesse documento, como se dará a formação do professor que mediará esse processo, visto que as expressões contidas neste artigo 59³ parecem vagas para delinear o perfil profissional adequado para atuação na educação especial.

Urge esclarecer que uma educação inclusiva, conforme preconizado, supõe práticas pedagógicas diferenciadas, baseadas na noção de que ao professor cabe desenvolver seu trabalho de acordo com as condições efetivamente existentes para atender aos alunos que recebe. Tais práticas se concretizam na medida em que a escola se adapta e constrói respostas educativas para atender às suas demandas.

Coloca-se, assim, toda a complexidade não só de formar o profissional competente, mas de mantê-lo em constante aperfeiçoamento. Para atender com qualidade alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, a escola e seus professores deveriam não apenas receber esses alunos em seus espaços, mas preparar-se para eles. Denari (2001) lembra que a construção de ambientes educativos que possibilitem um processo de ensino-aprendizagem positivo para todos os alunos depende da qualidade da prática pedagógica dos docentes.

No capítulo dedicado à formação de professores a LDB 9.394/96 assinala os fundamentos metodológicos, os tipos de modalidade de ensino, bem como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores. Estabelece ainda, no artigo 13, as incumbências dos professores, independentemente da etapa escolar em que atuam, a saber:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Aqui fica patente que, dentre algumas das competências a serem desenvolvidas na formação inicial, e aperfeiçoadas na formação continuada, dos

professores, para além da capacidade da docência, estariam ainda as competências de planeamento e gestão, incluindo-se aí uma habilidade para atuar como articulador e mediador, e provavelmente construtor, de relações de aproximação entre escola, famílias e comunidade.

Mais especificamente em relação à formação inicial de professores, o art. 3º da Resolução CNE/CP (1/2002) aponta alguns princípios norteadores do preparo para o exercício profissional do professor, podendo ele desenvolver:

- I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, sendo colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.
- III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação como compreender o processo de construção do conhecimento.

Dentre esses princípios, salientam-se aqueles referentes ao domínio dos conteúdos e ao conhecimento dos processos de investigação que o futuro profissional deverá apresentar no exercício da profissão.

Partindo da premissa de que o professor deve assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos, inúmeras pesquisas têm reafirmado a necessidade da melhoria da formação de professores como condição premente para a inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais.⁴ Tais pesquisas evidenciam que os professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em sua sala de aula alunos com necessidades educacionais especiais.

Cabe destacar que, com a nova legislação, alunos portadores de necessidades educacionais especiais deverão ser atendidos em todos os níveis de ensino e a formação do professor para atuar nessa área deve ser preocupação das universidades, especialmente na atual conjuntura, momento em que a nova reforma universitária vem sendo discutida em âmbito nacional. As mudanças pelas quais têm passado as universidades inserem nos cursos de graduação alterações importantes, como as Diretrizes Curriculares – Parecer do CNE 9/2001 e Resolução do CNE nº 1/2006 – que imprimem novos objetivos aos currículos dos cursos de licenciatura. É importante lembrar que esses documentos respaldam a existência de conteúdos sobre portadores de necessidades educacionais especiais nos cursos que formam professores.

Educação especial: alguns apontamentos

O tema educação especial vem sendo mundialmente discutido e analisado nos últimos tempos, por pesquisadores e instituições diversas, visando estabelecer parâmetros de uma *escola para todos*.

As necessidades especiais incorporam os princípios de uma pedagogia equilibrada, que beneficia todas as crianças. Parte do princípio que todas as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve, portanto, se ajustar às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade. A experiência tem demonstrado que é possível reduzir o número de fracassos escolares e de repetições, algo comum em muitos sistemas educativos, e garantir maior índice de êxito escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode contribuir para evitar o desperdício de recursos e a frustração de esperanças, conseqüências freqüentes da má qualidade do ensino e da mentalidade de que “o que é bom para um é bom para todos”. As escolas que se centralizam na criança são, além disso, a base para a construção de uma sociedade centrada nas pessoas, que respeite tanto a dignidade como as diferenças de todos os seres humanos. (Brasil, 1994a, p. 18)

A despeito disso, o processo de inclusão evidencia também uma outra ótica, reconhecendo a existência das mais variadas diferenças, expressas por

[...] crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de

população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos marginalizados. (BRASIL, 1994a, p. 4)

Ao considerar que existem múltiplas diferenças tem-se como pressuposto que a escola não consegue dar conta delas. Isso porque com frequência divulga a necessidade de modificações em suas estruturas atuais para ser capaz de prover uma educação de alta qualidade para todos seus alunos, assume que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades da criança e não o oposto.

A busca de uma escola para todos significaria oferecer uma educação sem barreira ou restrições, que atendesse os alunos sem pré-seleções (alunos “normais” no ensino regular e “deficientes” no ensino especial), sendo necessária a construção e gradual consolidação de uma pedagogia capaz de atender a todos os alunos. Com isso, deve-se pensar na urgência de se reformular os currículos de formação de professores de maneira que esse processo contemple a diversidade escolar.

Beyer (2006) destaca que a formação inicial ou continuada do educador deve possibilitar uma capacitação crescente para o fazer pedagógico inclusivo. O autor lembra que a concepção da inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular tem como um dos fundamentos conceituais uma prática inclusiva que seja compartilhada por todos os sujeitos da comunidade escolar. Todos vinculados a essa comunidade são chamados a compartilhar dessa tão elevada e complexa responsabilidade: famílias, equipes diretiva e pedagógica, professores, funcionários e alunos.

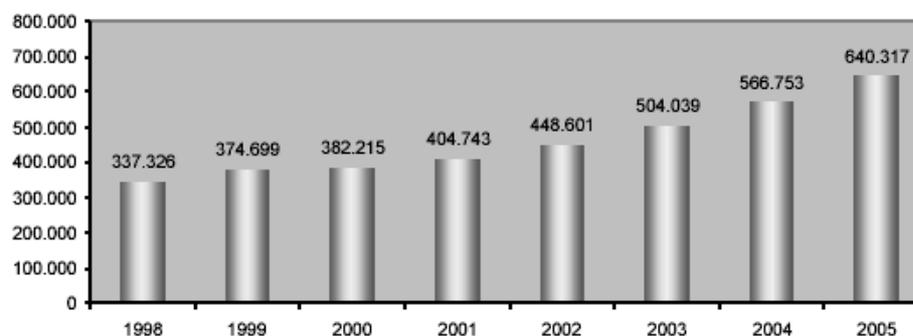
Nesse conjunto de atores, o professor se destaca. Na sala de aula ele é a peça fundamental para que a ação educativa junto aos alunos com necessidades educacionais especiais tenha margem razoável de sucesso. Assim, tanto a formação inicial como o apoio contínuo ao professor

em seu contexto de trabalho deve englobar conceitos e a possibilidade de construção de práticas pedagógicas que criem, de um lado, as condições para uma educação coerente com o projeto inclusivo e, de outro, espaço para que possa continuamente desenvolver-se profissionalmente.

Quanto à formação inicial, Mendes (2002) aponta que no ano 2000 havia 31 cursos de pedagogia com habilitação em educação especial no país. Desse total, somente o curso de licenciatura plena em educação especial oferecido na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) não tinha vinculação com o curso de pedagogia. Segundo a autora, ainda não há referências sobre a formação de professores para educação especial em cursos normais superiores. A Resolução do CNE nº 1/2006, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia não faz referência a uma organização desse curso por habilitação.

Com intuito de divulgar a ampliação dos números da educação especial no país, a Secretaria de Educação Especial, por meio de um documento publicado pelo MEC e denominado Números da Educação Especial no Brasil (Brasil, 2006), divulga, entre outros dados, os números de acesso pelos portadores de necessidades educacionais especiais às instituições (públicas e particulares), bem como a evolução da função docente nessa modalidade de ensino. Sobre os professores, embora o documento apresente um crescimento considerável no número de docentes com curso específico em atuação na educação especial, não há referência sobre o nível de formação desses profissionais.

Os números da evolução das matrículas de alunos portadores de necessidades educacionais especiais tiveram um crescimento vertiginoso no período de 2002 a 2005, conforme ilustra a figura que segue. Em 2002 eram 448.601 matrículas; já em 2005 esse número passou para 640.317 matrículas.

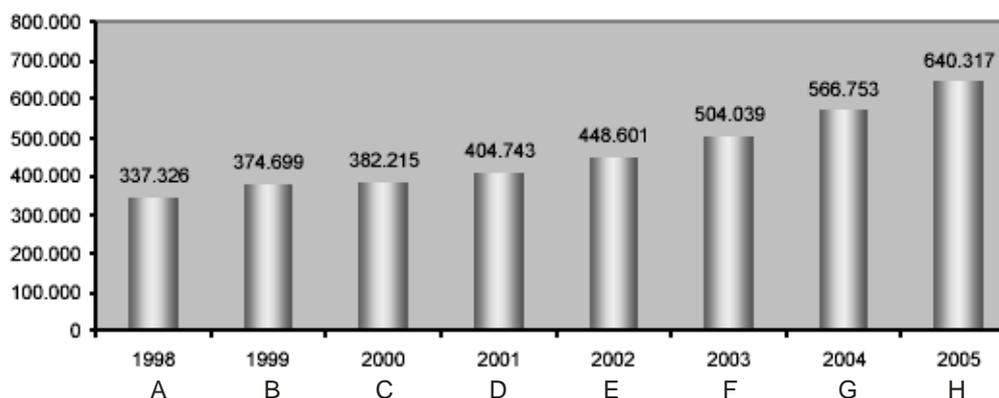


Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP.

Figura 1 – Evolução no número de matrículas de alunos portadores de necessidades educacionais especiais

Observa-se um aumento de 42,7% no número de matrículas nesse período, sendo 13% somente no biênio 2004/2005. Essas matrículas estão distribuídas entre escolas exclusivamente especializadas (classes especiais), que atendem 378.074 alunos do número total de matrículas, e as escolas regulares (classes regulares) com ou sem apoio pedagógico especializado, que atendem a 262.243 alunos do total de matrículas (Brasil, 2006).

Nota-se, a seguir, que as matrículas de alunos portadores de necessidades educacionais especiais no ano de 2005 estiveram distribuídas nos seguintes segmentos: 5,3% nas creches e estimulação precoce; 12,3% na pré-escola; 65,4% no ensino fundamental; 1,7% no ensino médio; 7,8% na educação de jovens e adultos; 7% na educação profissional (básica); 0,35% na educação profissional (técnica).



- A – Creche: estimulação precoce
- B – Pré-escola
- C – Ensino fundamental
- D – Ensino médio
- E – Educação de jovens e adultos
- F – Educação profissional (básica)
- G – Educação profissional (técnica)

Fonte: Censo escolar/MEC/Inep.

Figura 2 – Distribuição de matrículas de alunos portadores de necessidades educacionais especiais no ano de 2005 nos diferentes segmentos

Segundo o Censo Escolar de 2005, constatou-se que 60% da população de portadores de necessidades educacionais especiais são atendidas em instituições públicas de ensino e os demais 40% em instituições privadas.

As patologias também foram identificadas, no processo de matrícula, e estiveram categorizadas no documento publicado pelo Ministério da Educação (Brasil, 2006) da seguinte forma: 8,5% baixa visão; 1,3% cegueira; 3% deficiência auditiva; 7,2% surdez; 0,17% surdocegueira; 10,5% deficiência múltipla; 5,8% deficiência física; 0,30% altas habilidades/superdotação; 12,4% condutas típicas; 1,5% autismo; 43,4% deficiência mental; 5,4% síndrome de Down. Observa-se, que a maior parte dessa população tem como prevalência a deficiência mental e encontra-se no ensino

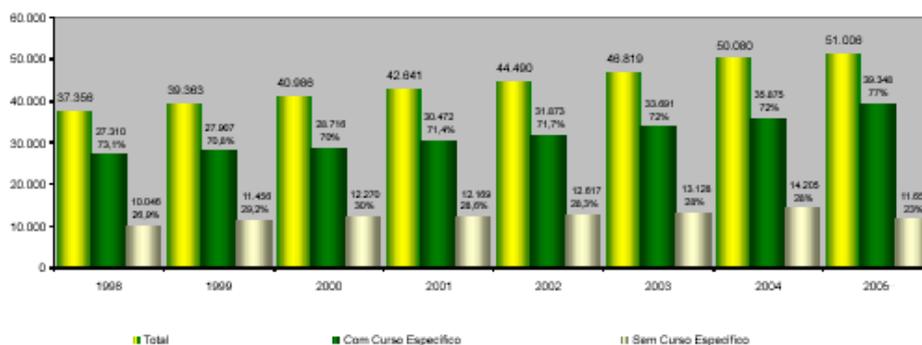
fundamental (Brasil, 2006).

No que tange aos professores, o documento evidencia que entre os anos de 2002 e 2005 houve um crescimento de 23,5% de professores com curso específico atuando na educação especial e queda de 7,6% de professores sem curso específico neste mesmo período. Aponta, ainda, que houve um crescimento de 9,6% no número de professores com curso específico atuando nessa área de ensino só no biênio 2004/2005. E a queda de professores sem curso específico, nesse mesmo período, foi de 20%. O total de profissionais que atua na educação especial é de 51.006 professores em 2005, sendo que em 1998 era um total de 37.356 professores (Brasil, 2006).

Estes são os únicos dados referentes à categoria docente no documento oficial do MEC que, embora

apresente um bom crescimento no número de profissionais com curso específico em educação especial, em nenhum momento apresenta onde e como esses professores estão sendo formados. Esse pode ser

um dos reflexos das ambigüidades que se mantêm nos documentos oficiais sobre a formação docente que, de uma maneira ou de outra, trabalharão com alunos portadores de necessidades educacionais especiais.



Fonte: Censo escolar/MEC/Inep.

Figura 3 – Evolução no número da formação de professores para atuar com alunos portadores de necessidades educacionais especiais

A formação de professores para educação especial

A atual reforma da formação de professores implantada no Brasil segue as orientações dos organismos multilaterais de financiamento, dentre eles o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a Comissão Económica para América Latina (Cepal). Segundo Castro (2005), no Brasil as diretrizes foram configuradas nos seguintes documentos: Plano Decenal de Educação (1993-2003), Planejamento Político Estratégico (1995-1998), Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 e Plano Nacional de Educação.

Somente após a aprovação da “nova” LDB, em 1996, essas ações, que visavam a reforma da formação de professores, foram intensamente recomendadas por meio de pareceres, resoluções e outros documentos oficiais que procuraram dar uma nova feição às práticas da formação docente (Castro, 2005). Para a autora, a reforma na formação dos professores expressa uma preocupação básica sobre o papel que esses profissionais devem desempenhar atualmente,⁵ além de promover uma revisão radical nas formações realizadas pelas universidades, cuja prática era muito conteudista e desarticulada da realidade.

Nesse contexto, muitos estudiosos⁶ tratam a formação docente nos cursos de pedagogia como objeto de preocupação. Isso também ocorre na especificidade da formação de professores para a educação especial, na qual pesquisadores como Bueno (1999), Ferreira (1999), Mazzotta (1993) e Mendes (2006), para citar alguns,

abordam o tema indicando questões relevantes para a discussão.

No Brasil, de acordo com os apontamentos das pesquisas, percebe-se que a formação de professores nas licenciaturas segue, ainda, um modelo tradicional de formação. Além disso, dentre os cursos de licenciatura, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de portadores de necessidades educacionais especiais. Essa situação, de carência na oferta de disciplinas e conteúdos, vem ocorrendo apesar da exigência do dispositivo legal pelo § 2º do artigo 24 do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Há, ainda, a Portaria nº 1.793/94, que recomenda a inclusão da disciplina Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, prioritariamente, em todos os cursos de licenciatura.

Observa-se, de maneira geral, que as licenciaturas não têm adotado modelos formativos com uma orientação inclusiva de atuação profissional, embora algumas experiências venham sendo desenvolvidas no âmbito da Licenciatura em Pedagogia (séries iniciais) na perspectiva de favorecer uma formação inicial voltada para alunos diversos (Reali, 2006; Reali; Mizukami, 2002). Isso é preocupante, pois os portadores de necessidades educacionais especiais bem ou mal estão sendo incluídos.

Por outro lado, limitar-se a oferecer uma disciplina com conteúdos sobre crianças com necessidades educacionais especiais, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das potencialidades e individualidades humanas, pode acabar auxiliando a

manutenção de práticas segregacionistas. Bueno (2001, p. 18) destaca que

a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educacionais especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira.

Diante dessa problemática, vem ocorrendo todo um debate centrado na formulação de propostas para sua resolução. Uma proposta que merece destaque é a defendida por Bueno (2004; 2001), segundo a qual o modelo inclusionista requer a formação de dois tipos de professores: a) os chamados *generalistas*, que seriam responsáveis pelas classes regulares e capacitados com um mínimo de conhecimento e prática sobre a diversidade do alunado; b) os professores *especialistas*, capacitados em diferentes necessidades educacionais especiais e responsáveis para oferecer o necessário suporte, orientação e capacitação aos professores do ensino regular, visando à inclusão, ou para atuar diretamente com alunos em classes especiais, salas de recurso, etc.

De acordo com essa proposta, dever-se-ia combinar o trabalho do professor da sala regular e a atuação do professor especializado, pois o generalista teria o mínimo de conhecimento e a prática com alunos especiais, enquanto o especialista teria o conhecimento aprofundado e a prática sistemática no que concerne às necessidades educacionais específicas. A formação pedagógica do especialista deveria ser de caráter geral, com aprofundamentos específicos que permitiriam um atendimento especializado. Ressalta-se, portanto, que antes de tudo seria um professor, encarregado de auxiliar o professor da classe regular.

Os fundamentos dessa proposta constam do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001), que aponta a integração entre professores da educação especial e da educação regular como uma das ações necessárias para efetivação da educação inclusiva. E acrescenta:

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes:

- I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;

II – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa.

A despeito disso a atual reforma prevê, para a educação especial,⁷ que os professores que atuam com alunos portadores de necessidades educacionais especiais podem, assim como sugeria Bueno (1999), seguir dois modelos distintos de formação: os capacitados e os especializados. Tais modelos são definidos no artigo 18, nos parágrafos 1º, 2º e 3º, do documento (Brasil, 2001) e definem as competências a serem desenvolvidas pelos profissionais.

Percebe-se, por meio da análise da LDB 9.394/96 e da Resolução CNE 2/2001, que as ambigüidades na formação dos professores persistem, pois quando a proposta de formação docente centra-se nas competências a serem desenvolvidas pelos professores, tanto capacitados quanto especializados, não se rompe com o modelo de formação tradicionalmente destinado à área.

A questão do ensino e da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais parece não ter sido tratada no que se refere às competências profissionais, curriculares e disciplinares da formação dos professores, permanecendo ainda no espaço de uma educação especial tradicional, baseada em classificações e tipificações de cunho orgânico. Assim, na formação docente “o processo ensino-aprendizagem tem sido visto a partir de perspectivas idealistas, biologizadas e reducionistas, que embasam os princípios gerais de seletividade e homogeneidade” (Ferreira, 2005, p. 2).

Michels (2006) alerta que é possível afirmar que a educação especial tem, historicamente, se organizado tendo por base o modelo médico-psicológico. Esse modelo chega a ser confundido com o conhecimento da educação especial e passa a organizar o currículo do curso de formação de seus professores, a indicar o trabalho a ser desenvolvido com os alunos, a influenciar políticas públicas entre outras ações que envolvem a área.

Destaca ainda que

[...] a dificuldade em aceitar a crítica a esse modelo médico-psicológico está relacionada ao pensamento hegemônico, não somente na educação especial, mas na educação de maneira geral, que tem a base biológica como explicação para o insucesso escolar. Junto a ela, encontramos a sustentação psicológica de que o fracasso escolar decorre de questões individuais, e não sociais.

Considerações

As considerações aqui apresentadas têm por objetivo discutir as bases legais da educação especial e do processo de formação de professores. Pôde-se verificar que a formação docente apresenta ambigüidades estruturais que perpassam historicamente as práticas da formação e que o modelo médico-psicológico ainda constitui a base da formação de professores para a atuação com portadores de necessidades educacionais especiais.

Nota-se que o modelo médico-psicológico tem sido a base de organização da grade curricular da maioria dos cursos de pedagogia com habilitação em educação especial ou mesmo aqueles que oferecem apenas disciplinas sobre educação especial. Nelas encontra-se a manutenção da compreensão do fenômeno educacional relacionado ao aluno considerado deficiente, pela base biológica e, de maneira mais acentuada, pela psicologia. A reiteração dessas bases de conhecimento retira da educação a compreensão da deficiência e da própria ação pedagógica como fato social. Sob os auspícios do modelo médico-psicológico, o aluno é responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso escolar, os quais são explicados pelas marcas da deficiência. Tal visão tem sido hegemônica, encobrendo a compreensão segundo a qual os sujeitos, para além de suas determinações genéticas, se constituem e se desenvolvem nas e pelas relações sociais.

Compreende-se que a superação dessas ambigüidades e desse modelo para a formação de professores está relacionada à ampliação e ao aprofundamento de análises críticas das práticas e das bases teóricas que sustentam a formação docente. Pois a qualificação docente constitui, hoje, um dos grandes desafios da área da educação. Na verdade, a formação do professor voltada para o simples cumprimento do programa, o respeito à carga horária e a manutenção da disciplina já não satisfazem as exigências de uma escola que necessite estar em sintonia com um novo padrão de sociedade.

Há urgência, portanto, de um processo de formação de professores que coloque acento na formação de profissionais para atender às demandas de alunos portadores de necessidades educacionais especiais, que assumindo e revendo sua tradição clínica e classificatória, aspire novas formas de contribuir para a democratização do ensino. Para Omote (2004), uma forma de contribuição na resignificação da educação especial diz respeito ao alerta para a necessidade de se considerar a deficiência não circunscrita nos limites corporais das pessoas, mas dentro de intrincados processos de construção social, o que nos remete aos conceitos de desvio e estigma. O autor propõe que essa perspectiva

deve ser considerada, na formação docente, para além de rótulos e classificações meramente técnicos.

Nesse sentido, cada programação formativa – capacitado ou especialista – deve estar aberta às múltiplas possibilidades do trabalho dos professores; possibilidades que já não podem mais girar em torno de um aluno ideal e de um saber absoluto, ignorando-se, assim, para quem se ensina e para que se aprende certo conteúdo.

Atualmente há no Brasil muitos pesquisadores refletindo sobre como a formação de profissionais para educação especial seria capaz de colaborar efetivamente para a construção de processos formativos e competências docentes, aptos a substituir a perplexidade de uma visão realista das possibilidades de a escola superar a seletividade e tornar-se, de fato, democrática no atendimento da diversidade das demandas que chegam ao seu espaço.

Notas

A este respeito ver a análise crítica feita por Bueno (1999) em seu artigo “Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas?”

² A base de conhecimentos é definida por Shulman (1987) como um conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. Não é uma base de conhecimentos fixa e imutável, mas uma base de conhecimento inicial continuamente alterada.

³ Professores com *especialização adequada* em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como *professor do ensino regular capacitado* para a *integração* desses educandos nas salas comuns (LDB 9.394/96, Art. 59 III, grifos nossos).

⁴ Alguns exemplos são: Mendes, 2006; Michels, 2006; Fragelli, 2006; Dal-Forno e Oliveira, 2005; Bueno, 2004, 2002; Carneiro, 1999; Magalhães, 1999; Glat, 2000; Glat e Nogueira, 2002; Ferreira et al., 2003; Glat e Pletsch, 2004; Pletsch, 2005; Portela, 2001, 2002; Schlünzen, 2000; entre outros.

⁵ Isto é, a formação como uma prática reflexiva e a formação de competências como eixo nuclear da formação de professores. A este respeito ver detalhes em Castro (2005, p. 469-486).

⁶ Dentre outros, Mizukami (2002); Lima e Reali (2001); Garcia (2004; 1999); Silva (1999); Brzezinski (1996) e Freitas (1999).

⁷ Resolução CNE 2/2001.

Referências

BEYER, H. O. O projeto político-pedagógico da educação inclusiva e a gestão educacional: reflexões com a área de educação especial da Secretaria de

- Educação do Estado do Rio Grande do Sul. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. CD-ROM.
- BRASIL. Assembléia Nacional Constituinte. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal/Secretaria Especial de Editorações e Publicações, 1988.
- _____. Lei nº 7.853/89. Estabelece apoio às pessoas portadoras de deficiência. Brasília: Corde, 1989.
- _____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde, 1994a.
- _____. Ministério da Educação. *Portaria n. 1.793/94*. Brasília, 1994b.
- _____. Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional* (Lei nº 9.394/96), 1996.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília, 2000.
- _____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001a.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 9/2001 CNE/CP. 8 maio 2001b.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 28/2001 CNE/CP. 2 out. 2001c.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB 2/2001*. 2001d.
- _____. Ministério da Educação. *Decreto 3.956/01*. Brasília, out. 2001e.
- _____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*, Lei n. 10.172/01. 2001f.
- _____. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar*, 2003. Disponível em: <www.inep.gov.br/basic/censoescolar/sinopse/1996 e 2003>. Acesso em: 12 out. 2006.
- _____. Secretaria de Educação Especial. *Números da educação especial no Brasil*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- BRUNO, E. O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&S, 2000.
- BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, Unimep, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.
- _____. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre desenvolvimento*, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.
- _____. *A educação especial nas universidades brasileiras*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.
- _____. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. 2. ed. revista. São Paulo: Educ, 2004.
- CARNEIRO, P. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 46, p. 29-40, 1999.
- CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CASTRO, A. M. D. A. Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor. *Revista Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 13, p. 469-486, out./dez. 2005.
- DAL-FORNO, J. P.; OLIVEIRA, V. F. O professor na escola inclusiva: construindo saberes. In: ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: set. 2006.
- DENARI, F. A escola perante as diferenças: um olhar sobre a formação do professor. *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II*, Londrina: Ed. UEL, p. 177-184, 2001.
- FERREIRA, J. R.; GLAD, R.; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, L. A. G. *Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil*. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>. Acesso em: out. 2006.
- FERREIRA, M. C. C. Construindo um projeto político-pedagógico para a formação de educadores no contexto da educação especial. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continuada*. São Paulo: Unesp, v. 2, p. 139-148, 1999.
- _____. Alunos com deficiência na escola comum: os professores ensinam? Eles aprendem? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-

- GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* 1 CD-ROM, p. 1-15.
- FRAGELI, M. P.; REALI, A. M. M. R. Políticas de inclusão educacional: um tema, vários olhares. In: ENCONTRO REGIONAL DO INTERNATIONAL COUNCIL ON EDUCATION FOR TEACHING – ICET, 1., 2005, São Carlos. CD-ROM.
- FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas: Cedes, v. 68, p. 17-44, 1999.
- GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília: MEC/Seesp, ano 14, v. 24, p. 22-27, 2002.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para a educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 10, n. 29, p. 3-8, 2004.
- MAGALHÃES, E. F. C. B. *Viver a igualdade na diferença*: a formação de educadores visando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- MAZZOTTA, M. J. S. Política nacional de educação especial. *Caderno CEDES: Educação Especial*, São Paulo: Cortez, v. 23, p. 5-15, 1989.
- _____. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU, 1993.
- MENDES, E. G. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. *Revista Integração*, ano 14, n. 24, p. 12-17, 2002.
- _____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.
- MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.
- OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 3, p. 257-272, set./dez. 2004.
- PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PLETSCH, M. D. *O ensino itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro*. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- PORTELA, R. S. *A inclusão do portador de necessidades educacionais especiais no cotidiano escolar*. São Paulo: FAPESP, 2001. Relatório de pesquisa.
- _____. O computador como instrumento potencializador de habilidades e facilitador no processo de inclusão. In: CIIEE – CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2002, Fortaleza. CD-ROM.
- REALI, A. M. M. R. Formando professores para as séries iniciais: desafios e apostas de um projeto de ensino-aprendizagem voltado para a diversidade. In: COSTA, Maria da Piedade Resende da; DENARI, Fátima Elisabeth (Org.). *Educação especial: diversidade de olhares*. São Carlos: Pedro&João, 2006. p. 13-24.
- _____; MIZUKAMI, M. G. N. M. Práticas profissionais, formação inicial e a diversidade – análise de uma proposta de ensino e aprendizagem. In: _____. (Org.). *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: Edufscar, 2002. p. 119-138.
- SCHLÜNZEN, E. T. M. *Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista, contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas*. 240 f. Tese (Doutorado em Educação – Currículo)– Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.
- SHULMAN, L. S. *Knowledge and teaching: foundation of a new reform*. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.
- _____. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999.

Recebido em março de 2007
Aprovado em setembro de 2007

Sobre as autoras:

Renata Portela Rinaldi é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de São Carlos.

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali é graduada em Psicologia pela USP/Ribeirão Preto, mestre em Educação Especial e doutora em Psicologia pela USP. Atualmente é professora titular da Universidade Federal de São Carlos no Departamento de Metodologia de Ensino.

Maria da Piedade Resende da Costa é graduada em Psicologia pela Universidade Católica de Pernambuco, mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos e doutora em Psicologia pela USP. Atualmente é professora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.