

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: RETROSPECTIVA E PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA

Anna Augusta Sampaio de OLIVEIRA¹
Miguel Claudio Moriel CHACON²

RESUMO: Este trabalho discute a política de formação de professores por meio de uma retrospectiva histórica sobre a formação de professores em educação especial no Brasil, apontando as reformulações e tendências formativas ao longo dos anos e as múltiplas influências exercidas por diferentes momentos históricos vividos pelo Curso de Pedagogia, responsável em formar professores para o ciclo 1 do Ensino Fundamental e os especialistas gestores, coordenadores, supervisores e professores de educação especial. Aborda o impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia para a educação especial, descrevendo de forma mais particular o Curso de Pedagogia da UNESP de Marília. Da mesma forma, apresenta as tendências de formação nessa área específica, pontuando algumas diferenças nos diferentes estados brasileiros, debatendo a ausência de uma política de formação em educação especial e os diferentes modelos que se instalam no país, sem uma unificação na proposta de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia. Formação de professores. Educação especial. Inclusão escolar. Modelos de formação.

Introdução

A formação de professores para atuar com educação especial no Brasil teve início com o Decreto-lei nº 16.392, de 02 de dezembro de 1946, em Curso Normal de Formação de Professores Primários³, em nível de segundo grau, e assim permaneceu até 1972, quando no Estado de São Paulo passou a ser feita em nível superior, como habilitação vinculada à licenciatura em Pedagogia (MAZZOTTA, 1993; DENARI, 2006).

Instituído no Brasil em 1939, o Curso de Pedagogia visava à formação de “[...] bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico”

¹ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Marília – SP - Brasil. 17525-900 - anna64.oliveira@gmail.com.

² Psicólogo e Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Marília – SP - Brasil. 17525-900 - miguelchacon@marilia.unesp.br.

³ Professor primário corresponde, na atualidade, ao professor das séries iniciais do ensino fundamental – 1º ao 5º ano.

(BISSOLLI-SILVA, 2003, p.11), porém a formação de professores ainda era mantida, também, em cursos de magistério de segundo grau, os quais foram constituídos de forma definitiva desde 1870 (TANURI, 2000). A partir de 1939 a Pedagogia se foca mais na formação do especialista da educação e os cursos de magistério na formação do professor primário, mas para atuar com educação especial o professor, desde 1972 deveria, prioritariamente, ser formado no ensino superior. Pela dimensão geográfica do Brasil e sua diversidade regional, observamos diferentes modelos de formação, desde cursos de 120 horas, a habilitações vinculadas aos Cursos de Pedagogia, até cursos de Licenciatura Plena em Educação Especial⁴.

As habilitações no Curso de Pedagogia surgiram a partir da Reforma Universitária em 1969, mais precisamente com o Parecer do Conselho Federal de Educação n. 252/69 que, “[...] ao reformular a estrutura curricular do curso, cria habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto de atividades”. (BISSOLLI-SILVA, 2003, p.26). Assim, surgem habilitações para as áreas de gestão (administração escolar, orientação educacional, supervisão de ensino), educação especial (deficiências auditiva, física, mental e visual), e mais tarde educação infantil. As habilitações em educação especial⁵, no decorrer dos anos, passaram por várias modificações, na tentativa de articulação mais adequada entre a formação do professor e do especialista em educação especial, a qual também se encontrava dividida por categorias de deficiências (mental, auditiva, física e visual)⁶. Esse modelo será muito criticado, por ser considerado tecnicista, considerando-se o momento político no qual foi instalado, e por fragmentar a formação do pedagogo, de um lado o professor e de outro o especialista. O debate sobre o Curso de Pedagogia se estenderá por vários anos no Brasil, com posições diferentes e bastante acirradas, mesmo entre os pedagogos. No entanto, um pensamento comum que irá se delinear mais fortemente nos anos 80 e 90, é a docência como base de formação do pedagogo. Durante muitos anos, o Curso de Pedagogia se manteve sob a égide da legislação de 1969, embora se possam

⁴ A Universidade Federal de Santa Maria foi a primeira universidade a oferecer a licenciatura plena em Educação Especial, conta hoje com três licenciaturas na área.

⁵ A crítica ao modelo de habilitações se refere a todas as áreas, nesse texto, iremos focar a educação especial apenas.

⁶ A Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília/SP, foi a única universidade brasileira a oferecer as quatro habilitações vinculadas ao Curso de Pedagogia. Outras universidades ofereciam uma ou duas habilitações, mais frequentemente na área da deficiência mental e auditiva.

localizar novos arranjos no Curso, a legislação que lhe dava amparo ainda era a de 1969.

Somente em 2006, após muitos e acirrados debates nacionais, nem sempre alinhados na mesma perspectiva, o Conselho Nacional de Educação estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais que, entre outras providências, extingue todas as habilitações do Curso de Pedagogia, atingindo, da mesma forma, o modelo de formação em educação especial.

Portanto, no Brasil, convivemos até a década de 90, mais precisamente em 1996, com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) (BRASIL, 1996) com a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, em níveis secundário e superior,

[...] com a aprovação da nova LDBEN (Lei 9.394/96) (BRASIL, 1996), que, superando a polêmica relativa ao nível de formação – médio ou superior –, elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que ela se daria em universidades e em institutos superiores de educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores. Os tradicionais cursos normais de nível médio foram apenas admitidos como formação mínima (art. 62) e por um período transitório, até o final da década da educação (ano de 2007) (Título IX, art. 87, parágrafo 4). (TANURI, 2000, p.61).

Assim, após a promulgação da LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), para ser professor na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil, passa a ser necessária a Graduação em Pedagogia, formação esta oferecida nas universidades e para ter acesso os estudantes são selecionados por concurso vestibular. Em 2006 é aprovada e promulgada as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006), que impõem um novo delineamento da formação do pedagogo, não mais por meio de habilitações complementares ao curso, mas de uma formação integral em 4 anos, focando uma formação generalista do pedagogo, a docência como base de formação e tornando-o competente para a educação infantil, as séries iniciais do ensino fundamental e a gestão, numa única formação. Como consequência, ficam extintas as habilitações em educação especial, impondo a necessidade de se pensar em outro modelo de formação nessa área.

O Pedagogo, então, passa a ter competência para atuar em diferentes áreas, “[...] na docência da Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e [no]

ensino médio na modalidade Normal, bem como, na gestão de sistemas educacionais” (JANES; SILVA JÚNIOR, OLIVEIRA, 2013), mas o ensino na Educação Infantil (0-5 anos) e no Fundamental I⁷ (6-10 anos), atualmente, tem sido o campo que contrata o maior número de professores e, posteriormente, os professores se tornam gestores educacionais, atuando como supervisores de ensino, diretores de escola ou coordenadores pedagógicos, numa progressão na carreira, com designações internas ou concursos públicos, o mesmo ocorrendo com o professor de educação especial em alguns municípios brasileiros, embora, para os especialistas – gestores ou professores de educação especial – há, também a exigência de formação complementar em cursos de especialização ou aprimoramento, conforme as determinações legais dos municípios, o que difere bastante no território nacional e nos diferentes tempos históricos, uma vez que a própria organização do sistema educacional brasileiro relaciona-se com o contexto sociopolítico (ROMANELLI, 1987; XAVIER, 1992; TANURI, 2000; BOMENY, 2003) e com os paradigmas educacionais vivenciados, seja da educação comum, seja da educação especial.

A formação de professores no Brasil é influenciada pelo contexto nacional, delineado pelas políticas da esfera federal e, ao mesmo tempo, pelas desigualdades regionais, que atendem às políticas públicas estaduais e, também, às particularidades das políticas e legislação municipais, visto que atualmente, no Brasil, a educação infantil e o ensino fundamental são de responsabilidade direta da esfera municipal. Isso, certamente, também influencia a organização da educação especial e da formação de professores. Oliveira e Leite (2007, p.512) destacam que:

[...] sem entrar no mérito da efetividade das medidas educacionais propostas pelos municípios, há de se considerar o caráter de complexidade do processo de municipalização, cujas decorrências não se restringem aos aspectos de ordem administrativa, mas também alcançam os de ordem política. [...] Como consequência desse processo de municipalização, alguns ajustes orçamentários, administrativos, políticos e pedagógicos precisam ser realizados para se alcançar o ideário de uma escola democrática, pluralista e de qualidade.

⁷ Ensino Fundamental I corresponde às séries iniciais que engloba do 1º ao 5º ano de escolarização após a educação infantil.

Ou seja, desde que não fira as legislações nacionais e estaduais, em especial a LDBEN 9.394/96, os municípios possuem autonomia para legislar sobre a organização de seu sistema educacional, definindo formação, contratação, atuação docente, portanto podem estabelecer suas políticas e práticas descentralizadas do governo federal. Oliveira (2010, p.142), em relação à diversidade regional, adverte para:

[...] a pluralidade cultural do Brasil, as diferenças regionais de costumes, de cultura, de linguagem que estão presentes nas escolas desse país e que devem tornar o olhar do professor mais atento, para não perpetuar leituras e representações tendenciosas sobre as condições dos alunos brasileiros.

Outro aspecto que tem mobilizado o Brasil na redefinição de suas políticas educacionais refere-se ao princípio de inclusão escolar ou de educação inclusiva, preconizado por documentos internacionais (BRASIL, 1991; BRASIL, 1993; UNESCO, 1994 e outros) e assumido pela LDBEN e documentos complementares (BRASIL, 2008, 2009) que anunciam a obrigatoriedade de tornar a escola comum o *locus* de aprendizagem de todo e qualquer aluno, com ênfase naqueles com necessidades educacionais especiais (NEE).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define que, no Brasil, as NEE são aquelas provenientes de quadros de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e de altas habilidades/superdotação. São esses alunos que terão direito ao acesso aos serviços de educação especial, organizados em salas de recursos multifuncionais, onde se deve realizar o atendimento educacional especializado.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CB) nº 02 de 2001 torna obrigatória a matrícula desses alunos em classes comuns do ensino regular e estabelece uma nova tendência de formação de professores para atuar na educação especial, diferenciando aqueles que devem ser *capacitados* para trabalhar com a educação inclusiva e aqueles que devem ser *especializados* para trabalhar com a educação especial no contexto comum do ensino regular (BRASIL, 2001, grifo nosso).

Nos termos da Resolução são considerados *professores capacitados* “[...] aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial” (BRASIL, 2001, art. 18, § 1º) que os tornem

competentes para flexibilizar o currículo e ação pedagógica, avaliar o processo educativo desses alunos e atuar em equipe. Os *professores especializados* (grifo nosso) são 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 ao 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, § 2º).

Observamos que no Brasil foi delineada uma política educacional em que “[...] os futuros professores deverão trabalhar em uma perspectiva inclusiva e estar preparados para identificar e receber, em suas salas, alunos com necessidades educacionais especiais” (OLIVEIRA, 2012, p.33), preconizando não apenas a presença desse aluno na escola, mas a sua permanência.

Ressalte-se que, no Brasil, é dever legal e político do poder público garantir que os alunos que ingressam nas escolas regulares dela não sejam expulsos e tenham as condições necessárias para garantir a terminalidade dos estudos e isso depende de investimentos na qualidade da educação, pois é no ensino regular que esses alunos deveriam passar a maior parte do tempo e é onde deveriam ter assegurado o acesso ao conhecimento e condições para atingir ao máximo suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. (PRIETO; SOUZA, 2006, p.191).

Sem dúvida que a perspectiva inclusiva introduz um novo debate sobre a formação de professores, visto que a formação inicial deve oferecer a *todos* os professores uma base de discussão e conhecimento sobre as NEE e o manejo de práticas pedagógicas que considerem as diferenças e, entre elas, as deficiências, os transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades/superdotação. Como diz Martins (2009, p.109):

[...] se reconhece que tratar de questões relativas ao ensino das pessoas com necessidades [educacionais] especiais – entre os quais aqueles que apresentam deficiência – durante a formação inicial dos educadores, contribui para eliminar muitas barreiras que impedem a

inclusão escolar desses educandos à escola regular. É importante que todos os docentes tenham conhecimentos sobre as necessidades de seus alunos, sobre como lidar com eles, como organizar o ensino e o currículo de maneira a atender às necessidades de todos.

Com a perspectiva inclusiva e com a extinção das habilitações, há de se pensar em outros modelos de formação, mas, “[...] trata-se, portanto, não apenas de realizar melhor a formação, mas de realizá-la de uma maneira diferente”. (FREITAS, 2004, p.245). “[...] Ninguém atende bem ou faz bem aquilo que não conhece: é preciso ter competência para lidar com as diferenças. E a competência se constrói no dia a dia da formação, inicial e continuada”. (OLIVEIRA, 2012, p.43).

Considerando-se todo esse movimento nacional, relacionada à formação geral e em educação especial e, além disso, a perspectiva inclusiva, trataremos da formação na contemporaneidade, nos níveis de graduação e pós-graduação *lato sensu*, as quais são veem delineando uma nova maneira de formação dos professores especialistas em educação especial, embora não tenhamos uma política nacional de formação de professores em educação especial, pois, na ausência das habilitações do Curso de Pedagogia, não foi publicado nenhum documento específico que trate do âmbito da formação em educação especial, o que faz com que estados e municípios se organizem diante de suas possibilidades, necessidades e concepções.

Graduação

No Brasil a formação de *professor capacitado* para trabalhar na perspectiva da inclusão se faz, em tese, em cursos de licenciatura em Pedagogia, embora nem todos os cursos ofereçam disciplinas ou conteúdos suficientes para a constituição de um pensamento inclusivo e estudo sobre práticas especiais de ensino para atender aqueles com NEE. A formação de *professor especializado* se faz, atualmente, em cursos de especialização *lato sensu* em Educação Especial, presenciais ou a distância, com cargas horárias diferenciadas, e, ainda, duas universidades federais, no modelo de licenciatura própria em Educação Especial, visto não ter, como apontado, legislação nacional que

regule a matriz curricular desses cursos e explicita diretrizes para seu funcionamento (grifo nosso).⁸

Diante das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, que ocasionou a extinção das habilitações, o modelo no qual se capacitava o professor para atuar com educação especial redimensionou-se no país, assim como a discussão sobre a formação desse profissional e, além disso, a articulação entre a educação comum e a especial, numa perspectiva inclusiva.

Os Fóruns de discussão, tanto os estaduais quanto o nacional, se debruçam nessa questão em busca de alternativas de formação que garantam, ao mesmo tempo, um sólido conhecimento em educação especial e não se distancie da formação pedagógica ou das licenciaturas, modelos de formação geral de professores, base nacional reconhecida como fundamento para a prática pedagógica escolar, para a qual o professor especializado deve atuar como suporte e com ênfase no processo educacional dos alunos, mesmo aqueles com NEE, visto que a perspectiva e a legislação nacional, cada vez mais, radicalizam a ideia da inclusão escolar e permanência qualificada do aluno na escola durante toda a escolarização (MENDES, 2006).

A incorporação dessas diretrizes nos documentos sobre a formação de todos os professores das três etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) inaugura uma nova possibilidade de articulação entre as políticas de universalização do atendimento escolar de alunos com e sem necessidades educacionais especiais. (PRIETO, 2009, p.275).

Assim, observa-se no país um forte movimento de se pensar numa formação que atenda aos preceitos da LDBEN, dos professores capacitado e especializado, mas mantendo-se a docência como a base nacional formativa, ou seja, sem se afastar da formação geral e na tentativa de não fragmentação entre as duas formações: comum e especial, inclusive, conforme Prieto (2009, p.282), com “[...] o estágio para formar o professor regente em turmas com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais [em caráter] obrigatório e não opcional”⁹.

⁸ Vale apontar que o Estado de São Paulo possui legislação própria, regulamentando os Cursos de Especialização em Educação Especial, por meio de Resolução do Conselho Estadual de Educação, de 28 de dezembro de 2009/Deliberação CEE Nº 94/2009 (BRASIL, 2009) e Deliberação CEE nº 108/2011 (BRASIL, 2011).

⁹ A título de esclarecimento, a formação em Educação Especial no modelo de habilitação, exigia que o estudante cumprisse 300 horas de estágio na área específica de sua formação (deficiência auditiva, física, mental ou visual). Essa exigência não é contemplada nos cursos de especialização, exceto no Estado de

No entanto, frente às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia e a exclusão das habilitações, um dos espaços no qual era realizada a formação dos *professores especialistas*, o momento exige que se experimentem outros modelos de formação, que não estejam desarticulados de uma base docente, mas “[...] considerar projetos que mais amplamente formem especialistas para outros níveis e modalidades [de ensino].” (FERREIRA, 2004, p.253, grifo nosso). A autora se refere à formação de *professores especialistas* capazes de atuar em outros níveis de escolarização, como os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, experiência ausente na educação brasileira.

Estas novas exigências formativas levaram o país a adotar diferentes modelos de formação, preponderantemente focados nos cursos de especialização *lato sensu*, como também na articulação formativa nos cursos de Pedagogia, experiência vivenciada pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) - UNESP/Marília/SP. Aqui, destaca-se a indicação de Oliveira (2009) sobre as condições dessa Unidade Universitária para a constituição de um Curso de Pedagogia que trate da educação especial e inclusiva.

[...] Unidade Universitária composta por um Departamento de Educação Especial que agrega, nesta área específica, 23 estudiosos e pesquisadores das quatro áreas das deficiências (auditiva, física, mental e visual). Este fato, aliado a sensibilização e compreensão dos colegas dos outros departamentos e dos estudantes que constituem o Curso de Pedagogia, culminou numa proposta em que desde o primeiro ano do curso, os alunos iniciam estudos na área da diversidade, da diferença, da deficiência. (OLIVEIRA, 2009, p.262).

Assim, desde o primeiro ano do Curso de Pedagogia, na UNESP, campus de Marília, são ofertadas disciplinas que possibilitam a discussão, fundamentação e operacionalização de um ensino na perspectiva inclusiva, oferecendo a todos os estudantes do Curso, ao menos, alguns fundamentos teóricos e práticos para se lidar com o processo de inclusão escolar. A matriz curricular das disciplinas relativas à Educação Especial pode se verificar no quadro a seguir.

São Paulo que possui legislação própria, como mencionado em nota anterior, cuja exigência é de, no mínimo, 100 horas de estágio. Nos Cursos de Pedagogia, mesmo naqueles que incorporaram conhecimentos sobre educação inclusiva e especial em seus currículos, o estágio em educação especial é opcional e não obrigatório como nas áreas da docência em educação infantil e ciclo 1 do ensino fundamental e gestão escolar.

Quadro 1 - Disciplinas relacionadas às NEE incorporadas no Curso de Pedagogia da FFC

Ano do curso	Disciplinas	CH	Ementa
1º ano	Desenho Universal, Acessibilidade e Adaptações	45	Construção social das diferenças e dos ambientes. Concepção e princípios do desenho universal. Concepção de desenvolvimento inclusivo. Acessibilidade e inclusão. Avaliação da acessibilidade. Adaptações nas metas, recursos, estratégias e avaliações.
	Diversidade, Diferença e Deficiência	30	A diversidade como patrimônio da humanidade. A diversidade e o enfrentamento das demandas do meio e da vida moderna. A natureza das diferenças devidas à: variabilidade intrínseca da espécie humana, variações nas condições etnoculturais e sociais, e patologias. A construção social das diferenças e deficiências. O desvio, o estigma e os mecanismos de controle social.
2º ano	Fundamentos da Educação Inclusiva	75	Análise sistemática dos fundamentos legais e dos princípios filosóficos que norteiam a proposta de uma Educação Inclusiva. Análise do contexto sociopolítico da sociedade brasileira e análise de documentos internacionais, nacionais e do Estado de São Paulo, que garantem a educação como direito inalienável de toda pessoa, sem discriminações de qualquer ordem, e tomam providências sobre a organização da Educação Especial na Educação Básica. Análise histórica e dos paradigmas do atendimento educacional das pessoas com deficiência. Esclarecimento conceitual de educação especial e educação inclusiva
3º ano	Língua Brasileira de Sinais - LIRAS	45	A disciplina propõe-se iniciar estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais, bem como a aquisição de seu vocabulário básico, oferecendo ferramentas para o futuro professor estabelecer comunicação com alunos surdos usuários da língua de sinais, contribuindo para o seu processo de ensino e de aprendizagem. Trata, assim, de preparar o professor para atuar numa perspectiva de educação inclusiva.

4º ano	Currículo e Necessidades Educacionais Especiais	75	A disciplina propõe-se realizar um estudo sobre currículos, apontando a sua importância para a implementação da proposta de educação inclusiva. Trata dos pressupostos teóricos que embasam o currículo, e discute a elaboração de procedimentos de ensino que favorecem a aprendizagem de <i>todos</i> os alunos, ou seja, inclusive dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.
--------	---	----	--

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da FFC. (OLIVEIRA, 2012, p.34).

Como podemos observar a matriz curricular do Curso de Pedagogia apresenta várias disciplinas, de caráter obrigatório, a serem cursadas por todos os estudantes de Pedagogia, que propiciam a discussão de fundamentos, de política, de acessibilidade, de LIBRAS e sobre Currículo, na composição de uma escola inclusiva, de ensino misto entre alunos com e sem NEE. O objetivo é oferecer aos futuros professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, capacitação para lidar com as NEE. Na disciplina “Currículos e as Necessidades Educacionais Especiais” é realizada uma importante discussão sobre o currículo, suas adequações e estudo de diferentes casos concretos, visto que nesse momento do curso, os estudantes precisam realizar um trabalho no decorrer da disciplina no interior da escola pública, proporcionando uma saudável reflexão sobre o processo inclusivo e o papel do professor comum, da gestão e do especialista.

Além das disciplinas oferecidas para todos os estudantes, como demonstrado no Quadro 1, o Curso de Pedagogia da FFC/Marília, também oferece a opção por aprofundamentos, no 4º ano do curso, correspondente ao 8º semestre: 1) Aprofundamento em Infância e Prática Pedagógica; 2) Aprofundamento em Educação Especial e 3) Aprofundamento em Gestão em Educação.

O aprofundamento em Educação Especial conta com a seguinte configuração:

Quadro 2 - Relação das disciplinas e ementário do Aprofundamento em Educação Especial

Disciplina	CH	Ementa
Desenvolvimento e aprendizagem: especificidades das pessoas com deficiência	90	Aborda os aspectos fundamentais do desenvolvimento e as relações com o processo de aprendizagem. As categorias de deficiências. Conceituação de deficiência e suas implicações

		práticas. As NEE associadas às deficiências. Características psicossociais de indivíduos com diferentes deficiências. Avaliação das características de indivíduos com deficiências. Avaliação de NEE.
Comunicação e Sinalização Diferenciadas na Educação Especial	90	Analisa e discute os conceitos da área de comunicação alternativa e/ou suplementar, visando a inclusão de alunos com NEE, no meio social e escolar, ao estabelecer contato com recursos e procedimentos de comunicação utilizados na educação especial e áreas afins. Trata do estudo de aspectos teóricos que se relacionam com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a formação da identidade do surdo na sociedade inclusiva. Estrutura linguística, sistema de transcrição e notação, e Políticas atuais na legalização da Libras. O papel das entidades e associações de surdos para a disseminação da Libras. A atuação do intérprete na educação do aluno com surdez. Considera o Sistema Braille como principal recurso de leitura e escrita do aluno cego, com os conteúdos fundamentados: na apresentação e histórico do Sistema Braille; em estudos referentes às implicações perceptuais de sua leitura tátil; no reconhecimento dos sinais matemáticos, em Braille, e no emprego dos materiais e equipamentos específicos para a escrita em Braille.
Recursos e Estratégias Didáticas na Educação Especial	60	Identifica e constrói recursos e estratégias de ensino inclusivos, a partir de situações concretas vivenciadas pelos alunos com deficiência auditiva, mental, visual e física, em seu processo de aprendizagem escolar vinculado ao desenvolvimento da leitura e da escrita. O foco de análise será o projeto político pedagógico no movimento de uma escola inclusiva.
Sexualidade e Deficiência	30	Investiga, estuda e discute as dificuldades encontradas para o exercício da sexualidade por pessoas com deficiência, com base na construção das representações acerca dessas pessoas, através da história ocidental. Investiga como pais, professores e outros profissionais, que atuam com essa população interpreta suas manifestações no terreno da sexualidade e as dificuldades encontradas, influenciadas por mitos e credences. Investiga e discute como pessoas com deficiência relatam suas experiências, desejos e frustrações no terreno afetivo-sexual e aspectos do desenvolvimento de suas sexualidades.
Linguística aplicada à Educação Especial	30	A disciplina visa fornecer ao aluno conceitos básicos da Linguística aplicada que fundamentam o

	processo de aquisição da leitura, escrita e comunicação oral de deficientes.
--	--

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da FFC. (OLIVEIRA, 2012, p.36).

De acordo com Oliveira (2009, p.263),

[...] foi esta perspectiva a apresentada pelas Diretrizes da Pedagogia que possibilitaram, a partir de uma intensa, mas saudável discussão reformulações mais radicais no interior dos cursos de Pedagogia da Unesp e, particularmente do curso de Marília, Unidade Universitária composta por um Departamento de Educação Especial que agrega, nesta área específica, 23 estudiosos e pesquisadores das quatro áreas das deficiências (auditiva, física, mental e visual). [...] Temos que reconhecer o salto de qualidade na nova estrutura do curso, afinado com as políticas de educação inclusiva e buscando uma articulação entre a prática cotidiana das escolas, o enfrentamento das diferenças e das deficiências no interior das salas de aula e a formação docente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Embora possamos, ainda, observar perdas com a exclusão do modelo de habilitações no Curso de Pedagogia, a proposta apresentada pela FFC busca reconhecer a importância da formação do *professor capacitado*, por meio das disciplinas integrantes na matriz curricular do curso, quanto ao aprofundamento para maior conhecimento na área da educação especial e, ainda, como será mencionado, vem procurando manter a necessidade de formação do *professor especialista*, por meio da proposição de cursos de especialização na área, seja exclusivo para professores das redes municipais de educação, seja para os estudantes egressos do curso de Pedagogia, na própria FFC, de caráter gratuito e alinhado as regulamentações do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (grifo nosso).

Atenção especial deve ser dada para a força do modelo médico-psicológico que se mantém nos cursos de formação de professores. Michels (2005) num estudo sobre a formação de professores, em nível de graduação, para atuar com educação especial, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, tendo por objeto o currículo dos cursos de Pedagogia, nas modalidades regular e emergencial, evidencia o modelo médico-psicológico como base principal sobre a qual se assenta essa formação, e argumenta: “[...] Será possível pensar em ‘inclusão’ mantendo a marca da deficiência quase que exclusivamente nesse aluno, com base somente em suas características biológicas ou psicológicas?” (MICHELS, 2005, p.270). O corpo de docentes em

educação especial da FFC tem buscado impregnar novas concepções relacionadas à formação nessa área e à compreensão da deficiência como fenômeno historicamente construído (OMOTE, 1994, 1996).

Pós-Graduação *Stricto e Lato Sensu*

A formação em nível de Pós-Graduação é feita em dois níveis: *Lato Sensu* - (especialização) e *Stricto Sensu* (Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado), sendo aquele mais voltado para a formação de professores das redes municipais e estaduais de ensino, público ou privado, e este mais voltado para a formação de professores universitários e pesquisadores, constituindo-se também como meio de acesso ao nível universitário, uma vez que é exigido, no Brasil, o título mínimo de mestre para atuar em nível superior como professor. Há, nas universidades brasileiras, Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (com linhas de pesquisa em Educação Especial), e em Educação Especial, especificamente no caso da Universidade Federal de São Carlos, SP.

Em análise de dissertações e teses produzidas em 27 universidades, distribuídas em 22 estados brasileiros, Nunes, Ferreira e Mendes (2003, p.134) revelaram dentre outras variáveis a “[...] precariedade [...] da formação dos recursos humanos na área”, e identificaram a necessidade de reorganizar de formação inicial e, por meio da formação continuada, suprir suas falhas e complementá-la, bem como ampliar a compreensão dos profissionais sobre a realidade educacional brasileira.

A formação oferecida nos cursos de graduação e pós-graduação no momento da promulgação da Resolução nº 02/2001, pouco auxiliavam no trabalho necessário para a inclusão de alunos com NEE e, além disso, a formação em educação especial historicamente, no Brasil, ocorria de forma dicotômica em relação à formação geral, visto que estava organizada ou em cursos de graduação em Educação Especial ou em habilitações no Curso de Pedagogia.

A Resolução CNE/CB nº 02/2001, em seu artigo 18, § 3º, estabelece, em relação à formação de professores especializados, que a mesma se dê em cursos de graduação ou pós-graduação, e conforme Denari (2006, p.47) “[...] parece recomendar que o professor de educação especial seja antes de tudo um professor do ensino regular”. Esta mesma autora, coordenadora do Fórum de Educação Especial do Estado de São Paulo,

informa que havia consenso entre os grupos quanto ao lugar de formação desse profissional: o curso de Pedagogia, e que era unânime entre os representantes do Fórum de São Paulo que “[...] o especialista em educação especial deve ser antes um professor, e sua formação acadêmica deve ocorrer no ensino superior, no âmbito dos cursos de pedagogia”. (DENARI, 2006, p.57-58). No entanto, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, não se manteve a formação em educação especial vinculada à formação do pedagogo. Como consequência, isso tem levado algumas universidades, à semelhança da Universidade Federal de Santa Maria, a constituir cursos de Licenciatura Plena em Educação Especial (UFSCar), de maneira que nessa modalidade o profissional seja um especialista em educação especial, mas não possuirá o título de Pedagogo, visto ser uma licenciatura independente do Curso de Pedagogia e, portanto, sua atuação será restrita aos serviços de atendimento educacional especializado, não sendo estendida a atuação como regente de classe comum, de educação infantil ou ciclo 1 do Ensino Fundamental, das escolas regulares.

Para a formação de especialistas em Educação Especial no Brasil, além das duas licenciaturas próprias como mencionado, a formação se faz por meio de curso de pós-graduação *lato sensu*, elaborados em consonância com a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1 de 8 de junho de 2007 (BRASIL, 2007). Conforme seu Art. 1º, § 3º é oferecido a graduados ou portadores de demais cursos superiores e que atendam às exigências da instituição de ensino, e de acordo como seu Art. 5º [...] têm duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, nesta não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso, “[...] têm por objetivos formar recursos humanos e aprofundar conhecimentos em setores de atividades acadêmicas e profissionais específicos”. (BRASIL, 2012, p.1). Essa formação pode ser oferecida por universidades públicas ou privada ou instituições devidamente credenciadas junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), para tal finalidade¹⁰.

Bueno et al. (2005) mapeou e analisou semelhanças e diferenças regionais sobre os tipos de formação e requisitos para a docência, dentre outras variáveis. O estudo aponta para a ausência de uma política unificada em nível nacional, em alguns estados é

¹⁰ Lembrando que a Estado de São Paulo possui legislação própria que estabelece no mínimo 600 horas de curso, sendo 500 horas de atividades teóricas ou práticas e 100 horas em estágio supervisionado.

exigida apenas a graduação em pedagogia enquanto outros exigem a graduação em Educação Especial. Em alguns estados a formação continuada pode ser feita com cursos de especialização de curta duração, enquanto que outros investem em cursos de especialização *lato sensu*.

Especificamente no Estado de São Paulo, o Conselho Estadual de Educação por meio da Deliberação CEE 112/21012, exige que a formação de especialista em Educação Especial cumpra “[...] 500 horas dedicadas a atividades teóricas e/ou teórico-práticas presenciais e 100h a estágio supervisionado”. (SÃO PAULO, 2012, p.1). Os docentes do Departamento de Educação Especial da FFC/Marília, entendendo que a reformulação do Curso de Pedagogia, anteriormente exposto, seja insuficiente para preparar o professor para atuar com educação especial, tem desenvolvido vários e contínuos projetos de formação em cursos de especialização *lato sensu*, presencial e a distância, para graduados em pedagogia e para professores de redes de ensino, como formação continuada e preparatória para o trabalho nos serviços de educação especial, disponíveis no território nacional¹¹.

Matos (2007) numa avaliação documental da política de educação, no Estado de Sergipe, em relação às pessoas com deficiência, constatou a implantação progressiva de programas, projetos educacionais, normas e leis, alterações organizacionais no Estado e capacitação de professores com recursos do Ministério da Educação.

No Paraná, a Secretaria de Estado e Educação geralmente programa os cursos que deseja e os promove. A organização da formação continuada paranaense ainda não chegou ao nível de qualidade do trabalho realizado pelo Rio Grande do Sul, mas parece que esse padrão constitui uma meta a ser alcançada (MARQUEZINE; TRAMONTINA, 2006, p.109).

Atualmente se observa, também, algumas Universidades que organizam núcleos de educação especial, vinculados a Extensão Universitária, que se responsabilizam por cursos e eventos na área, no sentido de ofertar ao estudante de Pedagogia e outras licenciaturas, conhecimentos em educação inclusiva e especial, visto que, certamente, quando docentes receberão em suas salas de aula alunos com NEE e precisam, minimamente, ao menos, conhecer os princípios filosóficos que regem sua matrícula e

¹¹ O leitor interessado em conhecer o modelo de formação em Educação Especial ofertado pela FFC/UNESP, campus de Marília, à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, pode se remeter a Oliveira, 2012 e Oliveira e Del-Masso, 2013 (no prelo).

permanência na escola, como, também, formas de atuação inclusiva e aplicação do currículo também a esses alunos.

Considerações Finais

Procuramos, nesse trabalho, descrever a formação de professores oferecida nas universidades brasileiras. Como é possível verificar, a formação do professor para trabalhar com educação especial, no Brasil, *é uma formação em movimento* que sofre a influência das políticas nacionais e internacionais. Embora haja instâncias diferenciadas de formação – *Lato e Stricto Sensu*, dada as dimensões geográficas e diferenças regionais, com base na legislação, mas com autonomia para garantir formação diferenciada, os diferentes estados têm procurado formar professores em consonância com a política nacional de inclusão (grifo nosso).

Como podemos perceber a falta de uma política unificada propositiva, que estabeleça diretrizes para a formação em educação especial, tem levado o Brasil a construir diferentes modelos que, de por um lado aponta um movimento importante na organização dessa formação e autonomia que deve ser respeitada; por outro, lida no mesmo território nacional com diferentes propostas de formação que, sob a égide de um mesmo rótulo: “formação em educação especial”, certamente, convive com modelos substancialmente diferentes entre si que, talvez, em comum nada mais tenham que o título de educação especial. Isso é um risco, pois se pode levar a leitura que para atuar nessa área, tudo serve e qualquer modelo se encaixa. Pensamos que essa é uma questão importante que deve ser considerada pelas instâncias político-administrativas de nosso país, e que sejam capazes de, ao mesmo tempo, respeitar e reconhecer a autonomia de cada Unidade Universitária, mas, também, estabelecer diretrizes de formação, se pronunciando sobre matriz curricular e carga horária, para que a formação, realmente, torne o professor capaz de lidar com um universo tão múltiplo quanto complexo da educação inclusiva e da educação especial como suporte indispensável para constituição de sistemas justos e igualitários, que garantam as crianças e jovens brasileiros, com NEE, a constituição de um saber escolar que se consubstanciará como conhecimento e possibilitará a eles novas formas de relacionamento com o mundo, exercendo plenamente suas funções psicológicas superiores, conforme demonstrado na obra de Vygotsky.

FORMATION IN SPECIAL EDUCATION IN BRAZIL: RETROSPECTIVE AND CONTEMPORARY PERSPECTIVE

ABSTRACT: *This paper discusses the politics of teacher education through a historical retrospective on the formation of teachers in special education in Brazil, pointing and reformulations formative trends over the years and the multiple influences exerted by different historical moments lived by the School of Education responsible for form teachers in the first cycle of Basic Education experts and managers, coordinators, supervisors and special education teachers. Addressing the impact of the National Curriculum Guidelines of Education for special education, describing more particularly the Education Course UNESP Marilia. Likewise, presents trends in training in this specific area, emphasizing some differences in different Brazilian states, arguing the absence of a training policy in special education and the different models that are installed in the country without a unification proposal of formation.*

KEYWORDS: *Pedagogy. Teacher education. Special education. School inclusion. Formation models.*

REFERÊNCIAS

BISSOLI-SILVA, C. S. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Polêmicas do nosso tempo, 66).

BOMENY, H. **Os intelectuais da educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNB/CEB n° 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretriz nacional para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 set. 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n° 1. Aprovada em 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 mai. 2006. Seção 1, p. 11.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC/SEF, 1993.

_____. Resolução CNE/CES 1/2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 jun. 2007. Seção 1, p.9.

_____. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade de educação especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 2009.

_____. UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tradução Maria de Lourdes Menezes e outros. Brasília: CORDE, 1991.

BUENO, J. G. S. et al. Políticas de educação especial no Brasil: estudo comparado das normas das unidades da federação. **Revista de Educação Especial**, Marília, v.11, n.1, p.97-118, jan./abr. 2005.

DENARI, F.E. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (orgs). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. GOES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREITAS, S. N. Formação de professores: interfaces entre a educação e educação especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p.233-237.

JANES, C. R. X. F.; SILVA JUNIOR, C. A.; OLIVEIRA, A. A. S. Pedagogia, educação especial e educação inclusiva na UNESP: história e trajetória. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.18, n.55, out./dez. 2013.

MATOS, N. D. A política de educação especial no estado de Sergipe (1979-2001). **Revista de Educação Especial**, Marília, v.13, n.1, p.77-94, jan./abr. 2007.

MARQUEZINE, M. C.; TRAMONTINA, V. M. Produção científica dos alunos egressos do curso de especialização da Universidade Estadual de Londrina. **Revista de Educação Especial**, Marília, v.12, n.1, p.101-122, jan./abr. 2006.

MARTINS, L. A. R. Um olhar para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). **Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009. p.107-118.

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MENDES, E. G. A. Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Marília, v.11, n.33, p. 387-405, 2006.

MICHELIS, M. H. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista de Educação Especial**, Marília, v.11, n.2, p.03-16, mai./ago. 2005.

NUNES, L. R. O. P.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. Teses e dissertações sobre educação especial: os temas mais investigados. In: MARQUEZINI, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). **Colóquio sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.113-136.

OLIVEIRA, A. A. S. A política de formação de professores para educação especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada? In: PINHO, S. Z. (Org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2009. p.257-271.

_____. Educação especial: a formação do professor em debate. In: CHACON, M. C. M.; MARIN, M. J. S. (Org.). **Educação e Saúde de grupos especiais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p.27-44.

_____. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p.141-150.

OLIVEIRA, A.A.S.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo. **Ensaio**. Avaliação e Políticas Públicas em Educação. v.15, p.511-524, 2007.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.1, n.2, p. 65-73, 1994.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação da deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.2, n.4, p. 127-135, 1996.

PRIETO, R. G.; SOUSA, S. Z. L. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. **Revista de Educação Especial**, Marília, v.13, n.1, p.187-202, mai./ago. 2006.

_____. Educação inclusiva com ênfase no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: qual formação de professores? In: PINHO, S. Z. (Org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Ed. Da UNESP, 2009. p.271-287.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 9.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

SÃO PAULO (Estado). Deliberação CEE nº 94/2009. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 29 dez. 2009.

_____. Deliberação CEE nº 108/2011 e 111/2011. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 19 jul. 2011.

_____. Resolução UNESP nº 41 de 10 de janeiro de 2012. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 10 jan. 2012.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p.61-88, mai./ago. 2000.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

XAVIER, M. E. S. P. **Poder político e educação de elite**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1992.