

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mariana Luzia Corrêa Thesing

**A EPISTEMOLOGIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM PROFESSOR PLURIVALENTE PARA
“DAR CONTA DA INCLUSÃO”?**

Santa Maria, RS
2019

Mariana Luzia Corrêa Thesing

**A EPISTEMOLOGIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL: UM PROFESSOR PLURIVALENTE PARA “*DAR CONTA DA
INCLUSÃO*”?**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Prof^a Dra. Fabiane Adela Tonetto Costas

Santa Maria, RS
2019

Thesing, Mariana Luzia Corrêa
A EPISTEMOLOGIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM PROFESSOR PLURIVALENTE PARA "DAR
CONTA DA INCLUSÃO"? / Mariana Luzia Corrêa Thesing.- 2019.
245 p.; 30 cm

Orientador: Fabiane Adela Tonetto Costas
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2019

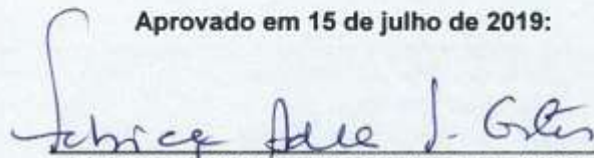
1. Epistemologia 2. Formação de professores 3. Educação
Especial I. Costas, Fabiane Adela Tonetto II. Título.

Mariana Luzia Corrêa Thesing

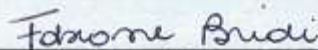
**A EPISTEMOLOGIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL: UM PROFESSOR PLURIVALENTE PARA "DAR CONTA DA
INCLUSÃO"?**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em 15 de julho de 2019:



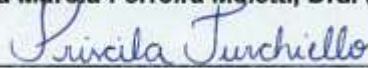
Fabiane Adela Tonetto Costas, Dra. (UFSM)
Presidente/Orientador



Fabiane Romano de Souza Bridi, Dra. (UFSM)



Sílvia Márcia Ferreira Meletti, Dra. (UEL)



Priscila Turchiello, Dra. (IFFAR)



Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2019

Dedico esta tese a todos e a todas que acreditam e lutam por dias melhores: livres da barbárie, da intolerância, da tirania.

Agradecimentos

A escrita de uma tese envolve muita dedicação e o exercício de pensar-escrever-pensar de quem a elabora. Ao realizar a pesquisa e ao tecer esta tese, pessoas importantes estiveram próximas e me apoiaram nessa trajetória laboral. Por isso, é justo que eu agradeça pelo apoio diante dos desafios, pela compreensão diante da ausência, pelo afeto nos encontros, pela luta da vida.

Agradeço aos meus pais, Paulo e Ivoni, que sempre me incentivaram, desde que era bem pequenina, a valorizar o conhecimento como um instrumento revolucionário. Que mesmo numa época em que vivíamos em precárias condições financeiras, acreditaram no meu sonho e me apoiaram para estudar em uma universidade pública, a 500 km da minha cidade natal.

À minha irmã, Mábile, parceira de brincadeiras da minha infância, que sempre me incentivou e apoiou, mesmo nos momentos mais desafiadores.

Ao meu esposo e parceiro de vida, Leandro, pelo seu amor em todos os teus gestos e palavras.

À minha querida orientadora, professora Fabiane Costas, por todos os ensinamentos, pelo respeito e pelo incentivo e, principalmente, pela orientação na elaboração dessa pesquisa e na escrita desta tese. Fabi, querida! Muito obrigada por tudo!

À banca examinadora desse trabalho, às professoras Fabiane Bridi, Sílvia Melletti, Rosalba Garcia, Eliana Menezes, no momento da qualificação, e às professoras Sílvia Pavão e Priscila Turchiello, que no momento da defesa também compuseram a banca avaliativa deste trabalho, pela leitura atenciosa e pelas importantes contribuições para o desenvolvimento deste estudo. Muito obrigada!

Agradeço também, de forma especial, a Camila Parigi, amiga que me acolheu na cidade de Santa Maria/RS, onde pude encontrar um abrigo afetuoso e muito fraterno. Obrigada Camila, querida!

Igualmente importantes, quero agradecer às amigas Suzel Souza e Gelsa Maria Issa que, mesmo distantes fisicamente, sempre estiveram próximas e torcendo por mim. Muito obrigada amigas queridas!

Às amigas Daniele Schmitz, Marlucy Farias e Patrícia Pujol, companheiras de muitas viagens da fronteira-oeste ao coração do Rio Grande: obrigada pela parceria, pela amizade tão especial!

Às colegas do GEPEIN¹: Ana Paula Ferraz, Clariane Freitas, Andréia Dillemburg, Fabiane Breitenbach, Cláucia Honnef, Natali Torres, Denise Findler, Denise Amaral, Lucielem Chequim. Obrigada a todas pelas trocas, pelas conversas e pelas aprendizagens no grupo de pesquisa, que me fortaleceram como estudante e que foram fundamentais para a escrita desta tese. Dentre elas, agradeço especialmente à Bruna Medeiros (*in memoriam*), querida colega, com quem pude aprender e compartilhar os momentos de estudos e de discussões nas primeiras “Leituras Dirigidas”, no Curso de Doutorado. Bruna querida, obrigada pela tua amizade e pelas aprendizagens que juntas compartilhamos, jamais te esquecerei!

Agradeço especialmente também às professoras e aos professores participantes dessa pesquisa, que aceitaram contar sobre suas histórias, sobre as suas lutas e conquistas na vida profissional como professores e professoras de Educação Especial. Agradeço por compartilharem suas compreensões sobre os processos formativos e sobre os desafios da docência em seus contextos profissionais, em que precisavam/precisam *dar conta* de múltiplas demandas, para o processo acontecer “de verdade”.

Também quero agradecer às/aos colegas professoras/professores, das diferentes escolas por onde já passei: na cidade de Novo Hamburgo/RS, na cidade de Porto Alegre/RS, na cidade de Alegrete/RS e na cidade de Florianópolis/SC. Todos foram ensinantes na minha vida profissional, pude aprender muito com todos sobre a profissão professor e sobre as lutas que devemos travar na busca pela garantia de direitos dos trabalhadores em educação e também dos direitos dos estudantes das escolas públicas nesse país.

Dentre eles, agradeço especialmente à diretora e à vice-diretora do Instituto Estadual Oswaldo Aranha, da cidade de Alegrete/RS, Gláubia Jacques e Ana Aurélio, que na ocasião do meu ingresso no curso de Doutorado não mediram esforços para que pudesse, ao mesmo tempo, cumprir minha carga horária profissional na escola e, em outros dias da semana, me deslocar à Santa Maria para cursar as disciplinas. Gláubia e Ana, vocês fazem parte dessa história, muito obrigada!!!

Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria pela acolhida e pela postura sempre disponível e atenciosa no percurso do meu doutoramento.

¹ Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva, coordenado pela Professora Dra. Fabiane Adela Tonetto Costas.

Por fim, agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo incentivo para que esse estudo pudesse ser realizado.

“Mas que fazer? Era preciso trabalhar. Isso já vinha sendo feito de pai para filho, como bem podia ser outra coisa. Seu filho, Toussaint Maheu, já se matava no mesmo ofício, assim como seus netos e toda a família, que morava em frente, na aldeia. Cento e seis anos de trabalho para o mesmo patrão, as crianças após os velhos: que tal? Muitos burgueses não saberiam contar tão bem a sua história!”.

(Émile Zola, *Germinal*)

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

(Eduardo Galeano)

RESUMO

A EPISTEMOLOGIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM PROFESSOR PLURIVALENTE PARA “DAR CONTA DA INCLUSÃO”?

AUTORA: Mariana Luzia Corrêa Thesing
ORIENTADORA: Fabiane Adela Tonetto Costas

Esta tese de doutorado foi desenvolvida na Linha de Pesquisa em Educação Especial, Inclusão e Diferença, no Curso Strictu Sensu de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS). O estudo teve como objetivo central conhecer e analisar as bases epistemológicas do Curso de Graduação de Educação Especial Diurno, da Universidade Federal de Santa Maria, no período em que envolve a década de 1980 a 2008, período da última reformulação de seus currículos, e verificar em que medida estão relacionadas à proposição ao trabalho docente desses professores nos seus diferentes contextos profissionais. Com este objetivo central, visa, a partir de objetivos específicos, compreender quais as relações entre a formação docente e a proposição ao trabalho desses professores, tendo em vista as múltiplas funções assumidas por esses professores nos espaços escolares; compreender a relação entre as legislações educacionais e a formação de professores de Educação Especial do Curso de Graduação de Educação Especial Diurno da UFSM; e em compreender a função do professor de Educação Especial em seus contextos de trabalho. A pesquisa proposta fundamenta-se nos pressupostos do materialismo dialético e com uma abordagem qualitativa, configura-se como um estudo de caso. Como instrumentos metodológicos, elencaram-se as entrevistas narrativas com cinco professores formadores e com dez professores egressos do curso; e também a coleta e o estudo de documentos relacionados à historicidade do curso, considerados pertinentes para a problemática estudada. A análise dos dados é proposta a partir da análise de conteúdo, da análise documental e da triangulação metodológica. A partir da análise das narrativas dos professores e das ementas das disciplinas ofertadas no currículo vigente, percebe-se um curso caracterizado pela formação de professores com uma base epistemológica psicopedagógica, a partir da perspectiva interacionista/sociointeracionista da aprendizagem, que intenciona olhar para o sujeito com deficiência como um sujeito da aprendizagem, a partir de suas possibilidades biopsicossociais. Perspectiva essa que se contrapõe à proposição do currículo anterior, interessado em formar professores com uma base epistemológica médico-terapêutica, voltada ao estudo de técnicas e recursos com objetivos de reabilitar os sujeitos com deficiência, para a vida em sociedade. A relação formação e proposição ao trabalho esteve expressa nas falas dos professores participantes dessa pesquisa, que revelaram a condição de um professor que precisa “dar conta” de diferentes demandas no trabalho pedagógico, crente na possibilidade de inclusão dos sujeitos com deficiência na escola regular, apesar da falta de condições materiais para sua efetivação. Como conclusões, apresenta-se a proposição de que o curso tenha como finalidade a formação de professores com uma base histórico-crítica, em que as discussões estariam centradas na prática social, numa perspectiva pedagógica que compreenda o ato educativo como um processo em que os sujeitos têm uma relação ativa com o outro e com mundo. Nessa perspectiva, o trabalho com o conhecimento no processo formativo estaria voltado para formar profissionais da educação comprometidos com a democratização do conhecimento na escola, este que seria uma ferramenta de luta pela emancipação do homem e da mulher nos tempos históricos em que vivemos.

Palavras-chave: Epistemologia. Formação de Professores. Educação Especial.

ABSTRACT

THE EPISTEMOLOGY OF THE TRAINING OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS: A PLURIVALENT TEACHER TO "GIVE ACCOUNT OF INCLUSION"?

AUTHOR: Mariana Luzia Corrêa Thesing

ADVISOR: Fabiane Adela Tonetto Costas

This doctoral thesis was developed in the Special Education, Inclusion and Difference Research Line, in the Strictu Sensu Doctoral Course, of the Graduate Program in Education (PPGE) of the Federal University of Santa Maria (UFSM-RS). The main objective of the study was to know and analyze the epistemological basis of the Diurnal Special Education Undergraduate Course of the Federal University of Santa Maria, during the period from 1980 to 2008, the period of the last reformulation of its curricula, and to verify to what extent they are related to the proposition to the teaching work of these teachers in their different professional contexts. With this central objective, it aims, from specific objectives, to understand what are the relations between teacher education and the proposition to the work of these teachers, considering the multiple functions assumed by these teachers in school spaces; understand the relationship between educational legislations and the formation of special education teachers of the Undergraduate Course of Daytime Special Education at UFSM; and in understanding the role of the Special Education teacher in their work contexts. The proposed research is based on the assumptions of dialectical materialism and with a qualitative approach, is configured as a case study. As methodological instruments, narrative interviews were listed with five teacher trainers and ten graduated teachers; and also the collection and study of documents related to the historicity of the course, considered pertinent to the studied problem. Data analysis is proposed based on content analysis, document analysis and methodological triangulation. From the analysis of the teachers' narratives and the menus of the subjects offered in the current curriculum, it is clear a course characterized by the formation of teachers with a psycho-pedagogical epistemological basis, from the interactionist / sociointeractionist perspective of learning, which intends to look at the disabled subject as a learning subject, from its biopsychosocial possibilities. This perspective is opposed to the proposition of the previous curriculum, interested in training teachers with a medical-therapeutic epistemological base, focused on the study of techniques and resources with the purpose of rehabilitating the subjects with disabilities for life in society. The relationship between formation and proposition to the work was expressed in the statements of the teachers participating in this research, which revealed the condition of a teacher who needs to "handle" different demands in the pedagogical work, believing in the possibility of inclusion of subjects with disabilities in the regular school, despite the lack of material conditions for its realization. As conclusions, the proposition is presented that the course aims at the formation of teachers with a historical-critical basis, in which the discussions would be centered on social practice, in a pedagogical perspective that understands the educational act as a process in which subjects have an active relationship with each other and with the world. From this perspective, working with knowledge in the formative process would be aimed at training education professionals committed to the democratization of knowledge in school, which would be a tool for the struggle for the emancipation of men and women in the historical times in which we live.

Keywords: Epistemology. Teacher Formation. Special Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Relações entre os processos de formação e trabalho do professor de Educação Especial.	27
Ilustração 2 – Relações entre as categorias e subcategorias de análise.	87
Ilustração 3 - As funções dos professores de Educação Especial (MEDEIROS, 2017).....	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Curso de Educação Especial Diurno da UFSM: períodos e mudanças.....	51
Quadro 2 – Comparativo de Disciplinas Pedagógicas referentes aos Fundamentos da Educação nas Ementas Curriculares do Curso de Educação Especial/ UFSM.....	56
Quadro 3 – Disciplinas Pedagógicas Gerais referentes às políticas públicas educacionais do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.	57
Quadro 4 – Disciplinas da área da saúde do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria.	57
Quadro 5 – Grade de disciplinas obrigatórias do Curso de Graduação de Educação Especial Diurno – Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).....	61
Quadro 6 – Habilitação e ano de conclusão das professoras egressas do Curso de Educação Especial da UFSM.....	70
Quadro 7 – Percursos da pesquisa: questões motrizes, objetivos e instrumentos de coleta e análise dos resultados.	73
Quadro 8 – Tempo de duração das entrevistas narrativas com os professores participantes da pesquisa.....	78
Quadro 9 – Categorias e subcategorias de análise dos resultados da pesquisa.	84
Quadro 10 - Proposição de disciplinas voltadas aos Fundamentos da Educação, nos primeiros semestres formativos.....	110
Quadro 11 - Proposição de disciplinas voltadas aos referenciais teóricos do desenvolvimento humano.	111
Quadro 12 - Proposição de disciplinas voltadas aos referenciais teóricos do desenvolvimento humano e às especificidades das deficiências.	111
Quadro 13 - Proposição de disciplinas voltadas às legislações educacionais no campo da Educação Especial.	112
Quadro 14 - Proposição de disciplinas voltadas às especificidades dos sujeitos da aprendizagem.....	112

Quadro 15 - Proposição de disciplinas voltadas às diferentes áreas do conhecimento escolar.....	114
Quadro 16 – Teses e dissertações sobre formação de professores de Educação Especial (CAPES, BDTD, 2008-2018).....	206
Quadro 17 – Produções científicas apresentadas nas Reuniões Científicas Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2008-2017).....	208
Quadro 18 – Produções científicas publicadas em periódicos, selecionadas a partir do Portal de Periódicos da CAPES e no Portal Redalyc (2008-2018).....	209
Quadro 19 – Relação das produções científicas publicadas no Journal of Research in Special Educational Needs (2008-2018).	212
Quadro 20 - Proposta de matriz curricular para o curso de formação de professores de Educação Especial.....	245

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Curso de Educação Especial Habilitação Deficientes Mentais (1984 e 1987): disciplinas obrigatórias	54
Gráfico 2 – Curso de Educação Especial Habilitação Deficientes da Audiocomunicação (1984 e 1987) – disciplinas obrigatórias.....	54
Gráfico 3 – Curso de Educação Especial Licenciatura Plena (generalista) (2004 e 2008) – disciplinas obrigatórias.	55
Gráfico 4 – Redes de ensino de atuação profissional das professoras egressas do Curso.....	69
Gráfico 5 – Conhecimentos fundantes para a formação de professores de Educação Especial, conforme os professores participantes da pesquisa.	99
Gráfico 6 – Conhecimentos fundantes para a formação de professores de Educação Especial, conforme os professores formadores e os professores egressos do Curso.....	100
Gráfico 7 – Legislações que orientam a formação e o trabalho do professor de Educação Especial, segundo os professores participantes da pesquisa.	101
Gráfico 8 – Legislações que orientam a formação e o trabalho do professor de Educação Especial, segundo os professores formadores e os professores egressos do Curso.....	101
Gráfico 9 – As atribuições dos professores de Educação Especial na escola, conforme os professores participantes da pesquisa.	157

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações
CA	Colégio de Aplicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEF	Curso de Educação Física
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CID	Código Internacional de Doenças
DCG	Disciplina Complementar de Graduação
EAD	Educação à distância
EDE	Departamento de Educação Especial
EPAA	Education Policy Analysis Archives
EPS	Estudo dos Problemas Brasileiros
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GEPEIN	Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
IEOB	Instituto Estadual Olavo Bilac
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras
RS	Rio Grande do Sul
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	20
1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	25
2 A EPISTEMOLOGIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	29
2.1 Epistemologia: conceito etimológico e definições	30
2.2 Epistemologia: formação e prática docente	36
3 O CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UFSM: TRAJETÓRIA HISTÓRICA. 43	
4 MÉTODO: OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	62
4.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	68
4.2 AS ENTREVISTAS NARRATIVAS	74
4.2.1 As entrevistas narrativas no caminho da pesquisa.....	77
4.3 O ESTADO DO CONHECIMENTO.....	79
4.4 A COLETA DE DOCUMENTOS: DOCUMENTOS-OBJETOS DE ANÁLISE.....	81
4.5 OS RESULTADOS DA PESQUISA	81
5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	85
5.1 A EPISTEMOLOGIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: INTERLOCUÇÕES	88
5.1.1 Conhecimentos fundantes da formação do professor de Educação Especial: saberes teóricos e práticos e suas relações com o campo profissional.....	93
5.1.2 Formação especialista versus formação generalista: desafios e possibilidades para o processo formativo	116
5.2 A PLURIVALÊNCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	133
5.2.1 A identidade do professor de Educação Especial: quem é esse professor?.....	140
5.2.2 Lutas e resistências do professor de Educação Especial: um campo de atuação alargado	153
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A EPISTEMOLOGIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE	176
REFERÊNCIAS	188
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	202
ANEXO B – ESTADO DO CONHECIMENTO: PERCURSO METODOLÓGICO E TEXTOS RELACIONADOS.....	205
ANEXO C – DESCRIÇÃO DOS TRABALHOS RELACIONADOS.....	213
ANEXO D – DECRETO ESTADUAL Nº 29.387/1979.....	231
ANEXO E – PARECER DE Nº 552/76.....	234
ANEXO F – DECRETO Nº 33.331 DE 25 DE OUTUBRO DE 1989.	236

APÊNDICE A – ENTREVISTA COM PROFESSORES FORMADORES DO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DIURNO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA.....	238
APÊNDICE B – ENTREVISTA COM PROFESSORES EGRESSOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DIURNO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, ATUANTES EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.	239
APÊNDICE C - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	240
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	242
APÊNDICE E – PROPOSTA DE MATRIZ CURRICULAR FORMATIVA PARA O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	245

APRESENTAÇÃO

O professor é isso, não é? **Ele não tem como dar como dada uma formação, não é usar esse slogan “educação continuada”, não é isso, é mais no sentido epistêmico, de conhecimento. O que cada dia de trabalho me traz com novos conhecimentos, o que me inquieta, o que me questiona, o que me faz sair da zona de conforto, me faz pensar diferente. Ser professor pra mim é nunca estar em zona de conforto, a gente sempre tem coisas a aprender. (AUTORIDADE, grifo meu)².**

Escrever sobre a pesquisa realizada é um exercício que exige a reflexão sobre as escolhas do caminho, sobre os “seus comos” e os “seus porquês”. Escolhas que foram definidas a partir de determinadas perspectivas de estudo, de investigação, de trabalho docente. O tema desta tese está imbricado ao meu caminho como professora da sala de aula regular, das classes de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atenta ao processo de inclusão de estudantes, ingressantes na escola regular, dita inclusiva.

O professor formador Autoridade, participante dessa pesquisa, fala de um professor em busca, em formação contínua por algo que inquieta, que desafia, que incomoda epistemologicamente. De certo modo, fala também sobre o meu percurso como estudante de uma universidade pública, como professora da escola pública, que acredita que a educação, por ser um instrumento político, pode ser um instrumento revolucionário. Que acredita ser o processo educativo um instrumento de emancipação, de libertação, de conscientização, a partir de uma escola para o filho/filha do operário, para o filho/filha do agricultor, para os filhos/filhas de uma nação que merece uma educação resistente aos ideais conservadores e mecanicistas. Que crê numa “escola unitária”, na qual a formação profissional está articulada à formação humanista de todos os seus filhos (GRAMSCI, 2001), para que esses, conscientes de suas condições objetivas, possam ser sujeitos e protagonistas das suas próprias histórias.

O projeto apresentado para o ingresso no curso de Doutorado, em 2015, tinha o interesse inicial de estudar a formação do professor pedagogo, da minha formação inicial, atuante nas salas de aula regulares, diante de cenários entendidos como “espaços inclusivos”. Tinha o propósito de discutir a formação generalista do professor

² O Professor Autoridade é um professor formador do Curso de Educação Especial Diurno da UFSM, professor participante dessa pesquisa.

da sala de aula comum diante dos desafios contemporâneos da docência, isto porque tais desafios eram presentes em meu cotidiano de trabalho. Contudo, no decorrer dos estudos, em meio às discussões do Grupo de Pesquisa³ e às leituras relacionadas, o objetivo inicial foi transformado, por perceber que a pesquisa poderia olhar para a formação de um professor que, nos meus contextos profissionais e também nos documentos legais, era compreendido como um profissional “chave” – que poderia, como num passe de mágica, “salvar a todos na escola”, dando-nos respostas sobre tudo o que não sabíamos responder sobre a inclusão: o professor de Educação Especial.

O tema foi se construindo no decorrer do primeiro ano de doutoramento (2015, 2016), em que o meu *eu professora trabalhadora da educação, na escola pública*, foi fundindo-se ao meu *eu professora pesquisadora, estudante de um curso de Doutorado em uma universidade pública*. A proposição de estudo sobre a formação e o trabalho do professor de Educação Especial pareciam-me igualmente necessários. Inicialmente havia a intenção de olhar para todos os cursos de licenciatura de Educação Especial ofertados no país, tendo em vista o baixo número de cursos ofertados, localizados em duas universidades federais (UFSM, UFSCar) e em algumas universidades privadas do estado de Santa Catarina (THESING; COSTAS, 2017b).

Entretanto, diante da trajetória histórica do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, criado como licenciatura plena na década de 1980, e da reformulação de seus currículos, em 2004 e em 2008, diante de legislações pertinentes à área, este estudo teve como objetivo central discutir a formação desse professor e as bases epistemológicas que a fundamenta.

Como professora, formada em Pedagogia por essa mesma Universidade, cujo curso também passou por reformulação curricular, a partir de diretrizes legais (BRASIL, 2006), com uma formação generalista diante de um campo alargado de atuação, o tema “formação de professores” me é bastante caro, tendo em vista as necessárias articulações entre as bases dos fundamentos teóricos e os conhecimentos ditos práticos da docência.

Entendo que o ofício do professor exige uma série de instrumentos e recursos para o seu trabalho, tendo em vista o trabalho com o conhecimento na escola e o

³ Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva – GEPEIN/UFSM.

objetivo de explorá-lo para a aprendizagem dos estudantes. Entretanto, considero que o processo formativo de professores não deve renunciar aos aportes fundantes das teorias pedagógicas que são orientadoras, mesmo que tacitamente, das escolhas metodológicas elegidas.

Como professora de escola pública, dos anos iniciais escolares, desde o primeiro ano de docência como professora regente de turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, recebi em minhas turmas estudantes público-alvo da Educação Especial. Em muitos anos escolares, matriculavam-se mais de um estudante com deficiência em turmas com número superior a 25 crianças. Nesses contextos de trabalho escolar, em periferias das cidades de Novo Hamburgo/RS, de Porto Alegre/RS, de Alegrete/RS, no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina (NDI/UFSC) e também no Colégio de Aplicação dessa mesma Universidade (CA/UFSC), também havia *faltas*: *falta* de auxílio de um segundo professor em sala de aula, *falta* de tempo e espaços para planejamentos conjuntos com as professoras de Educação Especial, *falta* de um trabalho que efetivamente atendesse, de forma concomitante, às necessidades das turmas e às necessidades de aprendizagem específicas das crianças com deficiência.

As crianças em minhas turmas eram estudantes com transtornos do espectro autista, com atrasos neuropsicomotores, com síndrome de Down, com deficiência intelectual, com paralisia cerebral, e, por isso, assim como todos os demais estudantes da turma, possuíam diferenças em suas formas de aprender e mereciam atenção de seus professores nos espaços escolares. Contudo, exigiam-me mais do que os outros. Exigiam-me estudar, buscar estratégias de trabalho diferenciadas e materiais alternativos. E isso era desafiador porque me faziam pensar/planejar/desenvolver alternativas de trabalho diferentes das que já desenvolvia. Nas diversas situações, aprendia com eles e percebia que podiam aprender, cada um a seu tempo e a seu modo.

As dificuldades para inclui-los eram presentes e a minha angústia, consciente dessas dificuldades, também era presente. Entretanto, a quem responsabilizar pelas dificuldades do processo de inclusão que poderia *ser mais* (FREIRE, 1987)? Os professores da sala de aula comum? Os professores de Educação Especial? Será que juntos, como comunidade escolar envolvida com a proposição de uma “*nova escola*”, poderíamos incluir a todos indistintamente? De que modo a escola que se afirmava como “inclusiva” é associada à resolução das formas de exclusão em nossa

sociedade? Tais questões, ainda presentes em meu cotidiano profissional, motivaram a minha busca para ingressar no Curso de Doutorado, a fim de discutir e aprofundar meus estudos sobre os processos inclusivos, seus sujeitos e suas especificidades.

Por isso, esta tese se propôs a discutir a formação de um professor envolvido nesse processo, super-responsabilizado pelas legislações vigentes e afirmado por discursos desavisados como o professor responsável pela educação inclusiva nos espaços escolares. A formação desse professor, entendido nessa tese como um professor *plurivalente*, é o objeto desse estudo.

O termo plurivalente é um adjetivo dado a esse professor pela sua capacidade de *valência*. Por ser um professor “que na sua formação pode ter muitas valências”, ou seja, que tem “condições, capacidades ou recursos necessários para exercer uma atividade”. É um professor que tem a capacidade de se ajustar aos diferentes contextos para *dar conta*⁴ das múltiplas demandas a ele atribuídas. Que tem a qualidade de, diante das exigências lhe impostas pela proposição de um novo sistema educacional, articular-se com os diferentes sujeitos da escola: professores da sala de aula comum, equipes pedagógicas e diretivas, profissionais de apoio, servidores administrativos, famílias e, enfim, com os estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais⁵.

O termo plurivalente, além da capacidade de ligar-se a outros elementos, se refere àquele que se ajusta para atender às demandas; que tem várias facetas, que “pode receber muitos valores”: como um especialista, como um generalista, um professor. É um professor polivalente, versátil, multifuncional, multivalente. É referente àquele que é ajustável, adaptável, qualidades de um “novo professor” para uma “nova escola”, em que todos sejam incluídos, apesar da falta de condições objetivas, em muitos contextos, para sua efetivação.

⁴ A expressão *dar conta* foi afirmada de forma repetitiva pelos professores participantes dessa pesquisa, quando narravam sobre seus contextos e atribuições profissionais.

⁵ Nos documentos oficiais relacionados à área da Educação Especial, há diferenciadas denominações para nomear as pessoas atendidas pela Educação Especial: pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1994); pessoas com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1988; 2001a), e, mais recentemente, pessoa com deficiência (BRASIL, 2008) ou público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008). Neste projeto, entretanto, opta-se pelo conceito de Costas; Tambara (2013), relacionando as definições em “pessoa com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais”, visto que nem toda pessoa com deficiência tem alguma necessidade educacional especial e, por outro lado, nem toda pessoa com necessidades educacionais especiais tem alguma deficiência.

Deste modo, a tese tem o propósito de compartilhar a pesquisa realizada sobre a formação de professores de Educação Especial em uma universidade pública, que oferta o curso de graduação em Educação Especial, desde a década de 1980. A pesquisa sobre as pesquisas, sobre a formação de professores de Educação Especial, revelou a importância e o ineditismo do estudo deste tema. Na pesquisa do Estado do Conhecimento, foi observada a ausência de produções científicas voltadas ao estudo da epistemologia da formação de professores de Educação Especial, no período de 2008/2018. A busca por artigos, dissertações e teses concluiu o achado de trabalhos afins ao tema da pesquisa desta tese, porém sem relação direta à questão central da pesquisa. A parte descritiva dessa pesquisa está nos Anexos A e B desse texto.

Com base nos pressupostos da perspectiva materialista-dialética, essa pesquisa teve como instrumentos de trabalho entrevistas narrativas com professores formadores do curso e com professores egressos do curso, em diferentes períodos históricos, a pesquisa do estado do conhecimento e a coleta e o estudo de documentos, caros à historicidade do curso.

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Intruí-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa inteligência. Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo. Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força. [Gramsci, 1919, *L'Ordine Nuovo*].

O ato educativo é um ato político (FREIRE, 1991). É a partir dessa premissa que esta tese se justifica. O professor, independente da sua área de formação e atuação profissional, desenvolve suas práticas a partir de premissas acerca do que é o conhecimento, do que é aprendizagem, do que é educação, a partir de sua concepção de mundo (DUARTE, 2016).

O professor, envolvido nas atividades na escola, trabalha diretamente com o conhecimento – esse que é o objeto de trabalho da escola, apesar das diferentes funções a ela atribuídas pelas diferentes pedagogias. O trabalho pedagógico com o conhecimento exige uma tomada de decisão frente aos processos de aprender e de ensinar, que justifique as escolhas didático-metodológicas do professor. Essa tomada de decisão é entendida como fundamental para o processo de construção do conhecimento e para os processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos.

Nesse processo de tomada de decisão, a escolha política do professor pode estar voltada para uma escola emancipadora ou para uma escola autoritária; para uma escola que trabalha colaborativamente ou individualmente; por uma escola que compreenda o conhecimento como instrumento de emancipação ou como meio de reprodução dos ideários correntes. Eis a importância de discutir as bases do conhecimento acerca do que é ensinar, do que é aprender, do que é o conhecimento e como ele se constrói na escola e nos cursos de formação de professores. Segundo Duarte (2016), trata-se de “uma tomada de posição nesse embate entre concepções de mundo não apenas diferentes, mas fundamentalmente conflitantes entre si” (p. 95).

Este estudo está vinculado à Linha de Educação Especial do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva – GEPEIN⁶. Justifica-se pela necessidade de compreender a formação de professores e o trabalho

⁶ As informações do Grupo, registradas no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), estão disponíveis em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8844>>.

pedagógico na perspectiva da educação inclusiva, considerando a defesa da escola e da educação como um direito de todos.

Está embasado na perspectiva materialista-dialética, pois compreende a escola como um espaço *de e para* todos, com vistas a superar as formas históricas de exclusão em nossa sociedade. Defende o processo educacional no sentido lato, sem, contudo, deixar-se levar pelos discursos que anunciam e super-responsabilizam o professor como o sujeito “*capaz de dar conta*” de todas as questões imbricadas nesse processo.

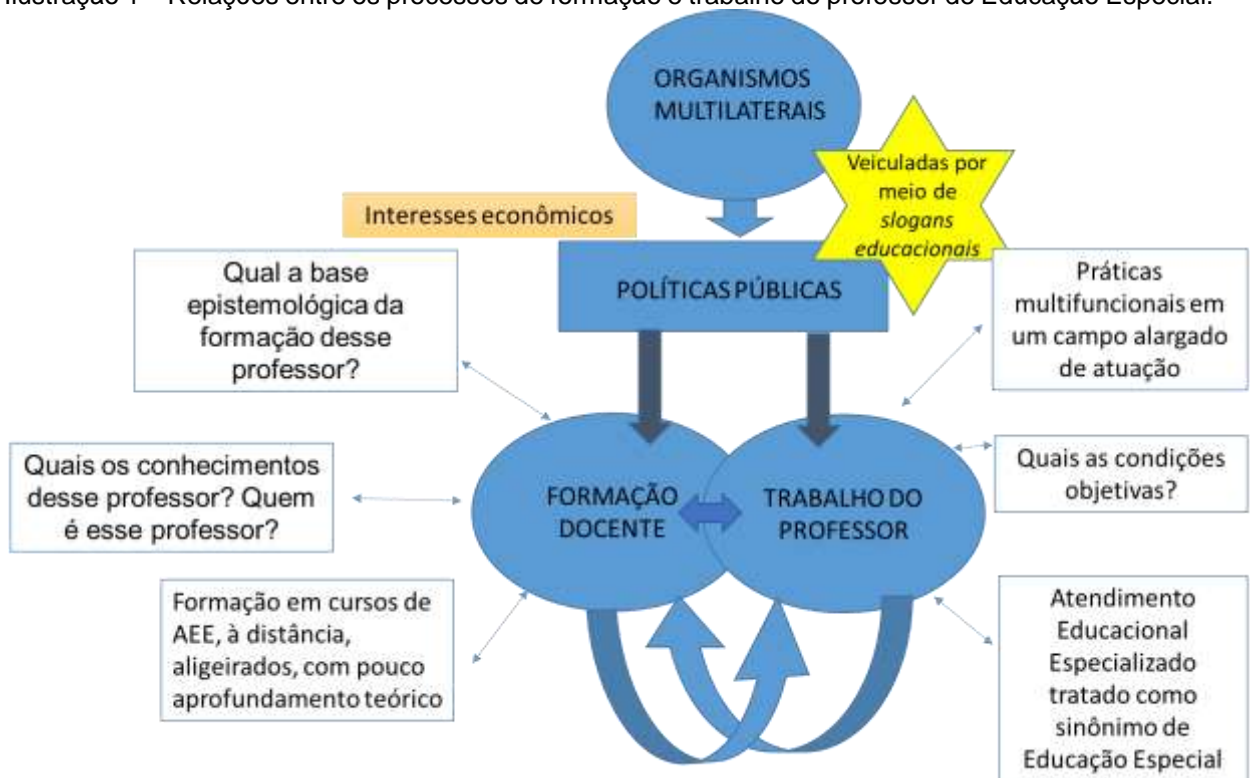
Com base na proposição de uma “*escola inclusiva*” e de seus efeitos para a formação e atuação dos professores de Educação Especial, os seguintes questionamentos foram motrizes dessa pesquisa: quem é o professor de Educação Especial? Quais os conhecimentos, os valores, as atitudes e características essenciais que compõem sua profissão? Quais bases epistemológicas fundamentam a formação desse professor e em que medida estão relacionadas ao trabalho pedagógico em seus contextos de trabalho?

A partir dessas questões mobilizadoras, essa tese pretende discutir sobre as bases epistemológicas do Curso de Graduação de Educação Especial Diurno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no período em que envolve a década de 1980 a 2008, período da última reformulação de seus currículos, e verificar em que medida estão relacionadas ao trabalho docente desses professores nos seus diferentes contextos profissionais.

A escolha por esse tema de investigação justifica-se pelo interesse em problematizar a formação de um professor considerado fundamental para a efetivação dos processos de inclusão nos espaços escolares. Um professor que não é entendido neste texto como o detentor de todo o conhecimento ou como o único a dar respostas, mas como um profissional que, com seu conhecimento especializado, poderá auxiliar, articuladamente, a escola a pensar criticamente sobre esses processos.

Além disso, a escolha por estudar a formação e o trabalho pedagógico como elementos articulados justifica-se pela necessidade de compreender as relações entre o campo formativo e profissional desses professores, compreendendo suas relações, contradições e conflitos. A Ilustração 1 apresenta o entendimento dos processos de formação e de trabalho do professor de Educação Especial, como processos imbricados.

Ilustração 1 – Relações entre os processos de formação e trabalho do professor de Educação Especial.



Fonte: elaboração própria.

Com a utilização de recursos metodológicos como as entrevistas e a coleta e o estudo de documentos, objetivou-se **compreender a história do curso de Educação Especial da UFSM e as bases epistemológicas que caracterizaram/caracterizam a formação de seus professores egressos.**

O estudo das bases epistemológicas da formação dos professores de Educação Especial teve interesse de discutir a concepção de conhecimento que orienta e dá significado às disciplinas, aos currículos, às práticas avaliativas, às tecnologias e aos recursos educacionais utilizados nesse processo. O estudo da formação desse professor e da concepção de conhecimento que fundamenta esse processo é importante porque está diretamente ligado ao estudo da proposição da educação inclusiva (BRASIL, 2008), em que o professor de Educação Especial é entendido como fundamental e legalmente responsabilizado, pelas legislações vigentes, para a sua efetivação.

O período temporal escolhido para essa pesquisa justifica-se pela história do Curso de Graduação de Educação Especial Diurno da UFSM, que se tornou um curso de licenciatura plena no ano de 1984, formador de professores de Educação Especial,

com duas habilitações específicas. Hoje, com 35 anos de história, forma professores de Educação Especial, com áreas de atuação específicas.

Com este propósito, esta tese é escrita com a apresentação de cinco capítulos. O primeiro deles refere-se ao conceito de epistemologia, tendo em vista a importância dessa discussão para a área educacional e para formação de professores. O segundo capítulo apresenta a trajetória histórica do *Curso de Graduação de Educação Especial Diurno da Universidade Federal de Santa Maria*, em que a transformação do currículo é discutida, tendo em vista a mudança dos objetivos do curso e, conseqüentemente, o rol de disciplinas ofertadas. O terceiro capítulo refere-se ao *Método: os caminhos de pesquisa* e apresenta a perspectiva metodológica que guiou a realização da pesquisa, as questões motrizes, os objetivos, os instrumentos de pesquisa e as categorias de análise elaboradas. O quarto capítulo intitulado *Discussão e Análise dos Resultados* apresenta dois grandes títulos, como categorias centrais da pesquisa: *A epistemologia da formação de professores de Educação Especial* e *A pluralência do professor de Educação Especial*, cada um com dois subtítulos, como subcategorias, em que os achados da pesquisa são objeto de análise e discussão. O quinto capítulo, por sua vez, traz à luz as conclusões da pesquisa, a partir de algumas proposições, tendo em vista a discussão sobre a epistemologia e sobre os processos de formação de professores de Educação Especial. Além desses capítulos, apresentam-se as referências, os anexos e os apêndices.

2 A EPISTEMOLOGIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O sistema de ensino é entendido, assim, como uma concreta qualificação da força de trabalho que alcançará seu aproveitamento máximo se conseguir também o ajuste e a integração dos indivíduos no sistema, única maneira de não desperdiçar sua força de trabalho, mas si, aproveitá-la. Dito de outra forma: reproduz o sistema dominante, tanto a nível ideológico quanto técnico e produtivo. (LOMBARDI, 2011, p.14).

A partir de quais conhecimentos, o currículo de um curso de formação de professores pode contribuir para a formação para o mundo do trabalho e para o mundo da vida, a partir de uma formação *omnilateral*? Que conhecimentos são importantes para a formação de professores capazes de atuar de forma crítica e emancipatória diante de seus cotidianos profissionais?

Entendendo a educação na perspectiva da luta emancipatória, o processo formativo de professores deve prepará-los para o *mundo do trabalho*, formando-os com subsídios teórico-pedagógicos para a atuação com as múltiplas demandas dos espaços escolares; mas também, a partir de uma formação *omnilateral*, para o *mundo da vida*, tendo em vista a compreensão das questões sócio-políticas que permeiam o campo de trabalho em que atuam. A formação *omnilateral* é balizada pela ideia de que o sujeito teria o seu “desenvolvimento total, multilateral” em relação às suas capacidades, satisfações, necessidades e ações. A partir desse tipo de formação, deixa de ser objetivado e alienado pelas forças do sistema produtivo, para tornar-se sujeito da sua própria história (MANACORDA, 1991).

Assim, defendo a tese de que a formação inicial de professores estará, nessa perspectiva, voltada não só para o ofício docente nos espaços educativos, com suas diferenciadas demandas cotidianas, mas também para a compreensão do trabalho situado numa conjuntura social, política e econômica. A compreensão crítica dessas relações está associada à postura do professor, este que pode, dependendo do nível de compreensão desses fatores, atuar de forma mais ativa e criativamente na criação de espaços de resistência à exploração e alienação de seu trabalho.

Essa tese visa problematizar as bases epistemológicas que dão base ao Curso Graduação de Educação Especial Diurno da Universidade Federal de Santa Maria, em suas diferenciadas versões. Contudo, para iniciar o diálogo é preciso reportar-se ao seguinte questionamento: o que é epistemologia? O que é o conhecimento? Qual a racionalidade que orienta essa pesquisa? Com vistas a discutir sobre esse conceito,

tão caro a essa proposição investigativa, o presente capítulo tem o interesse de discutir acerca do conceito etimológico e da definição de epistemologia entendidos nesse texto. Nessa perspectiva, as concepções sobre o ato de conhecer também serão relacionadas tendo em vista os processos de aprender e de ensinar na escola.

Entende-se que esse capítulo se justifica como relevante justamente por buscar discutir um dos conceitos centrais da pesquisa, relacionado tanto aos processos formativos quanto à prática pedagógica dos professores de Educação Especial em seus contextos de trabalho.

2.1 EPISTEMOLOGIA: CONCEITO ETIMOLÓGICO E DEFINIÇÕES

A epistemologia da formação refere-se à perspectiva teórica que embasa a formação dos professores de Educação Especial, que baliza os diferentes elementos desse processo. E por estar imbricada ao processo formativo, está também intimamente relacionada ao seu fazer docente. Para Machado (2011), “o significado de ingredientes comumente presentes, como disciplinas, interdisciplinaridade, currículos, planejamento, avaliação, tecnologias educacionais, entre outros, não pode ser examinado sem a articulação com seus fundamentos epistemológicos”. Significa compreender qual a perspectiva teórica que baliza a formação docente dos professores de Educação Especial e de que modo, a partir de um processo formativo e de seu trabalho, esses professores compreendem o seu fazer profissional, a sua ação pedagógica.

Etimologicamente, o termo epistemologia é entendido como um discurso (logos) sobre a ciência (episteme). É o termo que mais é empregado para se referir à “teoria do conhecimento”, a disciplina tradicional dos cursos de Filosofia. A epistemologia tem um olhar atento e reflexivo acerca do conhecimento que já está dado, do conhecimento elaborado. Serve para que se analise criticamente a realidade, para além do senso comum (*doxa*). Para Lalande (1999, p. 313), a epistemologia é o “estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados de diversas ciências, destinado a determinar a sua origem lógica, o seu valor e a sua importância objetiva”. Deste modo, busca por meio de uma discussão filosófica compreender as bases do conhecimento construído, defendido como necessário e ideal a determinado contexto, com o objetivo de justificá-lo.

A epistemologia busca compreender as teorias do conhecimento e, ainda, questionar, criticar, levantar questões acerca do conhecimento já dado; algo que já foi comprovado cientificamente, mas que colocamos em discussão numa reflexão filosófica. Para os epistemólogos, as teorias do conhecimento têm interesse em nossas crenças ou opiniões acerca do que consideramos como verdades, que podem ser expressas a partir de “sentenças declarativas ou de sentenças que descrevem estados de coisas” (DUTRA, 2010, p.10). Segundo Japiassu (1992, p. 27), “trata-se, pois, de uma reflexão epistemológica cuja preocupação fundamental é a de situar os problemas tais como eles se colocam ou se omitem, se resolvem ou desaparecem na prática efetiva dos cientistas”.

Contudo, qual é a fonte do conhecimento? Como saber se o conhecimento é verdadeiro? Como se dá o processo de construção/formação do conhecimento? Com vistas a responder a essas questões, duas perspectivas antagônicas, numa discussão filosófica, discutem a capacidade humana para conhecer a verdade: o *racionalismo* e o *empirismo*.

Platão (428/427 a. C. - 348/347 a. C.) filósofo e matemático do período clássico da Grécia Antiga, juntamente com seu mentor Sócrates e com seu discípulo Aristóteles, ajudou a construir as bases da filosofia natural, da ciência e da filosofia ocidental. Platão acreditava que as ideias (ou formas) abstratas, não-materiais e não captadas pelos sentidos, expressavam o maior conhecimento da realidade. Para Platão, os “olhos da alma” veem muito mais do que vemos habitualmente com os nossos sentidos da visão. Nessa discussão, Oliveira (2016) afirma que Platão “refuta o conhecimento sensível das aparências” e “ilusões” por ser particular e mutável e não alcançar um saber universalmente válido, atribuindo à razão a única possibilidade de se obter um conhecimento válido e universal” (p. 29).

Na Alegoria da Caverna, Platão descreve a forma como podemos *nos salvar da escuridão por meio da luz da verdade*. Nessa alegoria, descreve que a forma como vemos as coisas simplesmente pelos sentidos não corresponde à realidade concreta. O personagem da Caverna que porventura saísse da condição das sombras e se deparasse com a luz e com o mundo real teria acesso às verdades do conhecimento filosófico, que é racional, sistemático e organizado, que busca as respostas não no acaso, mas na causalidade.

O racionalismo, que fundamenta o método dedutivo, é uma perspectiva filosófica que prioriza a razão como meio para se alcançar a verdade. Acredita que o

conhecimento verdadeiro vem do sujeito, na forma de ideias, e não da realidade do mundo e das experiências do sujeito. Para os racionalistas, as ideias são inatas, advindas de Deus e não provenientes da experiência, mesmo que elas correspondam ao mundo exterior (DUTRA, 2002). René Descartes (1596-1650), como um dos principais representantes na filosofia moderna dessa perspectiva, defende que o conhecimento, as ideias e as representações que temos das coisas são expressões da mente, ou da alma ou do espírito.

Acredita que a *razão* tem primazia em relação à *experiência* para o acesso ao conhecimento. O pensamento de Descartes que afirma que as ideias são entidades mentais que representam as coisas do mundo físico é seguido por autores reconhecidos como empiristas, os filósofos britânicos do século posterior a Descartes, como Locke, Berkeley e Hume. (DUTRA, 2002). Para Descartes, as ideias verdadeiras encontram-se no espírito, “são ideias inatas e, portanto, não estão sujeitas a erro, pois vêm da razão, independentes das ideias que vêm de fora, formadas pelos sentidos ou pela imaginação” (ARANHA, 1996, p. 129). Nessa discussão sobre conhecer a verdade, Kofler (2010) apresenta o pensamento de Descartes centrado na ideia de que é por meio da *consciência do eu* que o sujeito descobre o conhecimento verdadeiro. No entanto, para o autor (2010), Descartes tem seu pensamento equivocado por desconsiderar a relação necessária entre consciência e realidade, relação sujeito e realidade, para o alcance do conhecimento. Para Kofler (2010),

A grande influência que Descartes exerceu sobre a sua época fez com que quase toda a filosofia adotasse o idealismo subjetivo. A partir dele, a ideia da prioridade gnosiológica da consciência (vale dizer, o subjetivismo) ganhou raízes profundas, como atestam as tendências que se empenharam em combater o “racionalismo”: o empirismo e o materialismo. (p. 19).

Aluno de Platão, Aristóteles distingue-se do mestre por defender que o conhecimento científico tem como ponto de partida a observação das experiências do exterior, dos fatos da natureza e da vida em sociedade. Ao apresentar duas vias de raciocínio para a obtenção do conhecimento científico, a indução e a dedução, Aristóteles construiu os alicerces do pensamento científico moderno, defendendo a observação dos fatos da natureza e da vida em sociedade como um procedimento lógico dos métodos de investigação (OLIVEIRA, 2016). John Locke (1632-1704), nessa perspectiva, mesmo tendo sido influenciado pelas ideias cartesianas, critica o pressuposto das ideias inatas defendidas por Descartes. Para Locke, apesar de acreditar que o conhecimento verdadeiro pode ser conhecido somente a partir da

atividade da consciência, é considerado materialista quando defende a existência de elementos para além da consciência (KOFLER, 2010).

Locke defende que a alma é como uma tábua rasa, uma tábua em que não há inscrições. Nessa perspectiva, o conhecimento é originado pela experiência sensível, em que a razão é subordinada. Para Locke, as ideias são cópias de impressões, a partir dos nossos sentidos, dos objetos físicos que compõem o mundo exterior e material. Locke dá ênfase ao papel do objeto e da experiência para a construção do conhecimento verdadeiro, sem desprezar a razão, defendida pelo racionalismo – que também não exclui a experiência como uma possível ocasião para o conhecimento, porém sujeita a enganos.

Tanto o empirismo, o positivismo, o funcionalismo como sistemismo se negam a aceitar outra realidade fora dos “dados empíricos”, dos “fatos objetivos”, das “consequências observadas”, ou dos “elementos da rede causal”. O esquema básico do processo lógico-dedutivo se expressa como uma sequência que parte de enunciados prévios chamados de premissas e realiza operações segundo as regras e as leis de demonstração lógica, para chegar a conclusões válidas. [...] A validade dos enunciados reside na origem empírica dos dados e na dedução lógica. Nessa dedução, as hipóteses passam a ser afirmações científicas ou teses depois de verificadas ou de terem resistido às refutações. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2000, p. 99).

O empirismo dá base ao Positivismo de Comte (1798-1857) que influencia significativamente a constituição do método das ciências humanas, no final do século XIX e no começo do século XX. O empirismo, que propõe o método indutivo, influencia também o Behaviorismo, uma teoria da aprendizagem que defende que o conhecimento é produzido a partir da experiência, de estímulos e respostas, e que ainda influencia fortemente a pedagogia contemporânea.

Na busca pela superação dessas perspectivas, que são insuficientes para explicar a complexidade do ato cognitivo, no embate entre o subjetivismo e o objetivismo, outros teóricos buscaram uma compreensão mais elaborada para o problema a fim de superar os antagonismos das perspectivas iniciais. Destacam-se as teorias de Leibniz e Kant, no século XVIII, Hegel e Marx, no século XIX e Husserl no século XX, com a fenomenologia. Tais teorias possuem perspectivas bastante diferentes ao dinamizarem as relações entre sujeito e objeto, contudo são importantes por considerarem insuficientes as posições unilaterais do empirismo e do racionalismo.

Como colocar de fora o sujeito, quando, o objeto e o sujeito têm uma unidade de contrários, não pode existir um separado do outro? Temos, então em qualquer pesquisa onde se produz conhecimento uma relação entre um sujeito que conhece e um objeto que é conhecido. Fato que nos remete

necessariamente à gnosiologia ou teoria do conhecimento, daí porque as alternativas da pesquisa se localizam mais nas epistemologias e nas teorias do conhecimento do que na escolha de técnicas quantitativas ou qualitativas. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2003, p. 401).

A partir dessas perspectivas, as relações entre sujeito e objeto deixam ser dicotômicas. Tanto na perspectiva fenomenológica, quanto nas teorias progressistas de influência marxista, o conhecimento é algo que nunca se esgota e está em constante movimento, numa exploração exaustiva do mundo na relação sujeito-objeto. A dialética, como categoria base do pensamento marxista, é entendida como a lógica da contradição, em que tudo está em constante processo, no processo de ser (*tese*) para o não-ser (*antítese*) num movimento de construção de outra realidade (*síntese*), na superação da contradição.

Nesse movimento, nenhum elemento, nem o sujeito e nem o objeto, é pensado isoladamente, dicotomicamente. Para Aranha (1996), “são essas categorias que nos permitem compreender o homem como ser histórico-social, assim como a dialética entre o social e o pessoal, a teoria e a prática, o sujeito e o objeto, o determinismo e a liberdade” (p.132).

Emmanuel Kant (1724-1804), filósofo alemão, é um marco da reflexão acerca do problema da relação sujeito-objeto na produção do conhecimento e causou uma revolução na história da filosofia. É um autor considerado um divisor de águas na filosofia por tentar resolver o problema da relação entre sujeito e objeto. Foi contestado por autores posteriores, mas suas ideias embasam as teorias filosóficas modernas, como a fenomenologia e existencialismo à filosofia analítica e o pragmatismo.

Kant ao tentar resolver o problema da relação entre sujeito e objeto, afirma que o conhecimento é construído pelo sujeito (com sua intuição, sensibilidade) diante dos objetos do mundo (localizados exteriormente num determinado tempo e espaço). Tendo as sensações diante desses objetos, que aparecem para os sujeitos, esses passam a entendê-los e conceituá-los. Para Kant, o conhecimento é construído pelo sujeito, a partir de suas sensações e entendimentos dos objetos do meio, localizados no tempo e no espaço. Gadotti (1997), nessa discussão, afirma que Kant

[...] mesmo negando a teoria platônico-cartesiana das ideias inatas, mostrou que algumas coisas eram inatas como a noção de espaço e de tempo, que não existem como realidades fora da mente, mas apenas como formas para pensar as coisas apresentadas pelos sentidos. Por outro lado, sustentou que o conhecimento do mundo exterior provém de experiência sensível das coisas. (GADOTTI, 1997, p. 90).

Para Kant, as noções de espaço, tempo, causalidade e outras relações não eram relações externas ao sujeito. Essa ideia foi reafirmada por outros autores, dentre eles Hegel (1770-1831) que, a partir do Idealismo Subjetivo e Absoluto, negaram a existência de qualquer outro objeto fora da mente; ideias que mais tarde foram questionadas por Karl Marx. Marx questiona as afirmações de Kant em razão de sua postura idealista, que indica que a realidade é uma construção do sujeito e de sua consciência. Para Marx, por sua vez, a dimensão social é que determina a consciência e a conduta do homem e não o seu contrário (BERNARDES, 2010).

Na busca por compreender a relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, Hegel deu um passo decisivo por atentar-se aos “problemas sociais, o que conduziu a um saber mais rico e profundo do caráter dialético da realidade” (KOFLER, 2010, p. 32). Nessa perspectiva, Hegel elaborou uma forma de pensar em que defendia que as coisas não podiam ser estáticas, a partir do princípio do movimento, da transformação das coisas, da contradição, da dialética. (SAVIANI, 2016). Para Hegel, a ideia, a partir de um olhar subjetivista, passa na relação com a natureza a transformar-se numa relação dialética. Saviani (2016) afirma que

Na visão de Hegel a dialética assume um caráter idealista. A verdadeira realidade, para ele, é a Ideia (em-si) que entra em contradição consigo mesma e se objetiviza, sai de si, torna-se outro, se aliena gerando como resultado a natureza (ideia-fora-de-si). Esta, ao tomar consciência de si, assume a forma do espírito (ideia-para-si). Assim, a ideia (a tese) gera o seu oposto, a natureza (antítese) que, ao se tornar consciente no espírito humano resolve a contradição (a síntese). O espírito, porém, enquanto uma nova tese se desdobra no espírito subjetivo (consciência e autoconsciência que se sintetizam na razão) e no espírito objetivo (direito e moralidade que se sintetizam na eticidade). A eticidade se desdobra na sociedade civil e na família que se sintetizam no Estado. Finalmente, a contradição entre razão e Estado é superada no espírito absoluto (Deus) que se manifesta como arte e religião que, por sua vez, se sintetizam na filosofia. (p.78)

No entanto, Marx ao analisar a proposição de Hegel, percebe que sua forma de compreender a relação dialética do conhecimento, a considera fundada num plano idealista, místico. Para Marx, ao escrever a Ideologia Alemã, afirma que “não é a consciência dos homens que determina sua existência, mas ao contrário, é a vida real que determina a consciência” (SAVIANI, 2016, p. 79). Em sua perspectiva, Marx defende a dialética a partir de bases materiais, a partir da história dos homens que produzem seus meios de vida, numa relação de totalidade da história, em que há a reprodução dos meios de produção, a partir da lógica do capital.

Nessa relação, o sujeito cognoscente é ativo na sua relação com o objeto de conhecimento. Ele tem como ponto de partida, em seu processo de pensamento, o

“concreto real”, a realidade, a prática social. Dela, o sujeito tem elementos para passar ao abstrato e chegar ao seu ponto de chegada, que é novamente o concreto, porém este “concreto pensado”. Há uma relação em que o sujeito é pensante diante da realidade, do fato, do objeto e seu ponto de chegada revela um conhecimento a partir da reflexão sobre o que lhe é real, concreto. Para Saviani (2016, p. 79-80)

Mais precisamente: o pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real concreto. Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é o concreto real. Desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento. Por outro lado, o processo de conhecimento em seu conjunto é um momento do processo concreto (o real-concreto). Processo, porque o concreto não é o dado (o empírico), mas uma totalidade articulada, construída e em construção. O concreto, ao ser apropriado pelo homem sob a forma de conhecimento, é a expressão, no pensamento, das leis que governam o real.

Mas de que forma essas perspectivas filosóficas sobre a origem do conhecimento têm relação com a escola, com a educação e com a formação de professores? O racionalismo de Platão, o empirismo de Locke e a tentativa de superação de Marx dessas perspectivas de análise podem ser entendidos como fundamentos para as teorias de aprendizagem e as teorias pedagógicas ainda presentes nas práticas educativas escolares.

2.2 EPISTEMOLOGIA: FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

A epistemologia da prática pedagógica é algo tácito, não percebido muitas vezes pelos professores em exercício. As ações desses professores, suas escolhas metodológicas, suas ações cotidianas são fundamentadas por teorias de aprendizagem e por teorias de educação que talvez sejam reproduzidas sem a intencionalidade objetiva, mas que dão base a esses processos de forma implícita. Nessa perspectiva, Machado (2011), afirma que

É quase um truísmo afirmar-se que toda ação docente com um mínimo de consistência articula-se simbioticamente com um discurso pedagógico, sendo ambos – ação e discurso – tributários de uma concepção de conhecimento que frequentemente subjaz e não parece estar em discussão. (MACHADO, 2011, p. 33).

As escolhas metodológicas dos professores estão imbricadas à forma como compreendem os processos de aprendizagem, de desenvolvimento e de construção do conhecimento na escola. Para Meurer e Cancian (2006), a epistemologia que fundamenta o trabalho do professor

[...] refere-se ao dia-a-dia das práticas docentes em qualquer modalidade de ensino, ao que fica subentendido nessas, ao que não é dito pelo professor, mas o que está nas entrelinhas. São os "saberes" dos profissionais, aquilo que trazem consigo, seus conhecimentos, suas habilidades e suas atitudes: o saber-fazer e o saber-ser, saber como trabalhar em grupo, como se relacionar com os alunos, saber o que se pode cobrar deles através de seus conhecimentos, competências, habilidades e atitudes. A epistemologia da prática profissional é que vai revelar como são incorporados, produzidos e utilizados os saberes e de que forma são aplicados às atividades de trabalho. (p. 2)

A escola é um dos espaços em que o conhecimento é transmitido aos estudantes por meio de estratégias de ensino que se baseiam em diferenciadas pedagogias. Tais pedagogias, por sua vez, baseiam-se em teorias de aprendizagem que estão alicerçadas em determinadas formas de conceber as relações entre o sujeito e o conhecimento (objetos). Por isso, as práticas dos professores na escola estão fundadas em perspectivas epistemológicas, mesmo que esses não as definam explicitamente. Para Aranha (1996),

[...] quando o professor seleciona o conteúdo da disciplina que vai ensinar durante o ano letivo, quando decide pelo método e pelos procedimentos de ensino, quando enfrenta as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, na verdade está pressupondo aquelas questões epistemológicas. Mesmo que conscientemente não consiga responder às perguntas filosóficas, ele age a partir de um certo saber não-tematizado, apenas baseado no senso comum. (p. 128).

Diferentes ações e convicções docentes estão alicerçadas em determinadas epistemologias. O pressuposto de que o conhecimento se dá a partir de predisposições genéticas, como talentos e dons, ou que o meio imprime no sujeito determinados conhecimentos como se esse fosse uma tábula rasa; que o conhecimento se constrói a partir de processos mediados pela interação do sujeito com o meio e a cultura são diferenciadas formas de compreender a fonte do conhecimento.

A ideia de que os bons professores são aqueles que despertam o gosto dos estudantes pelo estudo está associada à perspectiva apriorista de aprendizagem, por considerar que o gosto pelo estudo é uma qualidade inata no estudante e que pode ser despertado através do incentivo/esforço do professor. As teorias de aprendizagem e as teorias pedagógicas que se fundamentam no apriorismo, oriundas da perspectiva racionalista, dão ênfase ao sujeito e às ideias inatas que nascem com esses sujeitos, compreendendo a educação como um processo que traz à tona o que cada um tem em potência. Essa concepção de aprendizagem, que dá base à Pedagogia

Tradicional, defende que só resta à educação formal promover a redescoberta das capacidades inatas.

Na área da Educação Especial, essa forma de compreender os processos de aprender e de ensinar defende que o sujeito com deficiência está pronto, fadado à sua condição e a escola ou a educação formal pouco tem a fazer por esses sujeitos. Essa perspectiva pode ter fundamentado os espaços e práticas segregadas, em que os sujeitos com deficiência eram desacreditados de suas capacidades para aprender e se desenvolver.

Machado (2011) discute as relações entre epistemologia e a didática do professor e afirma, quando se refere à perspectiva apriorista que “[...] atualmente, o prestígio de tal concepção é cada vez menor e poucos a defenderiam em sentido estrito, ainda que muitos utilizem reiteradamente expressões como “apropriação do saber”, ou “aquisição de conhecimento”, indiciárias da ideia de conhecimento como um bem que se adquire ou de que se toma posse” (p.34).

Platão, representante dessa perspectiva epistemológica, compreende a educação como faculdade inata à alma, formadora do espírito racional do sujeito e um guia para direcioná-lo para o *bem*, para o *belo* e para a *perfeição*. Tal tipo de educação baliza-se por princípios racionais e morais, em que o conhecimento, a cultura e a ordem estabelecida são prioridades. A educação proposta por Platão tinha como pressupostos a competitividade, a meritocracia, a seleção dos *mais aptos* e a formação dos mais novos pelos mais velhos (OLIVEIRA, 2016). Nessa perspectiva epistemológica, destacam-se os educadores Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Johann Friedrich Herbart (1776-1841) e Friedrich Fröbel (1782-1852), que influenciam até hoje as pedagogias contemporâneas com suas ideias.

Em contrapartida à concepção apriorista da aprendizagem, a suposição de que o estudante deva ter uma rotina de estudos, a partir do treino repetitivo para a fixação de conteúdos, e que deve ser premiado e castigado diante de bons e maus comportamentos são premissas de uma perspectiva empirista de aprendizagem, pois partem do pressuposto de que o conhecimento *vem de fora* e de que o sujeito é passivo nesse processo.

As teorias empiristas, ao balizarem as Pedagogias Tradicional e Tecnicista, que compõem com a Pedagogia Nova as chamadas “teorias não-críticas” (SAVIANI, 2008,

2011) e as teorias de aprendizagem fundadas no Behaviorismo e no Comportamentalismo, destacam a primazia do objeto nos processos de conhecer. Nessa perspectiva, o meio e a experiência são fundantes porque é somente por meio da experiência do sujeito que esse poderá ter acesso ao conhecimento verdadeiro. Nessa perspectiva, o estudante é entendido como um sujeito sem história antes de ingressar na educação escolarizada. É considerado uma tábula rasa pronta para receber o conhecimento advindo da experiência externa. O treino, a memorização e a cópia de modelos são entendidos como instrumentos centrais e reforçados no trabalho pedagógico. Nessa concepção epistemológica, a mente do sujeito é vista como algo a preencher com os conteúdos que os professores têm a responsabilidade de ensinar.

Nesse processo, em que a transmissão de conhecimentos é compreendida como fundamental para a construção do conhecimento, o sujeito *recebe* o conhecimento, vindo de fora, e o armazena como conteúdo mental. Nessa discussão, cita-se a crítica à *educação bancária* feita por Paulo Freire (1987) às pedagogias que, centradas em aulas expositivas, reforçam a ideia da transmissão de conhecimento como fundante para a construção do conhecimento, a figura do professor como detentor do conhecimento, a memorização como arquivo de conhecimentos e a aprendizagem como soma e acumulação quantitativa. Nessa discussão, Saviani (2008) alerta que essas concepções de educação, entendem-na como uma estratégia de equalização social, com vistas a superar a marginalidade. Para o autor,

[...] a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí, como um *instrumento de correção dessas distorções*. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. (SAVIANI, 2008, p. 4, grifo meu).

Da mesma forma, as teorias behavioristas/comportamentalistas também se baseiam na perspectiva empirista por defenderem o ensino individual e o treinamento como meios de mudança de comportamento e construção do conhecimento a partir da prevalência da experiência e da ideia de que o meio, por si só e em sentido amplo, ensina. Em relação à educação dos sujeitos com deficiência, essa perspectiva refere que a cura e a normalização podem ser conquistadas a partir do treino, de reforços comportamentais e do ensino de comportamentos esperados. O professor, embasado nessa perspectiva epistemológica, acredita que o reforço e o treino de

comportamentos esperados poderão auxiliar na normalização das deficiências dos estudantes.

Por vezes, os professores, sejam atuantes nas salas de recursos multifuncionais e/ou nas salas de aula comuns, têm interesse pelos laudos que definem as deficiências e/ou as necessidades educacionais especiais dos estudantes público-alvo da Educação Especial, na busca de compreender as limitações que caracterizam os processos de aprender desses estudantes. Na verdade, entende-se que o que se faz importante diante dos laudos emitidos por profissionais da área da saúde, que legitimam a produção desses documentos, não é exatamente o que o documento expressa, mas, na verdade, o que os professores compreendem como intervenções pedagógicas possíveis que respeitem as limitações e desafiem as potencialidades dos sujeitos escolares.

Nesses contextos, as deficiências dos estudantes podem fazer os professores, a partir de uma concepção apriorista de aprendizagem, supor que os estudantes não têm as predisposições necessárias para a aprendizagem devido às deficiências que os caracterizam. Essa ideia pode ser relacionada às considerações de Michels (2011b) quando se refere à concepção biológica que é geralmente associada à prática educativa como justificativa para a não aprendizagem dos sujeitos.

O modelo médico-pedagógico recebe críticas que não são facilmente aceitas pela área, uma vez que o mesmo compõe o pensamento hegemônico, não somente na Educação Especial, mas na educação de maneira geral, que tem a base biológica como explicação para o insucesso escolar. Agrega-se a esta perspectiva de base biológica a sustentação psicológica de que o fracasso escolar decorre de questões individuais, e não sociais. (MICHELS, 2011b, p. 227).

Ratificando essa ideia, Tezzari e Baptista (2011) afirmam que o olhar dos professores acerca das limitações dos estudantes com deficiência pode influenciar diretamente o trabalho pedagógico com os estudantes na escola, porque para os autores “[...] as ideias pré-concebidas a respeito das deficiências e das suas supostas limitações podem gerar no professor uma baixa expectativa em relação à capacidade de aprendizagem de seu aluno” (TEZZARI; BAPTISTA, 2011, p. 28).

Contudo, apriorismo e empirismo, apesar das suas diferenças conceituais, podem mesclar-se nas falas cotidianas dos professores. Dentre alguns dos teóricos representantes dessa perspectiva epistemológica, citam-se o fisiologista russo Ivan Pavlov (1849-1936) e o psicólogo norte-americano Burrhus Frederic Skinner (1904-1990).

A superação dessas perspectivas – do racionalismo e de suas vertentes aprioristas; do empirismo e de suas relações com as pedagogias liberais comportamentalistas – se dá a partir de uma concepção que acredita que o conhecimento advém da experiência do sujeito, sendo esse um participante ativo nesse processo. A tentativa de superação da dicotomia entre o subjetivismo/idealismo e objetivismo/realismo caracteriza as perspectivas progressistas – dentre essas o materialismo dialético – que, um século depois, vai postular que a construção do conhecimento advém da problematização da prática social. O sujeito é entendido como ativo, histórico, produtor e produto das condições históricas e materiais de sua sociedade. Contudo, as ideias dessas diferentes perspectivas não foram difundidas de forma linear, uma após a outra numa sequência temporal, mas em interface e movimento.

Para Saviani (2008, 2011), a proposição dessas perspectivas progressistas tem o interesse de superar tanto o poder ilusório atribuído à educação como instrumento equalizador da sociedade quanto à visão pessimista das teorias crítico-reprodutivistas que denunciam a impotência da escola. Conforme o autor,

[...] trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 2008, p. 25-6).

Tal perspectiva fundamenta as teorias interacionistas/sociointeracionistas da aprendizagem e também as pedagogias progressistas, como a pedagogia Histórico-Crítica, a Pedagogia Libertadora e a Libertária. O professor comprometido com essa perspectiva de análise compreende o processo de ensinar e aprender como processos relacionados, em que os sujeitos – mediados pela cultura e pelo conhecimento – podem aprender e ensinar, conhecer e problematizar para então transformarem a realidade em que estão inseridos. As relações dos sujeitos com o mundo e com os seus pares são mediadas pela cultura, pela história e pelos contextos sociais em que estão inseridos, numa lógica dialética e concreta (SAVIANI, 2011). Desse modo, conforme Bernardes (2010), a construção do conhecimento e a formação dos sujeitos são marcadas pela

[...] relação entre a dimensão universal, própria da genericidade humana, e a dimensão singular, caracterizada pela individualidade dos sujeitos, mediada pelo

particular, condições e circunstâncias criadas pela vida em sociedade. Considera-se que a objetivação da relação entre o singular e o universal ocorre pela participação ativa dos indivíduos no processo de apropriação dos bens materiais e pela transformação das condições instituídas culturalmente por meio da organização das sociedades. (BERNARDES, 2010, p. 301).

Dentre tais teorias podem ser citadas as inspiradas perspectivas ora fenomenológica, ora marxista, como as inspiradas nos escritos de Jean Piaget (1896-1980), Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), Antonio Gramsci (1891-1937), dentre outros. Para Aranha (1996, p. 133) “o interacionismo valoriza o objeto, o mundo, o professor e, portanto, o conhecimento como produto acumulado pela humanidade e a autoridade do saber do mestre. Mas valoriza também o sujeito, o aluno com sua experiência de vida e sua capacidade de construção do conhecimento”.

3 O CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UFSM: TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. (Karl Marx, O 18 Brumário de Luís Bonaparte)

A Universidade Federal de Santa Maria⁷ oferece três diferentes cursos de Graduação em Educação Especial: um diurno, aprovado como licenciatura plena em 1984 e reformulado no ano de 2004; um noturno, criado em 2009 pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), e o Curso de Educação Especial a distância, em 2005, que foi pioneiro na oferta de educação na modalidade à distância da Universidade.

O Curso de Graduação de Educação Especial Diurno da Universidade Federal de Santa Maria foi pensado inicialmente para suprir a necessidade de profissionais para atender sujeitos com deficiência auditiva, em escolas especiais (1962). A partir de então, o curso passou por transformações⁸, decorrentes de demandas sociais e políticas, que modificaram sua carga horária, objetivos de formação e clientela a ser atendida pelos profissionais egressos.

De acordo com Freitas (1998), o olhar para a Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria/RS surge com a preocupação do médico Reinaldo Cóser, em relação aos deficientes auditivos. Segundo a autora, Cóser recebia em seu consultório vários casos de crianças com surdez, sem possibilidade de recuperação médico-cirúrgica e, sensibilizado, contatou, no ano de 1960, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) a fim de pleitear uma formação para

⁷ A Universidade Federal de Santa Maria é uma instituição de educação superior pública e federal. Sua sede situa-se na Cidade Universitária Professor José Mariano da Rocha Filho, na cidade de Santa Maria/RS. Criada no ano de 1960, a UFSM tem mais três unidades: os campi localizados nas cidades de Frederico Westphalen, Palmeira das Missões e Cachoeira do Sul. O Curso de Educação Especial é ofertado na cidade de Santa Maria, localizado no Centro de Educação, este que é composto pelos Cursos de Graduação em Pedagogia (diurno, noturno e à distância), Cursos de Educação Especial (diurno, noturno e à distância) e pelos cursos de pós-graduação em nível de especialização e de cursos de mestrado e doutorado nas áreas da educação e áreas relacionadas.

⁸ Seu caráter inicial configurava-se como “cursos de extensão” (1962), evoluindo para “cursos de estudos adicionais” (1964), para habilitação do Curso de Pedagogia (1975) (incluindo também nesse período a habilitação para “Formação de Profissionais para Excepcionais Deficientes Mentais (1976), licenciatura curta, com cinco semestres (1977, 1978), licenciatura plena em Pedagogia com habilitação Deficientes da Audiocomunicação e Deficientes Mentais como licenciatura curta (1978); licenciatura plena com habilitação em Deficientes Mentais (1979), licenciatura plena com duas habilitações – Deficientes Mentais e Deficientes da Audiocomunicação (1984) (FREITAS, 1998) e licenciatura plena generalista, com três áreas de formação (Déficit Cognitivo, Dificuldades de Aprendizagem e Surdez) (2004).

professores se especializarem junto ao Instituto. Em 1962, diante de outros contatos com a Secretaria Estadual de Educação do RS, o médico e educador Reinaldo Cóser faz uma fala inaugural no primeiro Curso de Extensão Universitária voltado à educação dos deficientes auditivos em Santa Maria (FREITAS, 1998).

Após esse período, a partir do ano de 1964 até 1970, a formação passou a ser oferecida como Estudos Adicionais, ofertada em parceria com uma instituição formadora de professores em nível de ensino médio, ainda formadora de estudantes nas diferentes etapas da Educação Básica, na cidade de Santa Maria/RS, o Instituto Estadual Olavo Bilac (IEOB). Em 1974, o curso retorna para a Universidade, em forma de habilitação do Curso de Pedagogia – habilitação deficientes da Audiocomunicação (FREITAS, 1998).

Nesse mesmo ano, com a criação do Curso de Fonoaudiologia na UFSM, uma disciplina optativa é criada: “Psicopedagogia do Excepcional”. Segundo Freitas (1998), são essas as ações, a habilitação no curso de Pedagogia e a criação da primeira disciplina voltada aos estudos das deficiências em um curso de graduação da Universidade, que se tornam basilares para a constituição de um curso de licenciatura em Educação Especial, formador de professores. Em 1975, além da habilitação para Deficientes da Audiocomunicação, é criada a habilitação de Deficientes Mentais, vinculada ao Curso de Pedagogia da UFSM.

Em 1976, o Centro de Educação reestruturou a habilitação, transformando-a em um curso de licenciatura curta e passa a ofertar o curso *Formação Superior de Professores para a Educação Especial: deficientes mentais*, mesmo antes do seu reconhecimento pelo Conselho Federal de Educação (CFE). O curso, com uma carga horária total de 2010h/a⁹, foi proposto sob a orientação do Conselho Federal de Educação, devidamente regulamentado pelo Parecer de nº 552/1976¹⁰, que fixou os “necessários elementos de estrutura os mínimos de currículo e duração a observar na formação superior de professores para a educação especial”.

Sobre esse fato, o professor Diálogo¹¹ menciona que o início do funcionamento do curso, antes de seu reconhecimento pelo CFE, se deu porque “tudo indicava que sim, que seria aprovado”. No entanto, o curso não foi aprovado pelo Conselho Federal

⁹ De acordo com Freitas (1998), a forma de ingresso no curso era via Concurso Vestibular e sua organização se dava de quatro a oito semestres integralizáveis, com tempo médio de cinco semestres.

¹⁰ Disponível no Anexo E.

¹¹ O professor Diálogo é um professor formador, atuante no Curso de Educação Especial Diurno da UFSM, participante dessa pesquisa.

de Educação, que o deixou “no limbo” até o ano de 1979, em que o curso se transforma de uma licenciatura curta para uma licenciatura plena. Segundo o Professor Diálogo, devido a essa situação,

[...] as egressas do curso ficaram sem ter onde trabalhar. Elas se formavam em um curso que não era reconhecido e só conseguiam trabalhar aquelas que tinham magistério, pois faziam um concurso pelo magistério e eram desviadas para trabalhar com crianças com deficiência. (DIÁLOGO).

No ano de 1979, o *Curso de Formação de Professores para Educação Especial – Deficientes Mentais* (licenciatura curta) passa a se configurar como um Curso de Licenciatura Plena, através do Parecer nº 144/1978, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFSM¹². Nessa transição, o curso tem o acréscimo de disciplinas consideradas pedagógicas, entendidas como necessárias à formação docente pelos professores formadores na época e vistas como importantes pelos egressos que aspiravam ao Plano de Carreira do Magistério Estadual/RS, que lhes exigia a formação superior e formação pedagógica para o trabalho com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

No entanto, além do não reconhecimento do curso pelo Conselho Federal de Educação em 1976, como licenciatura curta, outro complicador que também comprometia a inserção dos professores de Educação Especial no Magistério Estadual, no Rio Grande do Sul, foram as exigências para a contratação de professores de Educação Especial, listadas no Decreto Estadual nº 29.387/1979¹³. Esta legislação regulamentou itens específicos do Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul, Lei nº 6.672/1974, sobre a gratificação a professores do sistema de ensino do 1º e 2º Graus no Estado do RS e, em seu artigo 2º, dispõe sobre requisitos para a regência em classe especial ou exercício em escola especial. Segundo o Documento, em seu Art. 2º, poderiam ser designados para o trabalho em classes ou escolas especiais, somente os professores que tivessem as seguintes “qualificações”:

1º) tenha, no mínimo, dois anos de docência; 2º) seja professor do ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª série; 3º) comprove possuir, ao menos, uma destas habilitações específicas para o ensino do excepcional: a) curso de 3º grau; b) estudos adicionais a nível de 2º grau; c) cursos que, somados, perfaçam um mínimo de trezentas horas, teóricas e práticas, relativas à educação do excepcional. (GOVERNO DO ESTADO DO RS, 1979).

¹² O Curso foi reconhecido pelo Conselho Federal de Educação (CFE), em 02 de dezembro de 1980, através do Parecer nº 1308/1980 e pela Portaria Ministerial nº 141/1981, no dia 11 de fevereiro de 1981 (FREITAS, 1988).

¹³ O documento está disponibilizado no Anexo D.

A partir do ano de 1981, há diferentes registros de documentos enviados ao Secretário de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e ao Ministério da Educação, enviadas pela Reitoria da UFSM, e também de respostas desses à UFSM. Os documentos revelaram uma postura de defesa do Colegiado do Curso e da Universidade em relação à categoria professoral dos professores de Educação Especial, entendidos como profissionais da educação, habilitados ao trabalho nesses espaços. No dia 19 de maio de 1981, o Reitor da UFSM, o Professor Derblay Galvão¹⁴, enviou um documento ao Secretário de Educação do Estado do RS¹⁵, alertando sobre o caráter do Decreto nº 29.387 de 1979 que excluía a possibilidade dos/das egressos/egressas do Curso de candidatarem-se ao ingresso na Carreira do Magistério Estadual. O documento afirmava que

[...] tais disposições, é fácil de ver-se, **prejudicam os formados** pelo Curso de Formação de Professores de Educação Especial – Licenciatura Plena – Habilitação em Deficientes Mentais, **que não possuem habilitação de magistério do 2º Grau** (ex-Escola Normal) **e que ainda não tem dois anos de docência**. Pois bem, sr. secretário, o Colegiado do precitado Curso da Universidade Federal de Santa Maria, ante a excepcionalidade das disposições do mencionado Decreto, buscando uma solução ideal para o problema, assim se manifestou junto a esta Reitoria, em termos de dignos de apoio, apoio que consigno desde logo, pleiteando do eminente Secretário que os acolha como uma contribuição aos propósitos que estruturaram “1981 como o Ano Internacional da Pessoa Deficiente”. (UFSM, 1981).

Como anexo, nesse documento enviado ao Secretário Estadual de Educação, é incluída uma Ata do Colegiado do Curso de Formação de Professores de Educação Especial – Licenciatura Plena – Habilitação Deficientes Mentais, que defendia a reformulação do Decreto Estadual com base no argumento de que

[...] a Universidade Federal de Santa Maria, como uma das instituições pioneiras em Educação Especial, que desde 1974 vem colocando à disposição do Sistema Estadual de Ensino recursos humanos qualificados, preocupa-se com a discriminação injusta que vêm sofrendo professores de Educação Especial no Estado do Rio Grande do Sul, formados em Curso de nível superior, quando face ao citado Decreto, são impedidos de ingressar no magistério em classes ou escolas de 1º Grau. (UFSM, 1981).

Outros ofícios/documentos foram enviados pela Coordenação do Curso de Educação Especial endereçados à Reitoria da Universidade, ao Ministério da Educação e também à Secretaria Estadual de Educação do RS¹⁶. A Reitoria da UFSM,

¹⁴ Reitor da Universidade Federal de Santa Maria, no período de 1977 a 1981.

¹⁵ Na época, o Secretário de Educação do Estado do Rio Grande do Sul era o Deputado Ricardo Leonidas Ribas.

¹⁶ Carta do Colegiado do Curso ao Senhor Secretário de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, em 19 de maio de 1981; Carta do Reitor da UFSM, Professor Armando Vallandro ao Governador José A. A. de Souza, em 8 de junho de 1982; Carta do Colegiado do Curso ao Senhor Pró-Reitor de

que acolheu a demanda do Curso, também se manteve em contato com o Ministério da Educação e com a Secretaria Estadual de Educação, auxiliando no processo de pedido de reformulação do Decreto.

A luta pela garantia do aproveitamento dos egressos no Magistério Estadual tinha como principal objetivo a reformulação do Decreto nº. 29.387/1979, através dos Processos nº 7800/1982 e nº 2312/1983, com o propósito de alterar o texto do Decreto, no que se refere aos requisitos para a contratação de professores para atuarem em classes e escolas especiais na esfera do Magistério Estadual. Os documentos propositivos foram três: o primeiro em 1983, o segundo em 1984, o terceiro em 1985. Todas as proposições visavam a inclusão do pré-requisito “formação em 3º Grau”, a fim de incluir os egressos do curso como candidatos possíveis para a inserção na carreira do magistério.

A primeira proposta, datada de 1983, tinha como intenção alterar o texto do Decreto nº 29.387/1979. Uma carta entre o Diretor do Centro de Educação e o Deputado Camilo Moreira, datada do dia 24 de outubro de 1983, revela que a proposição de alteração do Decreto Estadual foi sugerida pelo então deputado Camilo Moreira. A carta, assinada pelo Prof. Paulo D. F. Benites, sinaliza que

De **acordo com a sugestão de vossa excelência**, estamos propondo a alteração a ser introduzida no Decreto Estadual nº 29387, de 17 de dezembro de 1979, com o propósito de contribuir para aperfeiçoá-lo no que concerne à restrição indevida abrigada pelo mesmo, que não permite que o Sistema Estadual de Ensino – com carência significativa de recursos humanos docentes qualificados para atuar na área da educação especial – **aproveite docentes devidamente habilitados, em nível de 3º Grau, na área da Educação Especial**. Assim, entendemos que a redação do citado decreto **poderá sem maiores prejuízos, ser alterada** no que diz respeito ao seu

Graduação da UFSM, Professor Sérgio A. C. Bernardes, em 1º de outubro de 1982; Carta do Diretor do Centro de Educação, Professor Paulo D. F. Benites ao Reitor da UFSM, Professor Armando Vallandro, em 11 de maio de 1983; Carta do Deputado Camilo Moreira, em nome do Governo do Estado ao Reitor da UFSM, ao Diretor do Centro de Educação, Professor Paulo D. F. Benites, em 19 de maio de 1983; Carta do Secretário de Educação do RS, João Pradel de Azevedo, em nome do Governo do Estado ao Reitor da UFSM, ao Deputado Camilo Moreira em 14 de junho de 1983; Carta do Deputado Camilo Moreira, em nome do Governo do Estado ao Reitor da UFSM, ao Diretor do Centro de Educação, Professor Paulo D. F. Benites, em 16 de junho de 1983; Carta do Diretor do Centro de Educação, Professor Paulo D. F. Benites ao Deputado Camilo Moreira, em 24 de outubro de 1983; Carta do Coordenador do Curso de Educação Especial, Professor Reinoldo Marquezan, ao Ministro da Educação, Jorge Bornhausen, em 09 de julho de 1986; Carta do Coordenador do Curso de Educação Especial, Professor Reinoldo Marquezan, à Primeira-Dama do Estado do Rio Grande do Sul, Sra. Dionéia Soares, em 18 de julho de 1986; Carta do Subchefe da Casa Civil, Walter Westphalen Ardenghi, Coordenador do Curso de Educação Especial, Professor Reinoldo Marquezan, em 16 de setembro de 1986; Carta da Secretária da Câmara de Legislação e Normas, Sra. Márcia M. M. C. Corrêa, ao Reitor da UFSM, o professor Gilberto Aquino Benetti, em 11 de janeiro de 1987; Carta do Coordenador do Curso de Educação Especial ao Secretário de Estado da Educação, Bacharel Bernardo Olavo de Souza, em 04 de julho de 1988.

artigo segundo ao qual se acrescentaria o seguinte: [...] 4º) **comprove possuir habilitação em educação especial em nível de Licenciatura Plena, onde se inclua estágio supervisionado com prática em classes e/ou escolas especiais.** Parágrafo Único: na hipótese prevista no item 4º supra, ficam dispensados os requisitos dos itens 1º e 2º. (UFSM, 1983).

A segunda proposta, em 1984, com a mesma finalidade, recomenda inserir um parágrafo no texto do Decreto, que indica a dispensa do item 1º do artigo 2º, referente à necessidade de os professores terem dois anos de experiência profissional. O documento propõe:

Parágrafo Único: ficam dispensados do requisito disposto no item 1º do artigo 2º, do Decreto nº 29,387, de 17 de dezembro de 1979, os professores com habilitação para lecionar no magistério específico, de 1º grau, obtida em curso de graduação, na área da educação especial, em nível de licenciatura plena. (UFSM, 1984).

Em 1985, a sugestão de reformulação descreve mais amplamente o que se entende por “aluno excepcional”, “professor e especialista de educação para atendimento ao aluno excepcional”, “modalidades de atendimento educativo voltadas, exclusivamente, para a clientela excepcional: classe especial, sala de recursos, ensino itinerante, escola especial, centro de atendimento ou educação complementar”. Nesse documento, é proposto que os professores ou especialistas em educação que irão “atuar nas diferentes modalidades de atendimento educativo ao excepcional” tenham “formação específica em curso superior”, na área excepcionalidade em que irá atuar.

O documento, além desse pré-requisito, indica que em “caráter precário” que outros professores poderão atuar nas “diversas modalidades de atendimento educativo”, dentre eles “professores com formação em magistério em nível de 2º Grau”, “professores de Educação Física, com cursos de treinamento e aperfeiçoamento que, somados, perfaçam, um mínimo de trezentas horas”, ou ainda professores “com curso superior na área da Educação e habilitação específica na educação dos excepcionais e experiência de no mínimo 3 (três anos) de docência sendo 1 (um) deles em educação especial”. (1985).

A luta pela redefinição do Decreto foi incansável e se estendeu durante uma década. Após a troca de vários documentos, enviados entre a Universidade, o Ministério da Educação e a Secretaria Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, a situação foi definida apenas no final da década de 1980, em que o Governador Pedro Simon, decide acolher a solicitação do curso de Educação Especial da UFSM.

Segundo o Professor Diálogo, as estudantes do curso iam a Porto Alegre/RS, cidade em que situa a Secretaria Estadual de Educação do Estado, em busca de respostas. Sobre esse fato histórico, lembra que

Tem uma resolução, no último ano do governo Simon, que depois de muita briga com pessoal daqui de Santa Maria, que iam de caravanas e ônibus lá falar com ele para conseguir essa resolução, que reconhecia a formação na educação especial em curso de licenciatura para trabalhar como professor do estado. (DIÁLOGO).

Sobre a legislação citada pelo Professor Diálogo, que reformula a Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, cita-se o Decreto nº 33.331 de 25 de outubro de 1989¹⁷ que altera a formação exigida para o professor atuar em classes ou escolas especiais, como indicava o texto da terceira proposição apresentada pelo Curso de Educação Especial da UFSM. O Decreto de 1989 assim afirma:

Art. 3º- Será exigido do professor para exercer atividades de atendimento educacional do deficiente, superdotado e/ou talentoso Curso Superior de graduação correspondente à Licenciatura Plena, com habilitação específica na área de atuação. Parágrafo único - Na falta de profissional devidamente habilitado, permitir-se-á, em caráter precário, que exerça a função o professor que apresentar:- Curso Superior ou Curso de 2º Grau - Habilitação Magistério, mais uma das seguintes condições na área específica de atuação (Deficiência Mental, Visual, Auditiva e Múltipla e Superdotados e/ou Talentosos): Curso de pós-graduação; Curso de estudos adicionais; Curso de trezentas horas/aula; Cursos que perfaçam, no mínimo, trezentas horas/aula. Art. 4º- Será exigido do especialista de educação, além da habilitação específica na área de atuação para exercer, direta ou indiretamente, atividades de atendimento educacional do deficiente, superdotado e/ou talentoso, uma das seguintes condições: Curso de pós-graduação; Curso de estudos adicionais; Curso de trezentas horas/aula; Cursos que perfaçam, no mínimo, 300 h/aula. § 1º- Os cursos supracitados deverão ser relativos à educação, do deficiente, superdotado e/ou talentoso. § 2º- Na falta de profissional devidamente habilitado, permitir-se-á, em caráter precário, que exerça a função o professor que apresentar titulação de Curso Superior em nível de Licenciatura Plena, mais uma das seguintes condições, na área específica de atuação (deficiência mental, visual, auditiva, múltipla deficiência e superdotado): Curso de pós-graduação; Curso de estudos adicionais; Curso de trezentas h/aula e/ou - Cursos que perfaçam, no mínimo, 300 h/aula. (GOVERNO DO ESTADO DO RS, 1989)

Percebe-se nesse percurso histórico, uma luta em defesa do reconhecimento do curso como um espaço formador de professores habilitados ao trabalho; e a defesa desse profissional egresso que deveria ser reconhecido como um professor, habilitado ao trabalho nas classes e escolas especiais. Nesse percurso histórico, entende-se que a formação do *professor especialista*, com disciplinas pedagógicas, específicas e médicas (FREITAS, 1998), apesar do objetivo sempre presente, desde a proposição

¹⁷ Disponível no Anexo F.

do curso de licenciatura curta, de formar professores de educação especial pôde ter implicação direta na falta de reconhecimento desses profissionais como *professores* capazes de atuar em espaços considerados pedagógicos.

Está presente nos discursos da escola, da legislação, da academia, a ideia de que esses profissionais são especialistas, especializados nas deficiências dos sujeitos e não professores voltados ao ato pedagógico na escola, seja ela especial ou regular. O professor Diálogo, em sua entrevista, faz menção à dificuldade ainda presente para a contratação de professores de Educação Especial quando lembra que “há concursos que não preveem a formação em Educação Especial, mas sim em Pedagogia e em outras licenciaturas seguidas de especialização em AEE” (DIÁLOGO).

Segundo Freitas (1998), a natureza da formação desses professores, “com disciplinas específicas, disciplinas pedagógicas e com disciplinas médicas, visa formar ainda o professor especialista, por isso a dificuldade de registro no MEC, que ainda não tem clareza de como fazer esses registros” (1998, p. 103), não foi reconhecida como suficiente para o trabalho desse professor no magistério estadual. Contudo, a proposição dos cursos, tanto na licenciatura curta como na licenciatura plena proposta mais tarde, era clara: pretendia-se a *formação de professores de educação especial*. Deste modo, por não terem seu curso reconhecido pelo CFE e diante das condições necessárias para a contratação de professores, a partir do texto desse Decreto, os professores de Educação Especial, formados pela UFSM, não podiam atuar nas classes especiais ou nas escolas especiais na esfera estadual de ensino até o ano de 1989.

Nessa trajetória histórica, além das ações para a reformulação do Decreto nº 29.387/1979, o Colegiado do Curso solicita, em 1982, à Pró-Reitoria de Graduação da UFSM a possibilidade de as estudantes, do último semestre do Curso de Formação de Professores de Educação Especial cursarem, na modalidade “aluno especial”, as disciplinas Didática II, ofertada no Curso de Pedagogia. Além disso, foi também solicitado que as estudantes, após o término do Curso, pudessem cursar “a disciplina Prática de Ensino na Escola do 2º Grau, MEN 317, nas disciplinas de: História da Educação e Psicologia da Educação”. Essa solicitação foi realizada a partir de uma tentativa do curso de minimizar a dificuldade das egressas do curso de ingressarem na carreira do Magistério Estadual, porque muitas não tinham onde trabalhar pós-

formatura devido às exigências do Governo do Estado para o ingresso na carreira do magistério público. O documento justifica o pedido para que

Dessa maneira, minimizamos os problemas que estão tendo as alunas do curso de Formação de Professores de Educação Especial – Licenciatura Plena – Habilitação em Deficientes Mentais possibilitando-lhes concurso para o Magistério Estadual na Área 3. Enquanto aguardamos uma solução favorável sobre o Decreto nº 29.387, que venha solucionar nosso problema, propomos o exposto acima. (UFSM, 1982).

O curso, a partir de 1984, aprovado como licenciatura plena com duas habilitações – Deficientes Mentais e Deficientes da Audiocomunicação, passa a formar professores de educação especial, *especialistas* nessas áreas de atuação. O curso, e suas duas habilitações, é reformulado no ano de 1987, em que são retiradas três disciplinas¹⁸ de caráter pedagógico. Em 2004, a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução n. CNE/CEB 02/2001), o curso sofre nova reformulação em que passa a configurar-se como um curso de formação *generalista* voltada às três especialidades: “Dificuldades de Aprendizagem”, “Déficit Cognitivo” e “Surdez”. Nessa reformulação, o curso tem sua carga horária diminuída para 3.060h. Em 2008, é feita nova reformulação¹⁹ e o curso passa a ter uma carga horária de 3.120h²⁰.

Quadro 1 – Curso de Educação Especial Diurno da UFSM: períodos e mudanças.
Curso de Graduação de Educação Especial UFSM (Diurno)

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

Fonte: elaboração própria.

¹⁸ Educação Física (CEF100 – 30h/a); Estudo dos Problemas Brasileiros A (EPS 101 – 60h/a); Estudo dos Problemas Brasileiros (EPS 102 – 60h/a).

¹⁹ Nessa reformulação do curso, há o acréscimo de uma disciplina “A avaliação e os processos culturais para o aluno surdo” (60h/a).

²⁰ De acordo com o site do curso, o “regime é seriado, semestral, com entrada anual. A carga horária a ser vencida é de duas mil setecentos e quarenta e cinco horas (2.745) em disciplinas obrigatórias e trezentos e setenta e cinco horas (375h) contemplando a parte flexível do Currículo, sendo duzentos e dez horas (210h) em DCG e cento e sessenta e cinco horas (165h) em ACG, totalizando três mil cento e vinte horas (3.120) como carga horária total mínima a ser vencida” (Site do Curso de Educação Especial Diurno da UFSM. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/edespecial/?p=180>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

A história do Curso de Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria, é marcada por cinco grandes fases: *1ª fase* – Curso de Pedagogia/Habilitação em Formação de Profissionais para Excepcionais – Deficientes Mentais (1975-1976), com 3.135 horas (2.280h/a núcleo comum do Curso de Pedagogia, acrescido de 855 h/a na Habilitação em Deficientes Mentais); *2ª fase* – Curso de Formação de Professores de Educação Especial/ Deficientes Mentais, Licenciatura Curta com cinco semestres (1977-1980), com 2.010 h/a; *3ª fase* – Curso de Formação de Professores de Educação Especial – Licenciatura Plena/Habilitação em Deficientes Mentais (1981-1983), com 2.550h/a; *4ª fase* – Curso de Educação Especial – Licenciatura Plena/Habilitação em Deficientes Mentais e Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação, com oito semestres (1984-2004), com total de 3.615h/a (Habilitação Deficientes Mentais) e 3.690h/a (Habilitação Deficientes da Audiocomunicação); *5ª fase* – Educação Especial Licenciatura Plena, com oito semestres (2004-atual), com total de 3.120h/a.

A história do Curso de Educação Especial Diurno na UFSM está aliada à história da Educação Especial no país, pois seus objetivos, nos diferentes períodos de sua implementação, estão alicerçados nas prescrições das leis então vigentes. Para Costas; Pavão (2015), a educação especial

[...] se constitui no campo de geração de novos conhecimentos que possam auxiliar no desenvolvimento de pessoas e processos. Nesse sentido, como citado, a Universidade Federal de Santa Maria vem formando recursos humanos para atuarem na Educação Especial desde 1962 (UFSM, s/d). Na década de 70, modificações passaram a ocorrer no âmbito da Educação Especial, que culminaram nas atuais mudanças da área. Dentre essas mudanças pode-se citar: a concepção diferenciada da deficiência, constatação de que um número significativo de alunos abandonava a escola; o aumento de experiências positivas de integração contribuiu para que a avaliação de novas possibilidades educacionais a partir de dados concretos; a maior sensibilidade social ao direito de todos a uma educação fundamentada sobre pressupostos integradores e não segregadores (UFSM, s/d). (COSTAS; PAVÃO, 2015, p. 98)

A Resolução nº 02/2001, documento que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) é entendida como uma referência para a mudança do curso para sua configuração atual. Essas diretrizes defendem a garantia de atendimento a todos os sujeitos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais na escola regular e afirmam a responsabilidade das escolas em desenvolver a inclusão desses sujeitos, tendo em vista a qualidade dos processos educativos e a formação dos profissionais diante dessas novas demandas.

No estudo das ementas curriculares do Curso de Graduação de Educação Especial Diurno da UFSM²¹ – a fim de conhecer e analisar as mudanças ocorridas nos processos formativos devido às novas demandas – foi percebida a prevalência de diferentes disciplinas em diferentes áreas do conhecimento, fundantes nas suas organizações curriculares. Estas disciplinas foram organizadas em quatro categorias²²: “Disciplinas Pedagógicas Gerais” – relacionadas às disciplinas voltadas aos Fundamentos da Educação; “Disciplinas Médicas” – referentes àquelas que tratam acerca de temas da saúde relacionadas ao curso, “Disciplinas Metodológicas” – voltadas aos métodos de ensino e de trabalho metodológico do professor de Educação Especial, e as “Disciplinas Pedagógicas Específicas” do curso – relacionadas às disciplinas pedagógicas voltadas aos temas diretamente ligados à formação do profissional. A classificação das ementas do Curso foi realizada a partir de uma busca feita no Portal do Ementário da instituição²³.

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

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

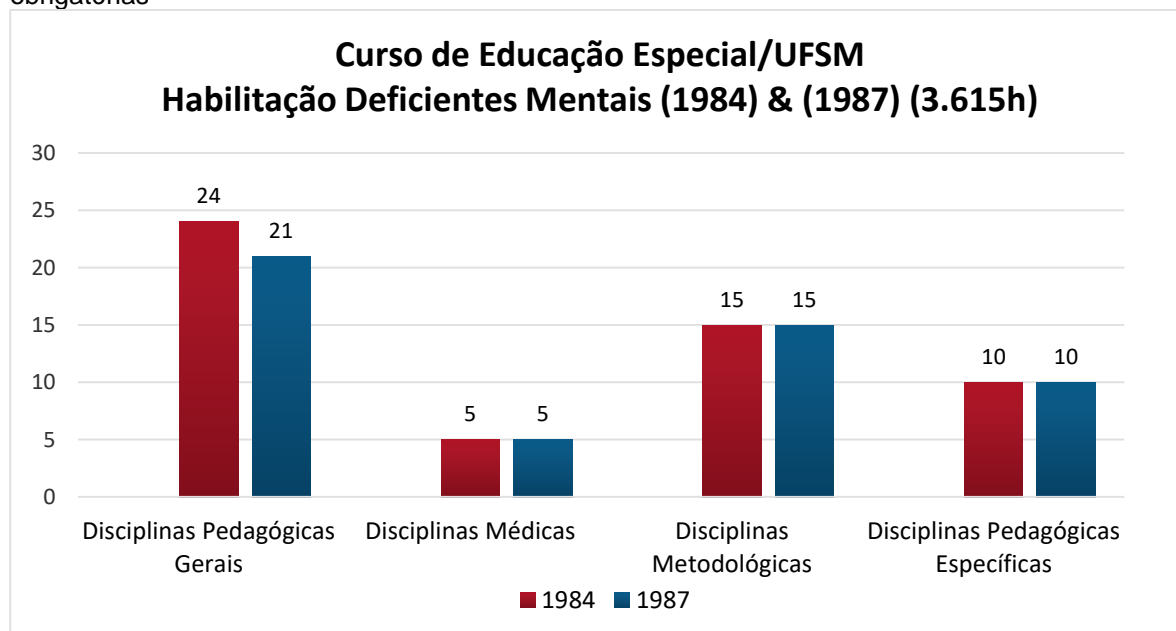
²¹ Esse estudo foi apresentado na XI Reunião Científica Regional da ANPEd – Sul, na cidade de Curitiba/PR, em 2016 (THESING; COSTAS, 2016a) e outra produção relativa a essa pesquisa foi publicada na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), em 2017 (THESING, COSTAS, 2017a).

²² Essas categorias foram elencadas tendo em vista a Tese de Doutorado da Prof.^a Dra. Soraia Napoleão Freitas (1998), em que a autora utiliza tais categorias em sua pesquisa.

²³O Portal do Ementário da Universidade Federal de Santa Maria está disponível em: <<https://portal.ufsm.br/ementario/cursos.html>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

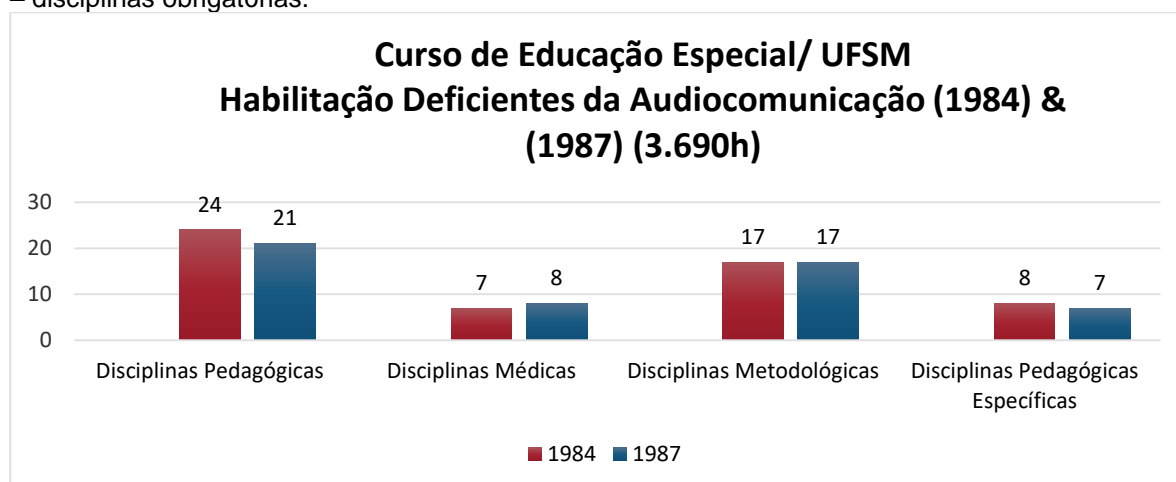
das mesmas disciplinas médicas deste último, outras relacionadas à sua especificidade.

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



Fonte: elaboração própria.

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

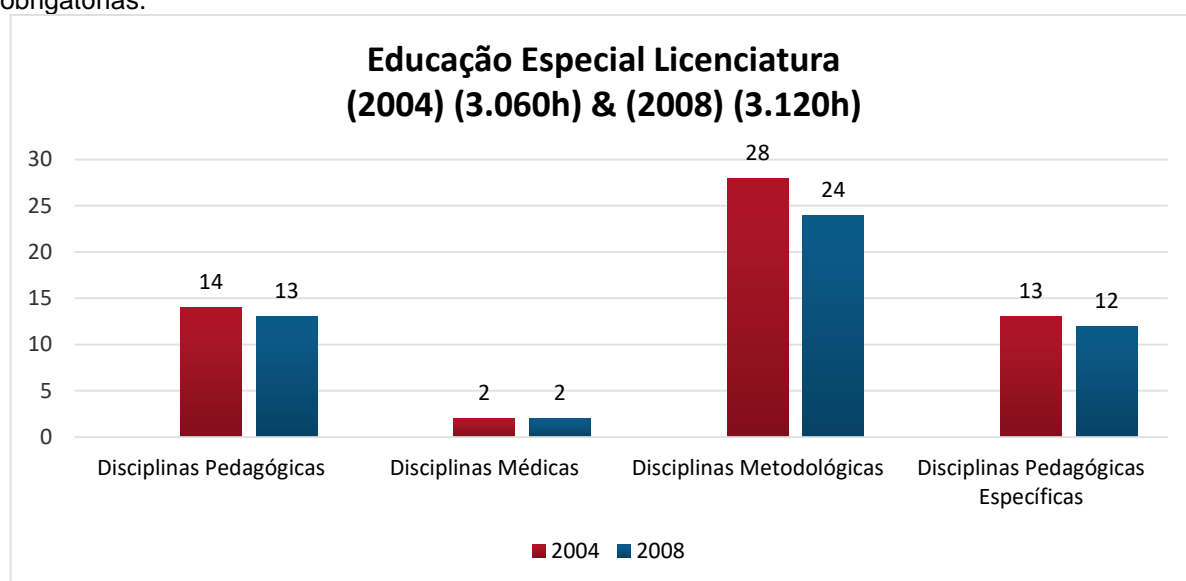


Fonte: elaboração própria.

O curso de Educação Especial nos anos de 2004 e de 2008, com reformulação curricular (3.060h e 3.120h respectivamente), que previa a formação do professor de Educação Especial generalista, apresenta uma mudança significativa de número de disciplinas pedagógicas gerais em suas ementas. Há um decréscimo considerável de

disciplinas voltadas à área da saúde e às relacionadas à formação pedagógica geral do professor. Em contrapartida, há um aumento pertinente de disciplinas metodológicas e pedagógicas específicas na formação desses professores²⁴. Fato que pode ser explicado tendo em vista a necessidade da formação desses professores mais próxima dos conhecimentos pedagógicos necessários para o trabalho articulado com os professores da sala de aula comum, nos espaços escolares.

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



Fonte: elaboração própria.

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

Nessa transformação, há um decréscimo de disciplinas voltadas aos Fundamentos da Educação (como apresenta o Quadro 2) e de disciplinas voltadas às

²⁴ Esta característica também pode ser observada na Ementa Curricular do Curso de Educação Especial Noturno da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS, que apresenta a maioria de suas disciplinas voltadas às áreas metodológicas e às pedagógicas específicas do curso, em detrimento do número de Disciplinas Pedagógicas Gerais, relacionadas aos Fundamentos da Educação.

Políticas Públicas educacionais, conforme o Quadro 3 sinaliza. Há uma diminuição significativa da carga horária das disciplinas voltadas às discussões sociológicas, filosóficas e históricas da Educação.

Nos currículos iniciais (1984 e 1987), nos processos de formação especializada, há um conjunto de seis disciplinas com carga horária entre 60h/a e 90h/a, essas que se fundiram em apenas duas disciplinas nos currículos mais recentes, com 60h/a cada (THESING; COSTAS, 2017a). Na transformação do currículo e na consequente redefinição das disciplinas e de suas cargas horárias, há a perda de 345h/a de disciplinas voltadas às discussões filosóficas, sociológicas e históricas na matriz curricular de formação atual.

Quadro 2 – Comparativo de Disciplinas Pedagógicas referentes aos Fundamentos da Educação nas Ementas Curriculares do Curso de Educação Especial/ UFSM.

Disciplinas dos Fundamentos da Educação, nas ementas do Curso de EE/UFSM

1984/1987	2004/2008
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sociologia Geral – 60h 2. Sociologia da Educação – 90h 3. História da Educação – 90h 4. História da Educação Brasileira – 75h 5. Filosofia da Educação – 90h 6. Teoria da Educação – 60h 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação I – 60h 2. Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação II – 60h

Fonte: elaboração própria.

O mesmo fato foi percebido referente à área dos estudos sobre políticas públicas e às relacionadas às disciplinas da área da saúde, em que se percebe uma diminuição significativa da carga horária das disciplinas voltadas a essas áreas do conhecimento. Nas disciplinas voltadas às Políticas Públicas, tem-se a diminuição de duas disciplinas para uma, com o decréscimo de carga horária de 90h/a para o total de 75h/a.

Quadro 3 – Disciplinas Pedagógicas Gerais referentes às políticas públicas educacionais do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

Disciplinas referentes às Políticas Públicas, nas ementas do Curso de EE/UFSM	
1984/1987	2004/2008
1. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau – 45h 2. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau – 45h	1. Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica – 75h

Fonte: elaboração própria.

No que se refere às disciplinas da área da saúde, também há uma redução significativa de disciplinas. Nos primeiros currículos listam-se oito disciplinas, totalizando 435h/a e nos currículos atuais apenas duas disciplinas, com o total de 105h/a.

Quadro 4 – Disciplinas da área da saúde do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria.

Disciplinas da Área da Saúde, nas ementas do Curso de EE/UFSM	
1984/1987	2004/2008
1. Morfofisiologia dos Sistemas – 60h 2. Neuropsicologia – 45h 3. Biologia da Educação – 60h 4. Distúrbios Neurológicos – 60h 5. Distúrbios Psiquiátricos – 60h 6. Distúrbios da Comunicação – 45h 7. Otorrinolaringologia B – 45h ²⁵ 8. Elementos de Audiologia – 60h ²⁶	1. Biologia da Educação I – 45h/a 2. Fundamentos neuropsicológicos da aprendizagem – 60h/a

Fonte: elaboração própria.

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

²⁵ Disciplina relacionada à área da saúde, específica do Curso de Educação Especial Habilitação Deficientes da Audiocomunicação.

²⁶ Disciplina relacionada à área da saúde, específica do Curso de Educação Especial Habilitação Deficientes da Audiocomunicação.

A diminuição da carga horária do curso e de disciplinas médicas e o aumento de disciplinas de caráter metodológico podem estar relacionadas ao objetivo de transformar a perspectiva *especializada*, que caracterizava a formação dos professores de Educação Especial, para uma formação mais generalista e articulada à escola regular. Contudo, esse novo formato curricular, com número maior de disciplinas metodológicas e menor carga horária de disciplinas voltadas aos estudos dos Fundamentos da Educação, pode estar relacionado a uma possível ênfase no ensino de técnicas e metodologias de trabalho em prejuízo de discussões mais teórico-políticas sobre o que é ser professor, fato que Michels (2011a) nos faz pensar quando afirma que

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

O curso, além de seguir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), parece estar próximo da lógica da Resolução nº 01/2006²⁷ (BRASIL, 2006), que redefine o processo de formação do professor formado nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia – este que passa a formar licenciados que podem atuar nos diferentes níveis da Educação Básica. Frente a estas exigências, o curso de Educação Especial Diurno da UFSM reconfigura seu curso, extinguindo as habilitações propostas nos anos de 1984 e 1987, passando a se configurar como um curso de licenciatura plena, com formação generalista. Nessa discussão, sobre a formação generalista dos professores, Evangelista; Triches (2008) afirmam que

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

Alguns elementos nas mudanças ocorridas no Curso de Educação Especial da UFSM fazem-nos pensar no conceito de reconversão docente discutido por Evangelista; Triches (2014), em que há um processo de alargamento das atribuições

²⁷ A Resolução CNE/CP nº 1/2006 que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura” extingue as habilitações específicas do curso de Pedagogia e define a formação de professores pedagogos generalistas, alargando o campo de atuação desses professores, atuantes nas diferentes modalidades e etapas da Educação Infantil do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos.

e dos campos de trabalho do professor e um estreitamento de seu processo de formação, principalmente a relacionada à sua formação crítico-política. Há uma significativa redução de disciplinas políticas que dariam base para o professor desenvolver sua capacidade crítico-reflexiva e a ampliação do campo de trabalho, para atender as necessidades impostas pelas novas políticas educacionais – estas que transformam o caráter das instituições educacionais, sejam elas da Educação Básica ou da Educação Superior.

Destaca-se que o curso de Educação Especial, após as transformações em seu currículo, tornou-se, no ano de 2004, um curso generalista, a fim de atender as orientações das Diretrizes de 2001 (Resolução CNE/CEB nº 02/2001a). Contudo, ao se observar as áreas de atuação dos professores egressos, percebe-se que o curso atende parcialmente às solicitações dessas diretrizes (BRASIL, 2001a) e da Política Nacional (BRASIL, 2008) quando abrange apenas três áreas de deficiência referentes ao público-alvo da Educação Especial, sendo que uma delas não está mais entre as deficiências e/ou necessidades educacionais especiais previstas na legislação vigente,²⁸ entre as relacionadas ao público da Educação Especial.

Desse modo, percebe-se, um espaço de resistência na definição do currículo do curso de formação, ao não atender plenamente à solicitação de formar professores para um alargado campo de atuação, de forma aligeirada ou com pouco aprofundamento sobre as áreas de atuação desse professor. Dessa forma centrou-se a formação em apenas três áreas específicas: Surdez, Déficit Cognitivo e Dificuldades de Aprendizagem e ao manter essa última como área de formação, mesmo quando a Política (BRASIL, 2008) a exclui do rol das deficiências a serem atendidas pela Educação Especial. Houve um movimento de negociação entre o que está previsto na legislação e o que o grupo de professores do Curso, que fizeram parte do processo de reformulação do currículo, entende sobre o processo formativo desse professor.

Ao não assumir todas as deficiências para formar um “novo” professor, há um movimento de resistência na elaboração desse currículo, em que a formação é voltada a atender apenas três áreas de atuação e não todas as entendidas como público-alvo no documento orientador. Este posicionamento é defendido na fala do Professor

²⁸ Conforme a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), os sujeitos público-alvo da Educação Especial são as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e os sujeitos com altas habilidades/superdotação.

Diálogo, quando diz o curso forma “alguém não tão generalista, mas alguém que “desse conta” dessas condições”. Esse movimento também é narrado pelo professor Autoridade, quando afirma que

[...] não é que a gente aceita as políticas do governo de olhos fechados, mas tem coisas que a gente é aprisionada. Se a gente não faz algumas coisas dentro daquilo para aprovar o curso, a gente não tem o curso. **Mas a gente tem a contra conduta, a gente tem uma resistência. A gente tem uma contra conduta de pensar em outras formas, outros jeitos de.** (PROFESSOR AUTORIDADE).

Atualmente, o curso forma professores de Educação Especial que podem atuar em classes especiais ou escolas especiais, nas etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, podem atuar em serviços de apoio pedagógico especializado e nas modalidades de atendimento: em salas de recursos; em classes hospitalares; em ambiente domiciliar; em serviços de orientação pedagógica por meio de serviço itinerante; em interpretação de linguagens e códigos, como por exemplo a Língua Brasileira de Sinais.

O Quadro 5 apresenta as disciplinas obrigatórias do Curso de Graduação de Educação Especial vigente, distribuídas nas diferentes áreas de conhecimento (FREITAS, 1998).

Quadro 5 – Grade de disciplinas obrigatórias do Curso de Graduação de Educação Especial Diurno – Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Curso de Graduação De Educação Especial – Diurno – UFSM (3.120h/a)			
Disciplinas Pedagógicas Gerais	Disciplinas da Área da Saúde	Disciplinas Metodológicas	Disciplinas Pedagógicas Específicas do Curso
Antropologia Cultural (60h/a) Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação I (60h/a) Psicologia da Educação I (60h/a) Comunicação em Língua Portuguesa (60h/a) Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação II (60h/a) Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica (75h/a) Psicologia da Educação II (60h/a) Fundamentos da Leitura e Escrita (60h/a) Psicologia da Educação III (60h/a) Psicologia das Relações Educacionais (60h/a) Teorias da Linguagem A (45h/a) Psicologia da Educação IV (60h/a) Educação de Jovens e Adultos (45h/a)	Biologia da Educação I (45h/a) Fundamentos neuropsicológicos da aprendizagem (60h/a)	Processos Investigativos em Educação Especial (30h/a) Processos Investigativos em Educação I (30h/a) Processos Investigativos em Educação II (30h/a) Processos Investigativos em Educação III (30h/a) Didática (45h/a) Matemática e Educação Escolar (45h/a) Metodologia do Ensino da Geografia (30h/a) Metodologia do Ensino da História (30h/a) Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I (45h/a) Metodologia do Ensino de Ciências Naturais (60h/a) Ensino da Língua Portuguesa para Surdos (30h/a) Alternativas Metodológicas para o aluno com Dificuldades de Aprendizagem (45h/a) Artes Visuais e Educação Especial (45h/a) Educação e Movimento Humano (60h/a) Educação Musical (45h/a) Jogo Teatral e Educação Escolar (45h/a) Matemática e Educação Escolar II (45h/a) Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa II (45h/a) Alternativas metodológicas para o aluno surdo (45h/a) Estágio Supervisionado/Dificuldade de Aprendizagem (150h/a) Alternativas Metodológicas para o aluno com Déficit Cognitivo (45h/a) Estágio Supervisionado/ Surdez (150h/a) Estágio Supervisionado/ Déficit Cognitivo (150h/a) Trabalho Final de Curso (60h/a)	Fundamentos da Educação Especial I (75h/a) Fundamentos da Educação Especial II (75h/a) Déficit Cognitivo (60h/a) Desenvolvimento linguístico e Educação do Surdo (45h/a) Avaliação em Educação Especial (60h/a) Dificuldades de Aprendizagem (45h/a) A avaliação e os processos culturais para o aluno surdo (60h/a) Libras I (30h/a) Libras II (30h/a) Libras III (30h/a) Libras IV (30h/a)

Fonte: Ementário da UFSM.

4 MÉTODO: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Pois é, escrever é isso aí: iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis, imprevisíveis, virtuais apenas, sequer imaginados de carne e ossos, mas sempre ativamente presentes. Depois é espichar conversas e novos interlocutores surgem, entram na roda, puxam outros assuntos. Termina-se sabe Deus onde. (MARQUES, 2001, p. 13).

Pesquisar é uma atividade voltada à compreensão do mundo, ao desejo de desvendar/desvelar o que está oculto. Está relacionada ao indagar, ao questionar o que está dado, ao que parece natural. Pesquisar é uma atividade que exige estranhamento, questionamento, inconformidade ao posto como correto, como ordem; tem como objetivo a busca do conhecimento do que se esconde no cotidiano. Pesquisar, então, está associado à necessidade de conhecer, de procurar possíveis respostas a hipóteses pensadas *a priori* pelo pesquisador – estas que podem ser refutadas tendo em vista o que dizem àquelas, dentro de determinado campo de possibilidades de análise.

A pesquisa tem um compromisso político e está associado a determinados pressupostos que fundamentam as escolhas do pesquisador, mesmo que tacitamente. Assim, dependendo da escolha política e ideológica do pesquisador, seus estudos e investigações contribuirão para a transformação ou para a manutenção da realidade social. Nessa direção, Sánchez Gamboa (2013, p. 76) afirma que “os métodos não são neutros, eles carregam implicações e pressupostos que condicionam o seu uso, conduzindo a determinados resultados. As abordagens têm relação com uma série de opções paradigmáticas e científicas que o pesquisador consciente ou inconscientemente escolhe e aplica”. Para o autor,

Cada uma dessas abordagens científicas desenvolve procedimentos, oferecem técnicas e instrumentalizam a pesquisa, elaboram explicações e interpretações pautadas por uma lógica implícita que se articula com pressupostos epistemológicos, teorias do conhecimento e formas de ver mundo (cosmovisões). Daí que a escolha de um determinado método ou técnica de pesquisa esconde opções teóricas, epistemológicas e filosóficas que precisam ser explicitadas. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013, p. 395).

A atividade de pesquisa, assim como a atividade de ensino, é um ato político que se fundamenta em pressupostos de *liberdade* ou de *dominação* no campo científico. Como atividade humana, a pesquisa exige o projetar-se, o lançar-se à busca pelo saber, pelo conhecer. A partir desses pressupostos, essa tese caracteriza-se por ser um estudo de caso, de abordagem qualitativa, cujo objeto de estudo abrange as

bases epistemológicas que fundamentam o processo de formação de professores de Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS).

Esta proposição investigativa teve **o objetivo de conhecer e de analisar quais são as bases epistemológicas que balizaram/balizam a formação de professores de Educação Especial no Curso Diurno da Universidade Federal de Santa Maria e em que medida influenciaram/ influenciam a formação de novos professores.** Para tal, propôs como sujeitos dessa pesquisa professores formadores de diferentes períodos formativos do curso e professores de Educação Especial egressos do curso de Educação Especial Diurno da UFSM, formados em diferentes períodos históricos.

Além desse objetivo, a pesquisa também esteve voltada **a compreender a relação entre formação e a proposição ao trabalho do professor de Educação Especial, em diferentes contextos profissionais; a função do professor de Educação Especial e as legislações que embasaram a sua formação e a sua atuação profissional, tendo em vista a história do Curso, que tem como marco o ano de 1984 – em que se torna um curso de licenciatura plena, formador de professores.**

A pesquisa, que se definiu como um estudo de caso, teve o objetivo de **aproximar-se do percurso histórico do Curso de Educação Especial Diurno da Universidade Federal de Santa Maria a fim de conhecer suas demandas, seus objetivos e suas transformações.** As exigências de um *novo* professor que atendesse às demandas da escola influenciaram diretamente a transformação do curso: de um curso de licenciatura de formação de professores com habilitações específicas para um curso de licenciatura de formação de professores generalistas, mudança coerente às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) e à Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A definição da pesquisa como um estudo de caso é justificada pelo objetivo de compreender de forma aprofundada o processo de formação de professores de Educação Especial em um curso com trajetória historicamente relevante, por se tratar do primeiro curso de formação de professores de Educação Especial do país, ainda em atividade e com transformações propostas pelas legislações vigentes, em uma instituição de ensino superior pública. Apesar dos preconceitos relacionados ao estudo de caso (YIN, 2005; GIL, 2008), que se referem à possível dificuldade de aprofundamento do fenômeno estudado, a generalizações dos resultados obtidos, à

falta de rigor metodológico e de tempo destinado a realização de uma boa pesquisa, entende-se esta pesquisa a partir de um estudo de caso em razão de compreendê-la como “algo específico, algo complexo, em funcionamento”²⁹ (STAKE, 2007, p. 16), a “algo especial que se ha de estudar, [...] algo que no entendemos suficientemente, que queremos compreender [...]”³⁰ (STAKE, 2007, p. 114). Para Yin (2005), o estudo de caso é um estudo “empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência” (p. 32).

Para isso, elegeu-se o uso de entrevistas e a coleta e o estudo de documentos, como instrumentos metodológicos para o delineamento do estudo de caso, entendido como um estudo “profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados” (GIL, 2008, p.57-8).

Nessa perspectiva, o estudo de caso é entendido como uma escolha metodológica que desafia o pesquisador a buscar elementos, exaustivamente, com diferentes instrumentos de pesquisa que colaborem para a compreensão do que se propõe a ser estudado. Stake (2007, p.116) afirma que “el estudio de casos es una oportunidad de ver lo que otros no han visto aún, de reflejar la unicidad de nuestras propias vidas, de dedicar nuestras mejores capacidades interpretativas, y de hacer una defensa, aunque sólo sea por su integridad, de aquellas cosas que apreciamos”.³¹

A partir do entendimento de que a história do curso de Educação Especial Diurno da UFSM, com seus objetivos, demandas e transformações, está inter-relacionada com a história da Educação Especial no país e de que essa está associada à história da educação nacional, esta pesquisa tem como marco teórico-metodológico a perspectiva materialista-dialética. Compreende-se que a formação de professores de Educação Especial não é um fenômeno isolado, à parte da sociedade e das suas produções históricas como um todo, mas sim um processo organicamente articulado à sociedade e às suas condições materiais, à história da educação e da

²⁹ “Algo específico, algo complexo, em funcionamento” (STAKE, 2007, p. 16). (Tradução livre da autora).

³⁰ “É algo especial que se tem de estudar [...] algo que não entendemos suficientemente, que queremos compreender” (STAKE, 2007, p. 114). (Tradução livre da autora).

³¹ “O estudo de caso é uma oportunidade de ver o que os outros ainda não viram, de refletir a unidade de nossas próprias vidas, de dedicar nossas melhores capacidades interpretativas e de fazer uma defesa, ainda que seja somente pela integridade daquelas coisas que prezamos” (STAKE, 2007, p. 116). (Tradução livre da autora).

educação especial no país, marcadas por conflitos e contradições. Logo, compreende-se que realidade a ser estudada é “resultado de processos complexos e, muitas vezes, contraditórios de tensões sociais e disputas econômicas e políticas, e não simplesmente um desenrolar contínuo de uma evolução constante e progressiva” (REILY, 2011, p.35).

O método dialético relaciona-se ao materialismo dialético e é uma das bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, ao estabelecer que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. A lógica dialética tem como ponto de partida o “concreto real”, traduzido na prática social, que a partir da construção de um problema e de sua problematização como forma de mediação da realidade e de suas questões produz o “concreto pensado”, organicamente elaborado pelo pesquisador.

A prática social, nesse caso, é tanto o ponto de partida como o também o ponto de chegada para a lógica dialética. É a partir da problematização da realidade, da prática social, e do estudo das suas condições, que a construção do conhecimento, na prática de pesquisa, e também na prática pedagógica em sala de aula, terá como ponto de chegada à própria prática social. Para Goergen (1998, p. 6), [...] “o conhecimento deve partir do real concreto para alcançar algo novo. Pisando no chão firme da realidade, caminha-se em direção a algo melhor.

Assim, o concreto é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e, sob forma diferente, o ponto de chegada”. Nessa perspectiva, Saviani (2016) destaca que a lógica dialética produziu a superação da contradição entre aprioristas e empiristas, indutivistas e dedutivistas. Para o autor, o conhecimento pode ser desvelado a partir de processos que não são nem indutivistas tampouco dedutivistas, mas sim elaborados em processos que superam esse binômio, em que a lógica dialética supera essa oposição entre esses extremos.

Parte-se do empírico, isto é, do objeto tal como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto chega-se, pela *mediação* da análise, aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela *mediação* da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como “a representação caótica de um todo”, mas como “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1973, p. 229). Assim compreendido, o processo de conhecimento é, ao

mesmo tempo, indutivo-dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico. (SAVIANI, 2016, p.87)

Para essa perspectiva de pesquisa, a realidade é vista em sua totalidade e historicidade. O todo é composto por partes e essas são elementos fundantes, numa relação dinâmica, para compreender a realidade estudada. A visão do conjunto, na busca por compreender, é provisória e não permanente, sendo que a totalidade é considerada mais do que a soma das partes que a constituem. Deste modo, trabalhar com o conceito de totalidade exige-nos saber qual o nível de totalização que precisamos compreender diante da problemática investigada. Exige-nos também compreender que “a totalidade é apenas um *momento* de um processo de totalização [...] afinal, a dialética [...] negar-se-ia a si mesma, caso cristalizasse ou coagulasse suas sínteses, recusando-se a revê-las, mesmo em face de situações modificadas” (KONDER, 1984, p. 39, grifos do autor).

A dialética como um método de interpretação da realidade, fundamenta-se em princípios que, resgatados por Engels do idealismo hegeliano, foram defendidos em nome do sentido materialista dessa perspectiva. Esses princípios, da “dialética da natureza” podiam ser reduzidos a três leis: 1) *lei da passagem da quantidade à qualidade*; 2) *lei da interpenetração dos contrários*; 3) *lei da negação da negação*. A primeira delas refere-se ao fato de que as coisas, ao mudarem, não mudam no mesmo ritmo: há períodos mais lentos (em que há pequenas alterações) e períodos de mudança mais acelerados (com significativas alterações qualitativas).

A segunda lei, que se refere à unidade dos opostos, afirma a indissociabilidade dos diversos aspectos da realidade que se entrelaçam. Esta lei está amparada na premissa de que as coisas não podem ser compreendidas de forma isolada, mas sim de forma conexa e por isso também contraditória. Há a premissa de que uma coisa, de um lado ou de outro de sua realidade, que podem ser opostos, constituem uma unidade. E a terceira lei refere-se à possibilidade real de tanto a afirmação quanto a negação serem superadas e o que prevalece é a síntese, a negação da negação.

Sánchez Gamboa (2000) afirma que as pesquisas dialéticas questionam a visão estática da realidade e destacam “o dinamismo da práxis transformadora dos homens como sujeitos históricos” (p. 97). O homem é compreendido como um sujeito social e histórico, que apesar de ser determinado pelas realidades econômicas, políticas e culturais em que está inserido é também criador e transformador dessas realidades.

A perspectiva dialética, fundada no pressuposto da *concreticidade*, não renuncia a origem empírica do conhecimento, como valorizam as perspectivas empírico-analíticas, e tampouco desconsidera a interpretação e a compreensão fenomenológicas como elementos importantes para a construção do conhecimento. É a contínua retomada desses elementos que compõem a tentativa de sua superação. Por essas razões, a abordagem dialética é criticada tanto pelas perspectivas empírico-analíticas, que a consideram uma teoria essencialmente filosófica e subjetiva, e acusada de ciência analítica-positivista por setores da fenomenologia.

A concreticidade se constrói na síntese objeto-sujeito que acontece no ato de conhecer. O concreto é construído como ponto de chegada de um processo que tem origem empírico-objetiva, passa pelo abstrato, de características subjetivas, e forma uma síntese, validada na mesma ação de conhecer, quando o conhecido (concreto no pensamento) é confrontado com seu ponto de vista através da prática. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2000, p. 103).

Para o autor, “sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. [...] manifesta um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança” (p. 97). Para Sánchez Gamboa (2000), o método dialético considera como fundante, para a compreensão do fenômeno estudado, a inter-relação entre o todo e as partes e vice-e-versa, ou seja, as relações da *tese* com a *antítese*, entre a estrutura econômica e os elementos da superestrutura social, política, jurídica e educacional (SÁNCHEZ GAMBOA, 2000).

Os critérios de cientificidade dessa abordagem de pesquisa fundamentam-se “na lógica interna do processo e nos métodos que explicitam a dinâmica e as contradições internas dos fenômenos e explicam as relações entre homem-natureza, entre reflexão-ação e entre teoria e prática (razão transformadora)” (p. 98). A história, a diacronia e a ação são elementos fundantes do método dialético por serem consideradas o eixo da explicação e da compreensão científicas. Nesse tipo de pesquisa, o movimento, a evolução e a dinâmica dos fenômenos estudados são considerados elementos-chave para compreender a realidade a partir de categorias materialistas de conflito e movimento.

A partir dessa perspectiva de busca e análise, o tema de pesquisa teve o propósito de conhecer e de analisar as bases epistemológicas da formação dos professores de Educação Especial nos diferentes períodos históricos do Curso de

Graduação de Educação Especial Diurno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), a partir da seguinte questão: quais as bases epistemológicas do curso de formação inicial de professores de Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no período de 1980 a 2008, em que medida estão relacionadas ao trabalho docente desses professores nos seus diferentes contextos profissionais?

Os questionamentos motrizes da pesquisa estiveram voltados para as relações entre formação, trabalho e legislações, buscando compreender: a relação entre a formação e a proposição ao trabalho do professor de Educação Especial, egresso do Curso de Graduação de Educação Especial; a relação entre as legislações educacionais e a formação de professores de Educação Especial do Curso de Graduação e; a função do professor de Educação Especial em seus contextos de trabalho, seja na classe/escola especial seja na escola regular.

4.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

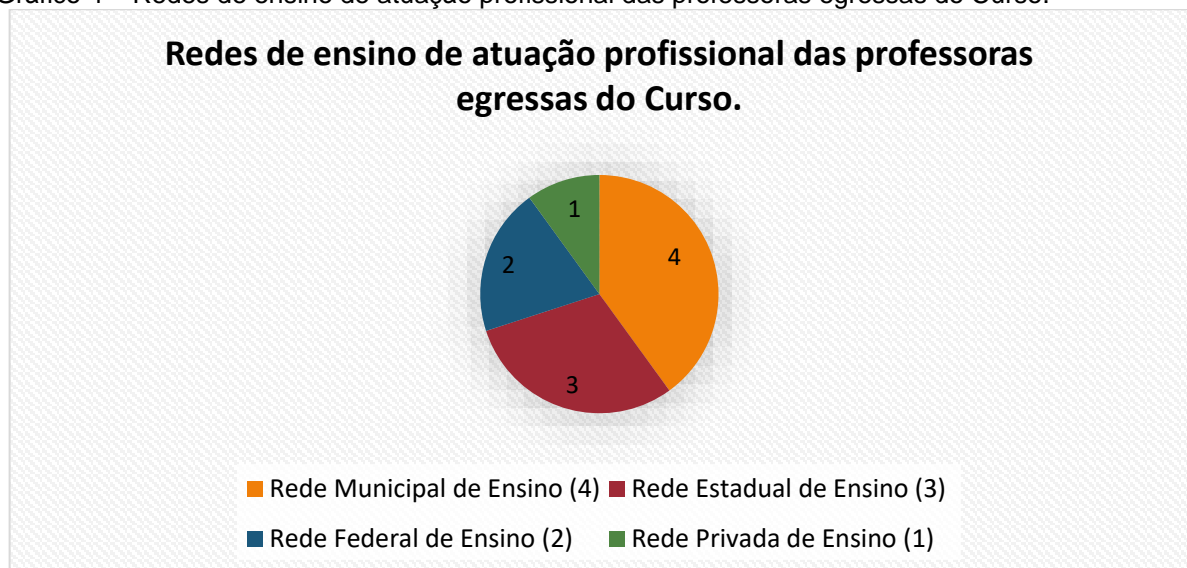
Nesse processo investigativo, os sujeitos de pesquisa foram cinco professores/professoras formadores do Curso de Graduação de Educação Especial Diurno da UFSM, sendo que um deles está aposentado e quatro deles estão em atividade; e dez professoras³² de Educação Especial egressas do Curso de Graduação de Educação Especial Diurno da UFSM, atuantes em diferentes contextos, na educação básica e superior, de diferentes instâncias, em instituições públicas e privadas, municipais, estaduais e federais. Os sujeitos participantes dessa pesquisa foram escolhidos tendo como critérios: a formação inicial, as atribuições docentes em contextos escolares e a atuação desses em diferentes fases da carreira profissional, conforme o “Ciclo de vida profissional dos professores”, defendido por Huberman (2013)³³.

³² O uso do termo “professoras”, no feminino, é utilizado devido à totalidade de participantes mulheres, como professoras egressas, na pesquisa.

³³ Michael Huberman (2013) discute o ciclo de vida profissional dos professores do ensino secundário e destaca as diferentes fases desse processo. Segundo o autor, a carreira profissional dos professores passa por estágios diferenciados que são caracterizados por experiências comuns aos profissionais do ensino. Contudo, o autor admite a possibilidade de que nem todos os professores vivenciam as mesmas fases e/ou temas, ou na mesma sequência, dependendo das condições e acontecimentos de suas vidas pessoais. Segundo o autor, as fases da carreira, que se reportam a um grande número e por vezes à maioria dos professores, constituem-se em: 1) *Entrada na carreira*, que envolve do primeiro ao terceiro anos iniciais de docência; 2) *Fase da estabilização*, que compreende do quarto ao sexto ano de docência em que o professor geralmente consolida um repertório pedagógico; 3) *Fase da diversificação, “Ativismo”*, que caracteriza professores atuantes entre o sétimo e vigésimo quinto ano

Todos os professores formadores deveriam exercer ou já haver exercido suas atividades de ensino/pesquisa/extensão no Curso de Educação Especial Diurno da Universidade. E, todos os professores egressos participantes deveriam haver realizado sua formação inicial no curso de Educação Especial diurno desta universidade e estar profissionalmente envolvidos em contextos de atuação da Educação Especial. O Gráfico 4 sinaliza as redes de ensino de atuação profissional das professoras egressas do Curso.

Gráfico 4 – Redes de ensino de atuação profissional das professoras egressas do Curso.



Fonte: elaboração própria.

A fim de garantir o anonimato dos participantes dessa pesquisa, todos os professores serão nomeados com os nomes fictícios. Os professores formadores³⁴ do curso serão nominados com palavras relacionadas aos “saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 2002), escolhidas pela importância que têm para a profissão docente: “Diálogo”, “Liberdade”, “Ética”, “Autoridade” e “Esperança”.

As professoras egressas, por sua vez, serão nominadas com palavras, abstraídas de diferentes narrativas, que se referem aos professores de Educação

de atuação profissional; 4) *Serenidade e distanciamento afetivo*, que caracteriza o estágio da carreira profissional docente de professores com mais de 25 anos de carreira (25-35 anos de docência) e 5) *Desinvestimento*, entre os 35º e 40º ano de carreira profissional, que caracteriza o período em que há um desinvestimento do professor em relação a sua carreira profissional e o interesse por novos projetos, dentre eles o da aposentadoria, com mais tempo dedicado a si próprio e à vida social.

³⁴ Entende-se que o termo “professor formador” poderia também ser usado para definir os professores egressos do curso, estes que em seus contextos de trabalho também se configuram como professores formadores. Dentre os professores formadores do curso, três são egressos do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, em diferentes períodos temporais.

Especial e às múltiplas atribuições desse professor na escola. São elas: “Educadora Nota Dez”, “Tarefaira”, “Capaz de Mudar um País”, “Especialista”, “Generalista”, “Profissional de Fé”, “Salvadora da Pátria”, “Super-Heroína”, “Educadora do Ano”, “Gestora de recursos”.

A escolha desses termos para nominar as professoras egressas tem a intenção de revelar adjetivos que são afirmados por discursos dos próprios professores participantes dessa pesquisa; por discursos das legislações vigentes; por campanhas de instituições/fundações; e também por *slogans* educacionais que sugerem uma aura positiva, sobre a identidade docente e a importância do seu fazer na escola. No entanto, essas formas de nominar os professores de Educação Especial foram elegidas, para o uso de nomes fictícios nesta tese, como uma crítica a essas denominações, não sendo escolhidas, de forma alguma, a partir de uma suposta crença de que tais nomeações definem o perfil ou a atuação desses professores em seus contextos de trabalho.

Três dos cinco professores formadores do curso, participantes dessa pesquisa, são professores egressos do próprio curso e os demais são egressos de cursos afins à área da Educação Especial. O período formativo inicial desses professores envolve o intervalo de tempo da década de 1970 até o ano de 2002. Para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, as informações acerca das formações específicas desses professores e do ano exato de suas formações iniciais não serão reveladas. As professoras egressas participantes dessa pesquisa são professoras com períodos de formação diferenciados, formadas antes da reformulação do curso, realizada em 2004, e outras pós-reformulação. O Quadro 6 explicita o ano de conclusão e a habilitação do Curso de cada uma das professoras egressas.

Quadro 6 – Habilitação e ano de conclusão das professoras egressas do Curso de Educação Especial da UFSM.

(continua)

Professora Participante	Habilitação do Curso	Ano de Conclusão
“Educadora Nota Dez”	EE DM ³⁵	1990

³⁵ Curso de Educação Especial – Habilitação Deficientes Mentais.

Quadro 6 – Habilitação e ano de conclusão das professoras egressas do Curso de Educação Especial da UFSM.

		(conclusão)
“Tarefaira”	EE DA ³⁶	1996
“Capaz de Mudar um País”	EE DM	2000
“Especialista”	EE DA	2000
“Generalista”	EE DM	2001
“Profissional de Fé”	EE DM	2002
“Salvadora da Pátria”	EE DA	2005
“Super-heroína”	EE DM	2007
“Educadora do Ano”	EE ³⁷	2011
“Gestora de recursos”	EE	2013

Fonte: elaboração própria.

Os procedimentos éticos fundamentam-se na relação de respeito e reciprocidade entre os pesquisadores e os sujeitos da pesquisa. Atitudes como buscar apoio entre as pessoas envolvidas diretamente com a investigação, aliar, “fornecer aos membros da comunidade as informações obtidas”, e “preservar a identidade dos respondentes” são consideradas posturas éticas frente à realização de uma pesquisa (GIL, 2002, p. 132).

O anonimato dos sujeitos da pesquisa é uma atitude básica aos que desenvolvem pesquisas envolvendo pessoas. Lüdke; André (1986) afirmam que “para conseguir certo tipo de dado, o pesquisador muitas vezes tem que assegurar aos sujeitos o anonimato. Se essa promessa é feita, ela obviamente tem que ser cumprida” (p. 50). E afirmam que “uma medida geralmente tomada para manter o anonimato dos respondentes é o uso de nomes fictícios no relato, além, evidentemente, do cuidado para não revelar informações que possam identificá-los” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 50).

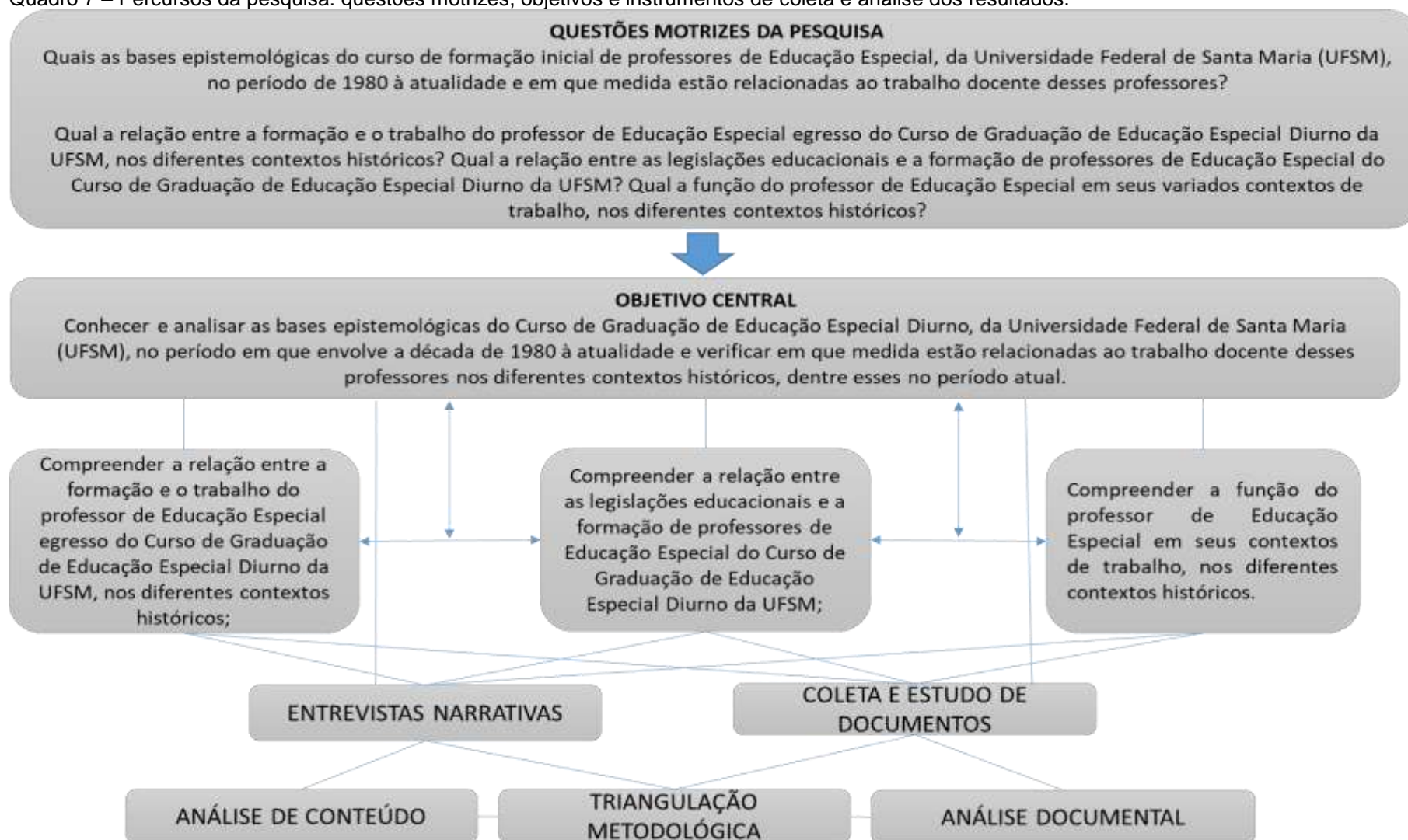
Flick (2009), nessa discussão, afirma que se faz necessário organizar as notas de campo e as transcrições de forma que elas não incluam “informações concretas sobre pessoas e lugares, devendo ser anônimas desde o princípio. Deve-se evitar falar em sua equipe de pesquisa sobre pessoas “reais” e sim falar de casos usando anônimos ou nomes alterados” (p.103). Com vistas a atender a todos os

³⁶ Curso de Educação Especial – Habilitação Deficientes da Audiocomunicação.

³⁷ Curso de Educação Especial – Licenciatura.

procedimentos éticos necessários para a realização dessa pesquisa, salienta-se que este estudo, após o processo de qualificação de seu projeto, sofreu apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFSM (Anexo A). O Quadro 7 apresenta os percursos dessa pesquisa, destacando as questões centrais da pesquisa, seus objetivos e instrumentos de coleta e análise dos resultados.

Quadro 7 – Percursos da pesquisa: questões motrizes, objetivos e instrumentos de coleta e análise dos resultados.



Fonte: elaboração própria.

4.2 AS ENTREVISTAS NARRATIVAS

As entrevistas narrativas foram eleitas como instrumentos importantes nesse estudo por constituírem-se como um “método de pesquisa qualitativa” que visaram o diálogo com os participantes da pesquisa a partir da superação de um modelo de entrevista no modelo pergunta-resposta. Para esse tipo de entrevista, entende-se que a influência do pesquisador deve ser mínima e o diálogo entre pesquisador e pesquisado deve embasar-se na comunicação cotidiana, “em que o contar e o escutar uma história” deve ser previsto para atingir os objetivos da entrevista (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91).

A partir de uma abordagem qualitativa, a utilização de entrevistas justifica-se pelo interesse em conversar com professores formadores e com professores egressos do curso de Educação Especial, formados em diferenciados períodos e atuantes em diferentes contextos escolares. Nessa perspectiva, a entrevista foi entendida como um instrumento em que “a relação que se cria é a de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.33). Para Gil (2008), nessa discussão, a entrevista é uma técnica de pesquisa bastante utilizada por pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais por auxiliar “na obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (p.109).

O momento das entrevistas torna possível a aproximação entre aquele que pesquisa e aquele que é pesquisado, como também aproxima os conhecimentos desses sujeitos sobre o fenômeno estudado. Nessa relação, o pesquisador pode ver elementos da pesquisa com diferentes lentes e olhares lançados sobre eles. Para Stake (2007, p.63),

Mucho de lo que no podemos observar personalmente, otros lo han observado o lo están observando. Dos de las utilidades principales del estudio de casos son las descripciones y las interpretaciones que se obtienen de otras personas. No todos verán el caso de la misma forma. Los investigadores cualitativos se enorgullecen de descubrir y reflejar las múltiples visiones del

caso. La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples.³⁸

Para Jovchelovitch e Bauer (2002), as entrevistas narrativas são instrumentos de pesquisa que dão maior liberdade aos entrevistados (informantes) a narrar sobre acontecimentos de interesse do pesquisador, como se fossem contar histórias. Esse tipo de entrevistas, por fugir dos modelos de pergunta-resposta são interessantes, pois abrem a possibilidade de os informantes narrarem informações sem serem interrompidos ou restringidos com esquemas de entrevistas rígidos. Para os autores, “ela é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas”. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 95).

Por esse tipo de entrevista contrapor-se a modelos de entrevistas estruturadas, os autores especificam o plano de entrevista a ser realizado pelo pesquisador, que contém quatro fases. Primeiramente, na fase de “Iniciação”, é importante que o informante saiba dos interesses investigativos do pesquisador. É nesse momento que as questões, chamadas de “questões exmanentes” são apresentadas ao informante. As questões exmanentes tratam de questionamentos iniciais do pesquisador, elaboradas antes do início da entrevista. Nessa primeira fase da entrevista, há a “formulação do tópico inicial” e o “emprego de auxílios visuais”, caso seja considerado necessário pelo pesquisador.

O tópico inicial necessita fazer parte da experiência do informante. Isso irá garantir seu interesse, e uma narração rica em detalhes. a) o tópico inicial deve ser de significância pessoal e social, ou comunitária; b) o interesse e o investimento do informante no tópico não devem ser mencionados. Isso é para evitar que se tomem posições ou se assumam papéis já desde o início; c) o tópico deve ser suficientemente amplo para permitir ao informante desenvolver uma história longa que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve a situação atual; d) evitar formulações indexadas. Não referir datas, nomes ou lugares. Esses devem ser trazidos somente pelo informante, como parte de sua estrutura relevante. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 98).

A segunda fase da entrevista corresponde à “narração central”, em que o informante tem a liberdade de falar conforme quiser, sem a interrupção do

³⁸ “Muito do que não podemos observar pessoalmente, outros observaram ou estão observando. Duas das principais utilidades do estudo de caso são as descrições e as interpretações que se obtêm de outras pessoas. Nem todos verão o caso da mesma forma. Os investigadores qualitativos orgulham-se de descobrir e de refletir sobre as múltiplas visões do caso. As entrevistas são o principal caminho para chegar a realidades múltiplas” (STAKE, 2007, p.63). (Tradução livre da autora).

pesquisador, esse que faz sinais corporais de sua atenção e encorajamento da fala ao seu interlocutor. Nessa fase, o pesquisador deve esperar os sinais de “coda”, momentos em que o informante finaliza suas falas. Quando o informante termina de falar, o pesquisador pode, nesse momento, lhe perguntar: “É tudo que você gostaria de me contar? Haveria ainda alguma coisa que você gostaria de dizer?” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 99).

A terceira fase é chamada de “fase de perguntas”, em que o pesquisador deve questionar apenas “que aconteceu então?”, evitando discordar do informante, discutir contradições ou mesmo questionar os porquês ou as razões do informante diante dos fatos narrados. Nessa fase, as questões partem das questões exmanentes para as questões imanentes. As questões imanentes referem-se àquelas relacionadas aos fatos narrados pelo informante durante o momento da entrevista.

As questões exmanentes do entrevistador são traduzidas em questões imanentes, com o emprego da linguagem do informante, para completar as lacunas da história. A fase de questionamento não deve comentar até que o entrevistador comprove com clareza o fim da narrativa central. Na fase de questionamento, três regras básicas se aplicam:

a) Não faça perguntas do tipo “por que?”; faça apenas perguntas que se refiram aos acontecimentos, como: “O que aconteceu antes/depois/então?” Não pergunte diretamente sobre opiniões, atitudes ou causas, pois isto convida a justificativas e a racionalizações. Toda narrativa irá incluir determinadas justificativas e racionalizações; contudo, é importante não investigá-las, mas ver como elas aparecem espontaneamente; b) Pergunte apenas questões imanentes, empregando somente as palavras do informante. As perguntas se referem tanto aos acontecimentos mencionados na história, quanto a tópicos do projeto de pesquisa. Traduza questões exmanentes em questões imanentes; c) Para evitar um clima de investigação detalhada, não aponte contradições na narrativa. Esta é também uma precaução contra investigar a racionalização, além da que ocorre espontaneamente. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 99-100).

A quarta fase corresponde à finalização da entrevista, em que ocorre o término da gravação e o pesquisador pode fazer perguntas do tipo “por quê”? Nessa fase da entrevista, podem ocorrer conversas e comentários informais que darão ao pesquisador elementos complementares da entrevista que devem, de acordo com autores, serem anotadas em diários de campo a fim de não serem perdidas pelo pesquisador.

As vantagens e desvantagens desse tipo de entrevista são discutidas por outros autores que apontam a sua importância e os riscos que devem ser enfrentados pelo pesquisador. Para Muylaert et al. (2014), as entrevistas narrativas são importantes porque “permitem no aprofundamento das investigações, combinar histórias de vida a contextos sócio-históricos, tornando possível a compreensão dos

sentidos que produzem mudanças nas crenças e valores que motivam (ou justificam) as ações dos informantes” (MUYLAERT et al., 2014, p. 198). Em contrapartida, as desvantagens desse tipo de entrevista estão relacionadas às “expectativas incontrolláveis dos informantes, que levantam dúvidas sobre o forte argumento da não-diretividade da entrevista narrativa e ao papel muitas vezes irrealístico e às regras exigidas para tais procedimentos” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 100-101).

4.2.1 As entrevistas narrativas no caminho da pesquisa

A pesquisa realizada, a partir de uma perspectiva qualitativa, como um estudo de caso, foi desenvolvida a partir da coleta e do estudo de documentos e de entrevistas narrativas. Essa pesquisa teve o objetivo de *dar voz aos professores*, tanto aos professores atuantes no curso de formação, quanto aos professores egressos desse curso, atuantes em contextos escolares, a partir da análise de suas trajetórias pessoais e profissionais.

Foram entrevistados *cinco* professores formadores do curso, dentre esses professores atuantes e aposentados, e *dez* professores egressos do curso, atuantes em contextos escolares, sejam eles da Educação Básica ou da Educação Superior.

Através de *entrevistas narrativas*, objetivou-se conhecer e compreender os entendimentos dos sujeitos da pesquisa acerca das bases epistemológicas que fundamentaram/fundamentam a formação dos professores de Educação Especial e as suas possíveis relações com o trabalho docente nos contextos sociais e educacionais em que estiveram/estão inseridos.

As entrevistas, gravadas em áudio, foram realizadas nos meses de novembro de 2017 a janeiro de 2018, pós-qualificação do projeto de Tese. Todas as entrevistas, com a devida autorização e consentimento dos sujeitos da pesquisa, foram organizadas, de forma individual, a partir de um roteiro de entrevista com questões motrizes e semiabertas (Apêndice A e B).

Os objetivos e os procedimentos utilizados na coleta das informações foram apresentados aos professores participantes, para que tivessem conhecimento da forma como a pesquisa foi organizada. Assim como a sistematização da entrevista que também foi apresentada aos participantes, em que foi esclarecido o papel da pesquisadora e a estruturação das questões, no roteiro da entrevista.

Os participantes da pesquisa autorizaram a veiculação das informações em produções científicas, com o devido anonimato e confidencialidade, através do acesso ao Termo de Confidencialidade (Apêndice C) e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D).

Ao total, foram realizadas dezesseis entrevistas³⁹, sendo que uma delas não foi finalizada⁴⁰. Todos os professores participantes da pesquisa foram convidados, a partir de mensagens via-email, com um convite que continha um breve resumo da proposição de pesquisa a ser realizada, com suas questões motrizes e objetivos.

As entrevistas foram realizadas em diferentes locais: na universidade, nas escolas de atuação das professoras egressas, nas residências dos professores participantes da pesquisa e também na residência da pesquisadora. A duração das entrevistas variou entre 25 minutos a duas horas, totalizando 15h 24min 20 segundos. O Quadro 8 revela o tempo de cada uma das entrevistas realizadas.

Quadro 8 – Tempo de duração das entrevistas narrativas com os professores participantes da pesquisa.
(continua)

Professor Participante	Tempo da Entrevista
Diálogo	1h 19min 07s
Liberdade	1h 02min 24s
Ética	50min 20s
Autoridade	1h 02min 42s
Esperança	55min 27s
Educadora Nota Dez	51min 21s
Tarefaira	2h 01min 26s
Capaz de Mudar um País	2h 12min 57s
Especialista	44min 20s
Generalista	45min 49s
Profissional de Fé	56min 28s
Salvadora da Pátria	43min 25s

³⁹ Dois professores, um professor formador e uma professora egressa, diante do convite para participarem da pesquisa, negaram a viabilidade de realização da entrevista.

⁴⁰ Uma nova entrevista, considerada a décima sexta entrevista foi realizada devido à inconclusão de uma das entrevistas (que seria a décima quinta) com uma professora egressa do Curso. Na ocasião, a professora participante solicitou a interrupção da entrevista, devido ao horário término de atendimento de sua instituição de trabalho, local onde a entrevista foi realizada. A entrevista não foi retomada devido à comunicação, por parte daquela professora, de sua desistência em participar da pesquisa. Salienta-se que a entrevista não finalizada não foi incluída na análise dos dados.

Quadro 8 – Tempo de duração das entrevistas narrativas com os professores participantes da pesquisa. (conclusão)

Super-heroína	25min 21s
Educadora do Ano	44min 34s
Gestora de Recursos	55min 56s
Professora Egressa 11	33min 43s – não finalizada

Fonte: elaboração própria.

As entrevistas, além de conhecer as compreensões dos professores participantes da pesquisa sobre os processos de formação inicial, sobre as bases epistemológicas desses processos e sobre as práticas profissionais dos professores, tiveram o objetivo de conhecer quem são esses professores participantes da pesquisa, tendo em vista suas trajetórias pessoais e profissionais. Para esse objetivo, a primeira questão das entrevistas realizadas teve propósito de ouvir as histórias pessoais e profissionais dos professores participantes, que, por sua vez, são entendidas, nesse texto, como articuladas ao contexto histórico, social e político da educação especial em nosso país.

4.3 O ESTADO DO CONHECIMENTO

Fazer pesquisa é uma tarefa para além do uso de técnicas e abordagens metodológicas. É uma atividade humana que se volta a conhecer e a problematizar a realidade para além do que é aparente, do que é entendido como natural, como dado. A pesquisa sobre as investigações científicas produzidas no campo de estudos em que o pesquisador se situa é uma premissa fundamental para a construção de um objeto de estudo pertinente ao campo científico. Para tal objetivo, o levantamento das produções já realizadas, relacionadas ao tema que se propõe, é uma forma de justificar a legitimidade e o ineditismo da pesquisa. Romanowski; Ens (2006) afirmam que a construção do estado do conhecimento é uma ferramenta imprescindível ao pesquisador comprometido com o fortalecimento do campo científico em que se propõe fazer pesquisa, porque é a partir dele que é possível depreender as lacunas existentes nas pesquisas realizadas no campo de estudos. Para as Autoras (2006),

[...] Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências

inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Nessa perspectiva, Morosini; Fernandes (2014) afirmam que a construção do estado do conhecimento tem um caráter tanto formativo quanto instrumental porque além do pesquisador lograr conhecimento acerca das pesquisas mais recentes relacionadas ao seu objeto de estudo, ele tem acesso às técnicas de escrita acadêmica e aos instrumentos metodológicos mais utilizadas no campo em que situa. Para as Autoras (2014), “estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Os bancos de dados dessa pesquisa foram: o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), as Reuniões Científicas Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em suas Reuniões Científicas Anuais no período de 2008 a 2017, o Portal de Periódicos da Capes e a revista internacional “Journal Research Special Education Needs”. Outros repositórios internacionais foram consultados, contudo não foram encontradas produções relacionadas ao objeto de estudo desse projeto (“Education Policy Analysis Archives – EPAA” e “Internacional Journal of Education Research”).

As pesquisas realizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) foram desenvolvidas a partir dos seguintes descritores: “epistemologia *and* formação de professores”; “epistemologia *and* educação especial”; “epistemologia *and* formação de professores *and* educação especial”, e “formação de professores *and* educação especial”. Todos os descritores utilizados continham a expressão “*and*” como uma opção de somar os possíveis resultados de mais de um descritor utilizado nas buscas.

O período temporal estipulado nas buscas compreendeu os anos de 2008 a 2018, com vistas a traçar o panorama das pesquisas sobre a temática na área. Cada um dos descritores utilizados reuniu diferentes trabalhos, entre teses e dissertações. Os resultados dessa pesquisa constam nos Anexos A e B, desse trabalho.

4.4 A COLETA DE DOCUMENTOS: DOCUMENTOS-OBJETOS DE ANÁLISE

Além das entrevistas, foi realizada a coleta e o estudo de documentos, que segundo Gil (2008), trata-se de uma pesquisa com “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51). Nesse contexto, o estudo de documentos e arquivos relacionados à história do Curso de Educação Especial Diurno da UFSM, foi realizado a partir de ementas das disciplinas, dos projetos pedagógicos do curso e de documentos referentes à criação do curso e ao seu reconhecimento pelo Ministério da Educação. Além desses documentos, outros foram analisados referentes ao reconhecimento dos professores de Educação Especial como professores habilitados ao trabalho com classes e escolas especiais no Magistério Estadual do RS.

É válido salientar que tais documentos foram coletados e analisados a partir da autorização da Coordenação Pedagógica do Curso estudado, solicitada após a qualificação do projeto de tese. Tais documentos foram coletados no Portal do Ementário da UFSM e em arquivos pessoais de professores do curso, participantes da pesquisa.

4.5 OS RESULTADOS DA PESQUISA

A análise dos dados de uma pesquisa exige sua organização e síntese, com a procura de padrões e de desvios, das continuidades e contradições, do que deve ser apreendido da pesquisa e de como deverá ser apresentado à comunidade científica (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Com base nesse objetivo, a análise dos dados, realizada concomitantemente e após a coleta dos dados, foi desenvolvida a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), da análise documental (CELLARD, 2008) e da triangulação metodológica (STAKE, 1995; DENZIN E LINCOLN, 2006).

A análise de conteúdo foi realizada diante dos dados encontrados no decorrer de três momentos: “1) a pré-análise; 2) exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 1977, p. 95). Num movimento em busca de novas relações de conhecimento, essas fases são entendidas como momentos entrelaçados na construção da análise das informações obtidas.

O movimento inicial voltou-se para a leitura flutuante das narrativas e a sua organização, a fim de selecionar dados que realmente pudessem ser considerados na

pesquisa. O segundo momento voltou-se para continuidade do anterior, focando na classificação e na categorização dos dados, de forma mais detalhada e sistemática. E a terceira fase, por sua vez, caracterizou-se pela construção de relações entre os dados encontrados e as informações já existentes, no processo de construção de novos conhecimentos.

Um bom estudo qualitativo não se limitará a concluir e confirmar o que se espera que seja o resultado, e sim produzirá novas ideias e formas de ver as coisas e as pessoas estudadas. Isso significa que a qualidade na pesquisa qualitativa é desenvolvida e produzida no campo de tensão entre a criatividade (teórica, conceitual, prática e metodológica) e o rigor (metodológico) no estudo dos fenômenos, dos processos e das pessoas. (FLICK, 2009, p. 91).

Para Lüdke; André (1986, p. 48), “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados” e que seja necessário “que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado” (p.49).

A análise dos documentos, por sua vez, teve como objetivo inicial a avaliação preliminar de cada documento, em que foram realizados o exame e a crítica de cada um deles, a partir das questões motrizes da pesquisa, sob o olhar dos seguintes elementos, característicos dos documentos: contexto, autores, interesses, confiabilidade e natureza do texto (CELLARD, 2008, p. 303). O olhar para esses elementos que caracterizam os documentos foi realizado com o objetivo de encontrar possíveis respostas para as questões de pesquisa. Nessa busca, tais elementos configuraram-se como pontos importantes a serem observados para a validade da análise. Nessa perspectiva, Cellard (2008) discute a importância da exploração dos documentos e afirma que

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

O elemento “*contexto*”, segundo Cellard (2008), é um item importante a ser observado em um documento porque se trata do contexto sócio-histórico em que o esse foi elaborado, trata-se da inserção contextual do autor do documento e a quem esse estava destinado. Para o autor, esse elemento permite “apreender os esquemas

conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos [...]” (CELLARD, 2008, p. 299). O elemento “*autores*”, por sua vez, configura-se como importante para que se tenha conhecimento acerca da identidade e das motivações e “*interesses*” da escrita do documento. Para Cellard (2008),

Elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada a alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um acontecimento. (CELLARD, 2008, p. 300).

Em relação à *autenticidade* e a “*confiabilidade*” do texto, Cellard (2008) indica a necessidade de “[...] assegurar-se da qualidade da informação transmitida” (CELLARD, 2008, p. 301), tendo em vista a sua procedência. A “*natureza do texto*”, por sua vez, também precisa ser avaliada pelo pesquisador, pois “[...] a abertura do autor, os subentendidos, a estrutura de um texto pode variar enormemente, conforme o contexto no qual ele é redigido” (CELLARD, 2008, p. 302).

A triangulação, termo oriundo da navegação e da topografia, é uma estratégia utilizada nas pesquisas das Ciências Sociais e Humanas para encontrar uma posição ou um ponto referencial (um ponto C) a partir de outros pontos (pontos A e B) que ajudem no encontro de uma ou mais localizações específicas. Com esse objetivo, a triangulação metodológica foi proposta com o intuito de que os dados coletados nas entrevistas e nas pesquisas com documentos, ou com as já realizadas⁴¹, estivessem relacionados na busca por outros *pontos referenciais*.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a triangulação é considerada um caminho seguro para a validação da pesquisa, pois

A triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas “*age*” no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear. Os leitores e as audiências são então convidados a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundirem em novas realidades a serem compreendidas (2006, p. 20).

Stake (1995) também vê a triangulação como uma alternativa para a maior precisão dos protocolos nos estudos de caso. Segundo o autor, “la importância depende de nuestra intención de ofrecer una comprensión del caso, y del grado en que tal afirmación contribuye a aclarar la historia o a diferenciar significados opuestos. Si

⁴¹ Pesquisa sobre as transformações do Curso de Graduação de Educação Especial Diurno da UFSM, a partir das legislações educacionais vigentes; pesquisa sobre os Cursos de Graduação de Educação Especial em atividade/suspensos nas IES no país e suas ementas; e pesquisa sobre o Estado do Conhecimento sobre as produções científicas relacionadas ao objeto de estudo.

es essencial para definir “el caso”, deberemos estar más que seguros de “estar en lo cierto”⁴² (p. 97). Diante do exposto, a proposição de análise apresentada foi fundante para a interpretação e inter-relação dos dados coletados no desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista a utilização dos diferentes instrumentos da pesquisa.

A partir da pré-análise e da exploração sistemática das transcrições das narrativas, tendo em vista a análise de conteúdo (BARDIN, 1977); e diante dos documentos objetos de estudo dessa pesquisa, duas grandes categorias, com suas subcategorias, foram elencadas como indicadores para a inferência e a interpretação dos resultados da pesquisa. As narrativas dos professores destacaram elementos de duas amplas categorias: a epistemologia da formação docente e a pluralidade do professor de educação especial. A partir dessas categorias, subcategorias foram elencadas para a organização e sistematização dos achados da pesquisa. O Quadro 9 apresenta as categorias e subcategorias elencadas.

Quadro 9 – Categorias e subcategorias de análise dos resultados da pesquisa.

1. A EPISTEMOLOGIA DA FORMAÇÃO DOCENTE	2. A PLURIVALÊNCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
1.1 Conhecimentos fundantes da formação do professor de Educação Especial: saberes teóricos e práticos e suas relações com o campo profissional, em diferenciados contextos de atuação;	2.1 A identidade do professor de Educação Especial: quem é esse professor?; 2.2 Lutas e resistências do professor de Educação Especial: um campo de atuação alargado.
1.2 Formação especialista versus formação generalista: desafios e possibilidades para o processo formativo	

Fonte: elaboração própria.

⁴² A importância depende de nossa intenção de oferecer uma compreensão do caso, e do grau em que tal afirmação contribui para explicar a história ou para diferenciar significados opostos. Se é essencial para definir “o caso”, devemos estar seguros de “estarmos certos”. (Tradução livre da autora).

5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer “liberdade”. A medida da liberdade entra na definição de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece. Mas a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário “conhecê-las” e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem, neste sentido, é vontade concreta: isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam esta vontade. (GRAMSCI, 1995, p. 47, grifos do original).

A história da educação brasileira é uma história marcada por pequenos avanços e grandes retrocessos. Diante dos percursos e das reformas propostas, em diferenciados tempos históricos, elementos como a morosidade e a falta de recursos dificultaram a implantação e o desenvolvimento de reformas educacionais que beneficiassem a educação das classes populares no país. Nesse processo histórico, a educação das pessoas com deficiência desenvolveu-se, em escolas exclusivas ou especiais, caracterizadas pela perspectiva clínico-terapêutica, perpassando pela integração, ou seja, uma adaptação das pessoas com deficiência à escola. E, a partir de acordos internacionais, é implementada a proposta de inclusão dessas pessoas no sistema regular de ensino. Dentro de uma perspectiva dialética de análise da realidade concreta, não se pode pensar que as escolas especiais ou os processos integrativos foram superados, mas o que se observa é uma realidade em que se estabelecem diferentes concepções e práticas de educação das pessoas com deficiência.

O direito à educação das pessoas com deficiência, já garantido na Constituição Federal (BRASIL, 1988), e ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996; 2013; 2018a) é matéria da Resolução CNE/CEB nº. 02/2001 (BRASIL, 2001a), que trouxe em seu texto a necessidade da formação de professores para a reforma entendida como necessária: a formação de professores especializados e professores capacitados.

Segundo esta Resolução (BRASIL, 2001a), tais professores, com atribuições diferenciadas, devem atuar em uma escola que acolha os diferentes sujeitos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais, quando afirma que “Art. 2º Os sistemas de ensino *devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-*

se para o atendimento aos educandos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais, *assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos*” (BRASIL, 2001a, grifo meu).

Nesse cenário, com a proposição da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) anuncia-se uma escola que se quer inclusiva, sinalizando os objetivos da educação inclusiva, os sujeitos público-alvo da Educação Especial a serem atendidos e as diretrizes para sua implementação. Difunde-se a ideia de que é essa escola que pode ser o remédio para a exclusão dos excluídos (de todas as ordens), favorecendo a construção de uma sociedade mais igualitária e os professores passam a ser entendidos como instrumentos para garantir a *qualidade* dos processos educacionais inclusivos (GARCIA, 2014).

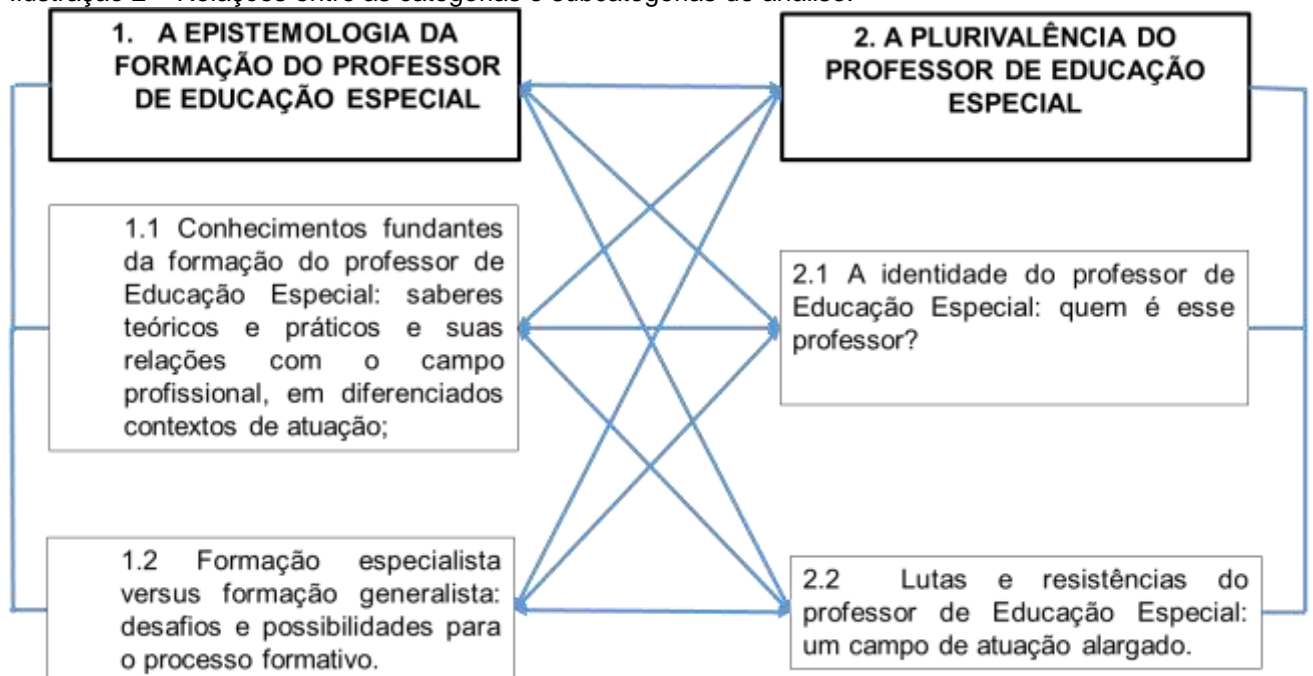
Nesse contexto, em que a formação de professores é objeto desse estudo, questionamos: quem é o professor de Educação Especial na perspectiva de uma “educação/escola inclusiva”? Será ele um professor de AEE, gestor de recursos? Será um professor que detém as soluções para os casos de inclusão que deixam os demais professores sem respostas? É um professor plurivalente? Um professor multifuncional (EVANGELISTA; TRICHES, 2012), generalista e solitário na tarefa de incluir a todos? De que maneira a história da educação brasileira e da Educação Especial está relacionada aos processos de formação dos professores de Educação Especial no país? Como pensar os currículos dos cursos de formação considerando as proposições da escola, a necessária formação teórico-política e a importância do papel social desses professores para uma escola que se quer inclusiva (VAZ, 2017a)?

Com o interesse de discutir acerca dessas questões e de vislumbrar possíveis relações entre esses elementos, a partir das vozes dos interlocutores da pesquisa, esse capítulo apresenta duas categorias, com subcategorias de análise, que versam sobre: 1) a epistemologia da formação dos professores de Educação Especial; os conhecimentos fundantes voltados à prática desse professor na escola, dentre esses saberes práticos e teóricos; a formação especialista versus a formação generalista, diante de legislações que determinam espaços de atuação alargados para esse professor; e 2) a *plurivalência* do professor de Educação Especial, considerando a identidade desse professor e suas lutas e resistências em contextos inclusivos. Compreende-se que as categorias e suas subcategorias contém elementos imbricados, inter-relacionados.

O campo de formação e de trabalho docentes são espaços-tempos que possuem elementos considerados próximos e interligados. Nessa perspectiva, a discussão e a análise dos dados encontrados nessa pesquisa estarão voltadas a discutir elementos trazidos pelas narrativas das professoras egressas do curso, que inevitavelmente, ao falarem sobre seus processos formativos, sobre os conhecimentos base que lhes fundamentaram e sobre suas funções docentes, falaram também sobre os desafios na escola em que resistem cotidianamente.

Assim, entende-se que há uma relação estreita entre os conhecimentos base da formação e a identidade desses professores, construída em um processo em que diferentes elementos estão presentes; entre a formação ora especialista, ora generalista e as lutas e resistências desses professores em seus contextos profissionais; entre as bases epistemológicas dos processos formativos e a *plurivalência* profissional desse professor. A Ilustração 2 tem a intenção de revelar as inter-relações entre as categorias e subcategorias de análise dos dados, como questões que não estão isoladas, mas imbricadas entre si.

Ilustração 2 – Relações entre as categorias e subcategorias de análise.



Fonte: elaboração própria.

5.1 A EPISTEMOLOGIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: INTERLOCUÇÕES

[...] mas, **antes de um professor de educação especial, ele é um professor.** (DIÁLOGO)

A epistemologia da formação de professores refere-se ao conjunto de conhecimentos e princípios que orientam o currículo, as disciplinas, as práticas, os estágios e todos os processos pedagógicos que orientam um curso de formação. Logo, não há como ficar em “cima do muro” e afirmar que os processos educacionais, dentre eles a formação de professores, não são processos baseados em ideias e ideais, em conceitos, em perspectivas teóricas e epistemológicas.

Os processos de formação de professores são baseados em perspectivas ideológicas, mais conservadoras ou mais revolucionárias, a partir de determinados ideais de sociedade, de educação, de homem e de mulher. Contrariamente à ideia da educação como um que pode, ou que deve ser, um processo neutro, a educação exige escolhas que se fundam em perspectivas mais críticas ou mais conservadoras, mais abertas ou mais rígidas, mais libertadoras ou mais autoritárias, mais tecnicistas ou mais humanistas.

A educação, como um processo político, é pautada por interesses ideológicos que, por vezes conflitantes e contraditórios, são veiculados por meio de discursos que defendem *uma escola e uma sociedade inclusivas* e que contribuem para o consenso, para a adesão, para a conformação e para a internalização do projeto educativo do capital (GARCIA, 2014).

Um curso de formação, por isso, não é e não pode ser um processo neutro. Ele pode estar voltado para formar professores com uma base crítica e progressista ou a partir de uma base mais conservadora e liberal. Pode estar embasado em uma perspectiva que olha para o sujeito como alguém com possibilidades biopsicossociais de aprendizagem, como um sujeito histórico, produto de uma sociedade e capaz de produzir percursos e histórias. Porém, pode também olhar para os sujeitos como pessoas determinadas pelo meio e pelas suas condições biológicas, materiais e sociais; como pessoas sem possibilidade de ir além de suas condições objetivas ou que só avançariam a partir da correção, da medicalização e da normalização de suas condições individuais.

O curso de Educação Especial, em seus primeiros currículos como licenciatura (datados de 1984 e 1987) estava voltado a uma perspectiva médico-terapêutica, que compreendia os sujeitos como capazes de serem reabilitados, medicalizados, normalizados em suas deficiências. Dessa maneira, o sujeito com deficiência mental era entendido como alguém que precisava apreender determinadas habilidades para adequar-se à sociedade em que vivia, a partir de determinadas práticas de reabilitação.

Era um sujeito atendido em instituições especializadas, com roteiros de atividades a serem cumpridas para sua adequação à vida social, por um profissional chamado educador especial, com conhecimentos especializados sobre determinadas deficiências. A surdez, entendida não como uma deficiência, mas como uma diferença pelos discursos dos Estudos Culturais e pelos Estudos Pós-Estruturalistas, era entendida como uma deficiência a ser amenizada, curada e normalizada, a partir de técnicas fundadas em perspectivas que olhavam para o sujeito surdo como um sujeito da deficiência a ser reabilitado, curado, para então inserir-se na sociedade. Sobre essa relação com os sujeitos com deficiência, Michels (2005) destaca que

Especificamente relacionados à educação, foram sendo criados diferentes espaços, como as instituições especializadas, as escolas especiais, as salas de recurso, as classes especiais, as salas de apoio, a escola especial e instituições de abrigo, que tinham como função desenvolver atividades (nem sempre de caráter pedagógico) com pessoas que tivessem uma deficiência aparente ou que apresentassem alterações de ordem intelectual, sensorial, psicológica, entre outras. (p. 257).

Os currículos continham um significativo número de disciplinas da área da saúde, que estavam voltadas, de acordo com os discursos dos professores participantes da pesquisa, à aproximação das professoras egressas de técnicas voltadas à correção da deficiência, com um viés de reabilitação e não com um fim pedagógico, como é a proposição das ementas curriculares atuais, propostas pós Diretrizes de 2001 (BRASIL, 2001). Essa afirmação é pautada na fala dos professores, que afirmam que

[...] trabalhava-se com surdos dentro de uma concepção **que hoje é um pecado mortal, que era a oralização dos surdos, que na época se trabalhava basicamente, oralização e comunicação total, depois que veio a questão do bilinguismo em que se começou a entender o lado do surdo, entender como mais um sujeito da diferença e não como um sujeito da deficiência.** Mas, no início a concepção era essa. No nosso curso, era a oralização, **a fono tinha muitas disciplinas no nosso curso, pra ensinar como oralizar, trabalho, exercícios de oralização, de ritmo, enfim como fazer com que o surdo aprendesse e falasse.** (DIÁLOGO).

[...] Então no currículo, **nos primeiros currículos, eu via que o aluno saía muito mais formado com métodos e técnicas e ser um professor que tinha que trabalhar assim até porque ele seria um professor que tinha uma medicalização do aluno, ele tinha que fazer a normalização do aluno, então ele tinha os métodos e as técnicas para aplicar.** Ele não discutia sobre o aluno. **Hoje não, ele tem um pouquinho de cada conhecimento sobre cada um, sobre o aluno surdo, [...] é isso que eu te digo, não tenho como trabalhar o sujeito surdo sem eu ir para a história, sem eu ir para as filosofias da educação, que hoje definem o sujeito surdo como o sujeito da diferença,** eu não tenho como não ir para os conhecimentos sociais e culturais para definir esse sujeito surdo. (AUTORIDADE).

Além de disciplinas voltadas à reabilitação dos sujeitos surdos, havia disciplinas voltadas ao estudo da anatomia do corpo humano, em que os/as estudantes do curso tinham aulas no Centro de Ciências da Saúde, no curso de Medicina⁴³. O professor formador Ética, egresso do curso de Educação Especial, lembra das disciplinas voltadas ao estudo da anatomia humana e salienta o diagnóstico como um elemento ainda presente nas discussões entre os/as estudantes do curso sobre os sujeitos com deficiência.

[...] eu lembro que **era uma formação muito centrada na clínica,** eu lembro, pra te ter uma ideia e **fui lá na anatomia da medicina e eu lembro de lá eu abrindo cadáveres, não conseguindo almoçar depois,** mas enfim, **então a gente tinha uma formação muito clínica, muito médica, então esse olhar, clínico, médico, dessa pessoa, desse sujeito, hoje já está mais humanizado,** digamos, **a gente já não tem mais essas disciplinas,** mas ainda eu percebo, por exemplo, que quando elas chegam na escola, eu sinto elas perguntando muito sobre isso, **elas querem saber de diagnóstico.** Qual o diagnóstico do aluno, né? **‘Profe, mas qual o diagnóstico que ele tem? Ah, eu vou perguntar’.** Isso me parece que está no imaginário, sabe que isso vem vindo, vem vindo... **Era algo bem mais médico, bem mais da área médica, hoje já não é, nem tanto, mas ainda assim continuam perguntando pelo diagnóstico.** (ÉTICA).

Para o professor formador Ética, o elemento diagnóstico ainda é entendido por alguns/algumas estudantes do curso como algo a ser conhecido para que a deficiência seja tratada, medicalizada. O professor explica que

[...] a gente trabalha **desde que ele não seja autista, tudo que a gente quer é que ele não seja, porque elas olham às vezes, querendo normalizar, sabe, querendo aplicar essas técnicas, querendo saber desse diagnóstico e querendo saber muito de medicalização.** Por exemplo: ‘ahh, a mãe disse que hoje ele não tomou o remedinho’, ‘ahh a mãe não está dando, por isso que ele tá agressivo’. E eu pergunto: **será que é por ai? Que olhar é esse de que, enfim, às vezes até eu me pergunto, sobre isso, às vezes elas falam em cura,** por exemplo, de que cura vocês estão falando? Então elas respondem: ‘Ah, que ele consiga fazer mais ou menos tudo o que os outros fazem’, então não sei, talvez por ai, um pouco nesse olhar. (ÉTICA).

⁴³ Tais disciplinas também eram ofertadas no currículo dos Cursos de Pedagogia da UFSM, nos currículos datados de 1984 e 1987. Os currículos estão disponíveis no Portal do Ementário, no endereço <<https://portal.ufsm.br/ementario/cursos.html>>.

A exigência da formação de um professor que atendesse à diversidade na escola, a partir da Resolução 02/2001 (BRASIL, 2001a), transformou a organização do curso ofertado, antes dividido em duas habilitações, para um curso voltado à formação de um professor que atendesse, pelo menos, às duas áreas antes independentes e, além dessas, aos estudantes com dificuldades e transtornos de aprendizagem, considerados por essa mesma legislação, como sujeitos público-alvo da Educação Especial.

Nessa reformulação, o curso atende *em parte* à Resolução 02/2001, que exige a formação de um professor que seja tanto especializado, quanto generalista, conhecedor das diferentes deficiências, que “dê conta” da inclusão e de suas demandas na escola. Isso porque o currículo compromete-se a aproximar a formação desse professor ao trabalho pedagógico na escola ao propor um número maior de disciplinas metodológicas em relação ao currículo anterior.

Porém, resiste frente à orientação da formação generalista por defender a organização do curso em três grandes áreas de atuação, e não a partir de uma “lista” de diferentes deficiências. A resistência à formação generalista do professor de Educação Especial é reafirmada na reformulação do curso em 2008, mesmo diante do texto orientador (BRASIL, 2008), que exclui a área das Dificuldades de Aprendizagem como público-alvo da Educação Especial.

O curso, reformulado a partir das Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2001a), tem uma base epistemológica distinta da proposta inicial dos primeiros currículos. Tem a intencionalidade, a partir de uma série de disciplinas de cunho didático-metodológico, de aproximar o professor de Educação Especial da especificidade da escola regular: da atividade de ensino e da atividade de estudo – em que o objeto do trabalho é o conhecimento escolar.

No currículo atual, o professor é formado a partir de um significativo número de disciplinas metodológicas que discutem diferenciados recursos entendidos como necessários para as práticas pedagógicas, em detrimento de disciplinas da área da saúde voltadas à prática da terapia, da cura, da reabilitação, como mostra a pesquisa realizada sobre a transformação dos currículos (THESING; COSTAS, 2017a).

Entretanto, o estudo dos currículos evidenciou que, apesar da intencionalidade de aproximar a formação do professor de Educação Especial dos objetivos da escola, comprometida com a aprendizagem dos estudantes, há uma redução na carga horária

de disciplinas voltadas aos fundamentos da educação, especificamente aos fundamentos político-pedagógicos da educação escolar. Redução que vem ao encontro das atuais diretrizes para a reformulação dos currículos dos cursos de formação de professores, condizentes com o processo de desmantelamento da carreira docente e com as tentativas reincidentes de desintelectualizar os processos de formação de professores (BRASIL, 2018a).

E, será que esse currículo, como está, a partir dessa perspectiva, *basta* à formação desse professor? Que conhecimentos são necessários para a formação e para o trabalho desse profissional na escola? Qual a epistemologia da formação desse professor tendo em vista o trabalho desse professor na escola para *dar conta* de suas múltiplas atribuições? Eis a importância de discutir o processo formativo desse professor, que, muitas vezes, diante de condições objetivas diversas e de uma diversidade de sujeitos a acolher, precisa *lutar e resistir* para *dar conta* da inclusão na escola.

As subcategorias relacionadas têm o propósito de trazer à luz as falas dos professores participantes dessa pesquisa sobre os conhecimentos fundantes para a formação do professor de educação especial na escola. As falas apresentam as compreensões dos professores sobre o processo formativo, tendo em vista a formação especialista e a formação generalista desse professor e os conhecimentos considerados necessários à formação desse professor – discussão sempre aliada à multitarefa na escola, com seus desafios e funções profissionais.

dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (p.21)

Os conhecimentos base de um curso de formação docente estão alinhados com o ideal de professor que se deseja formar. Deste modo, o currículo é constituído por diferenciadas áreas do conhecimento que são consideradas, dependendo da concepção de mundo que o embasa, como importantes para a docência. Assim, neste texto, entende-se que os conhecimentos de natureza histórico-política, filosófica, sociológica e aqueles relacionados à psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento são igualmente valorados em relação aos conhecimentos ditos didático-metodológicos, que se referem ao fazer docente, à prática pedagógica.

Isso porque se defende que, para além de saber o que fazer em sala de aula, é fundamental para a formação de novos professores que estes saibam o porquê fazê-lo e em quais perspectivas determinadas proposições metodológicas estão amparadas, em uma perspectiva histórico-crítica.

Os conhecimentos acerca da docência, chamados também de “saberes docentes” são afirmados como “saberes plurais” (TARDIF, 2002), construídos no decorrer da vida pessoal e profissional dos professores. Porém, é em seus processos formativos que constroem os chamados “saberes da formação profissional”, tão importantes para a atuação profissional dos egressos dos cursos de licenciaturas. Para Tardif (2002), os saberes docentes são constituídos a partir das diferentes experiências destes sujeitos, relacionados à formação profissional nas instituições de formação de professores (“saberes da formação profissional”), às disciplinas oferecidas pelas universidades (“saberes disciplinares”), aos currículos das instituições escolares (“saberes curriculares”) e àqueles relacionados à experiência cotidiana (“saberes experienciais”). Tardif (2002) afirma que

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2002, p. 11).

Na busca pelo significado do conceito, a Enciclopédia de Pedagogia Universitária (2006), vai definir os “saberes docentes” como

[...] um conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e percepções que compõem a capacitação do sujeito para um tipo de atividade profissional. Na afirmação de Tardif (2000) são plurais e heterogêneos, constituídos processualmente na existência das pessoas. [...] são todos os saberes

construídos pelos professores nos diferentes espaços de vida e de atuação. São os saberes acionados nos espaços cotidianos de trabalho, muitos deles construídos no tempo/espaço de formação que não se limitam ao espaço acadêmico, já sendo construídos na própria experiência de aluno (ao longo dos processos de escolarização do professor). (MOROSINI et al., 2006, p. 354-355).

A formação de professores, nesse contexto, visa ao estudo de diferentes referências teóricas que embasem a construção de saberes docentes, de caráter profissional e disciplinar, que sejam importantes para a atuação profissional desses professores. Tendo em vista a formação com um amplo leque de conhecimentos sobre a docência, em seus sentidos epistemológicos, filosóficos e políticos, a formação docente não pode restringir-se à aprendizagem de recursos e estratégias metodológicas, como anunciam as diretrizes mais recentes para a reformulação dos cursos de licenciatura e de formação continuada de professores (BRASIL, 2015).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) apresenta considerações sobre os conhecimentos necessários para atuação do professor no Atendimento Educacional Especializado e nos diferentes espaços em que o professor atua. A legislação pontua a necessidade de conhecimentos gerais para o exercício da docência e específicos da área para a formação desse professor. Compreende, desse modo, que a docência na Educação Especial está relacionada à atuação nas salas de AEE, um espaço que, talvez, reitere a função *especialista* e coloque em xeque a *identidade professoral* desse professor. A Política (2008) afirma que

[...] para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, **conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área**. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, grifo meu).

Por isso, não basta à formação de novos professores habilitá-los para saberem quais as melhores estratégias metodológicas diante de determinados sujeitos e de seus objetivos da aprendizagem, sem o estudo crítico dos referenciais que os sustentam. Não é suficiente formar professores com habilidades para gerir recursos metodológicos, para articular diferentes setores e equipes multiprofissionais, para garantir a acessibilidade dos espaços físicos da escola. Faz-se necessária a formação

de professores com uma base epistemológica libertadora e histórico-crítica, que os habilite à crítica e à criação de suas próprias práticas e trajetórias.

Assim, que conhecimentos são importantes para a formação do professor de Educação Especial? Para além das atribuições a ele conferidas, que conhecimentos devem compor o currículo do seu curso, tendo em vista a especificidade da formação docente e da área da Educação Especial, tão amplificada a partir da Política de 2008 (BRASIL, 2008)?

Conhecer o processo de desenvolvimento é uma das bases para o planejamento de ações que tornem a atividade de ensino significativa. Além disso, conhecer e compreender a história da educação, com os entraves e as contradições que a caracterizam, faz do professor um sujeito consciente de seu papel junto a sua categoria profissional. Faz com que compreenda que os fatos da realidade presente fazem parte de uma história de lutas e entraves, de uma totalidade interligada, com fatores econômicos e influências sócio-políticas interligadas, de uma sociedade marcada pela luta de classes.

Os conhecimentos metodológicos, por sua vez, também são importantes na formação de novos professores para que sejam efetivos instrumentos de criação/crítica de estratégias para a atividade considerada principal do professor: o ato pedagógico diante do conhecimento. Contudo, o currículo formador ao oferecer uma série de conhecimentos relacionados à metodologia e à didática, defendida com primazia pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2018b), precisa ir além de apenas trabalhar o conhecimento didático-metodológico: precisa propor o estudo dos referenciais teóricos que justificam tais proposições, considerando papel do estudante na relação sujeito-objeto de conhecimento.

A defesa dessa premissa está aliada à ideia de que o currículo de um curso formador que oferta disciplinas com cunho didático-metodológico, numa discussão interligada aos referenciais teóricos que as embasam, está comprometido com a formação de professores como legítimos intelectuais, que atentos e pesquisadores da própria ação pedagógica, são capazes da atividade crítica e criadora do seu fazer profissional. Nessa discussão, na busca pela superação na relação entre a teoria e a prática, Saviani (2008a) afirma que

Consideremos o problema da relação entre teoria e prática tendo presente este entendimento dialético. Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem ser consideradas na especificidade que as diferencia, uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e

caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, consequente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria, a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. (SAVIANI, 2008a, p.261-262).

Por isso, a defesa de que a formação de professores é um processo que exige uma *tomada de decisão*, uma *posição política*, uma *concepção de mundo*, uma *escolha político-pedagógica* é afirmada nessa tese. E essas escolhas, por sua vez, não são realizadas ao acaso, aleatoriamente. São construídas a partir das experiências individuais dos sujeitos que participam da eleição de tais processos, mas também dos elementos que herdamos da sociedade em que estão inseridos, tendo em vista o curso da história humana, com suas contradições, conflitos, avanços e limites (DUARTE, 2016).

Para Duarte (2016), a forma como compreendemos as diferenciadas relações (sociais, políticas, culturais, econômicas, estéticas, éticas) nos contextos em que estamos inseridos, compreendendo a historicidade e a relação entre os diferentes elementos que as caracterizam está associada a nossa forma de compreender o mundo. Para o autor, “a concepção de mundo, ou visão de mundo, é constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos” (p. 99).

Mas, que conhecimentos são necessários para essa tomada de decisão? Talvez, justamente, aqueles que sofreram redução nos currículos em análise. Há uma diminuição significativa de conteúdos de natureza político-pedagógica da profissão professor, justamente esses que são secundarizados para os processos de formação de professores, conforme a Minuta apresentada pelo Ministério da Educação, referente à formação de novos licenciados no país (BRASIL, 2018a).

A Minuta da Base Nacional Comum para a Formação de Professores, documento apresentado pelo Ministério da Educação, no final de 2018 (BRASIL, 2018a), é um documento que, ao orientar a formação inicial e continuada de professores, indica que tais processos formativos devem dar prioridade aos conhecimentos relacionados às metodologias e às práticas de ensino, a partir da

justificativa do direito à aprendizagem dos estudantes. Tal proposição defende a prioridade de conhecimentos didático-metodológicos nos processos formativos com a justificativa de que esses conhecimentos irão instrumentalizar o futuro professor tendo em vista o direito de aprendizagem dos estudantes. Além disso, esta proposta parece estar aliada ao “enxugamento da formação do professor pela extirpação dos conteúdos que não serão diretamente aplicados em sala de aula” (SHIROMA, 2003, p. 72).

O documento, apesar do discurso que defende o direito do estudante à aprendizagem, visivelmente, indica a formação de profissional operante, com recursos e técnicas para o ensino, distanciado da formação da “cultura desinteressada”⁴⁵, nos moldes gramscianos (NOSELLA, 2018).

Essa Proposta, conforme Shiroma et al. (2017), parece colocar à prova as instituições formadoras de professores que passam a ser suspeitas de não formarem bem seus professores, ao focarem, nos processos formativos, acusadas de estarem fomentando em demasia conhecimentos de natureza teórica e ideológica.

A crítica à formação docente atinge as instituições formadoras, especialmente as universidades públicas que, na visão dos reformadores, não formam bem o professor, em razão de sua abordagem considerada excessivamente teórica e ideológica. (SHIROMA, et al., 2017, p. 26).

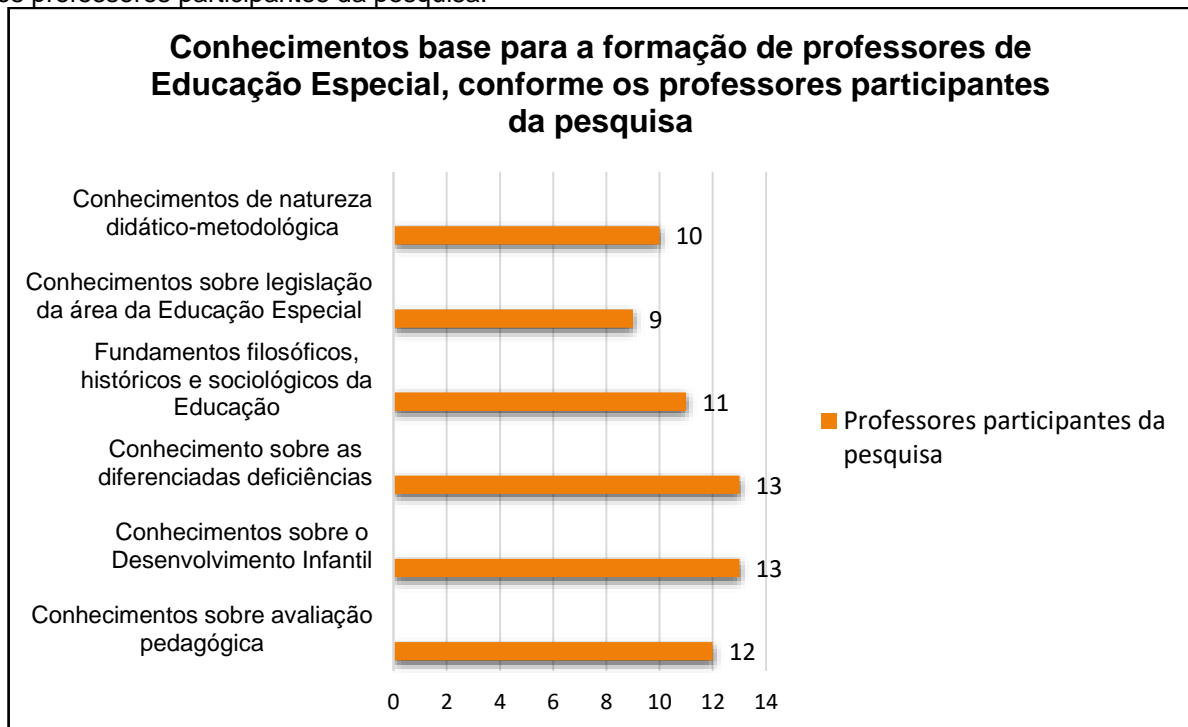
Nas entrevistas realizadas com os professores, uma das questões centrais voltava-se aos conhecimentos considerados necessários para a formação dos professores de Educação Especial. Diante desse questionamento, as falas dos professores participantes da pesquisa, ao relatarem suas compreensões sobre os conhecimentos necessários à formação docente, estavam sempre articuladas ao fazer pedagógico e às atribuições profissionais do professor de Educação Especial na escola. Por isso, diante desse questionamento, o binômio formação e trabalho docentes esteve presente no discurso dos diferentes professores.

As respostas revelaram uma variedade significativa de conhecimentos necessários: os voltados às teorias de aprendizagem, às legislações educacionais, aos conhecimentos didático-metodológicos, às diferenciadas deficiências e os

⁴⁵ O termo “desinteressado”, segundo Nosella (2018) tem um sentido de amplitude, de visão ampla e aprofundada no processo de construção de conhecimento. Para o autor, “Gramsci utiliza a expressão “desinteressado”. Em certo sentido, em português, se contraporía a “interesseiro, mesquinho, individualista, de curta visão, imediatista e até oportunista”. Nessa direção, Gramsci resgata o sentido de cultura desinteressada”, como sendo uma cultura de ampla visão, séria, profunda, universal e coletiva, que interessa a todos os homens” (NOSELLA, 2018, p. 69).

voltados à avaliação pedagógica. O Gráfico 5 ilustra a natureza dos conhecimentos considerados fundantes à formação, lembrados pelos professores.

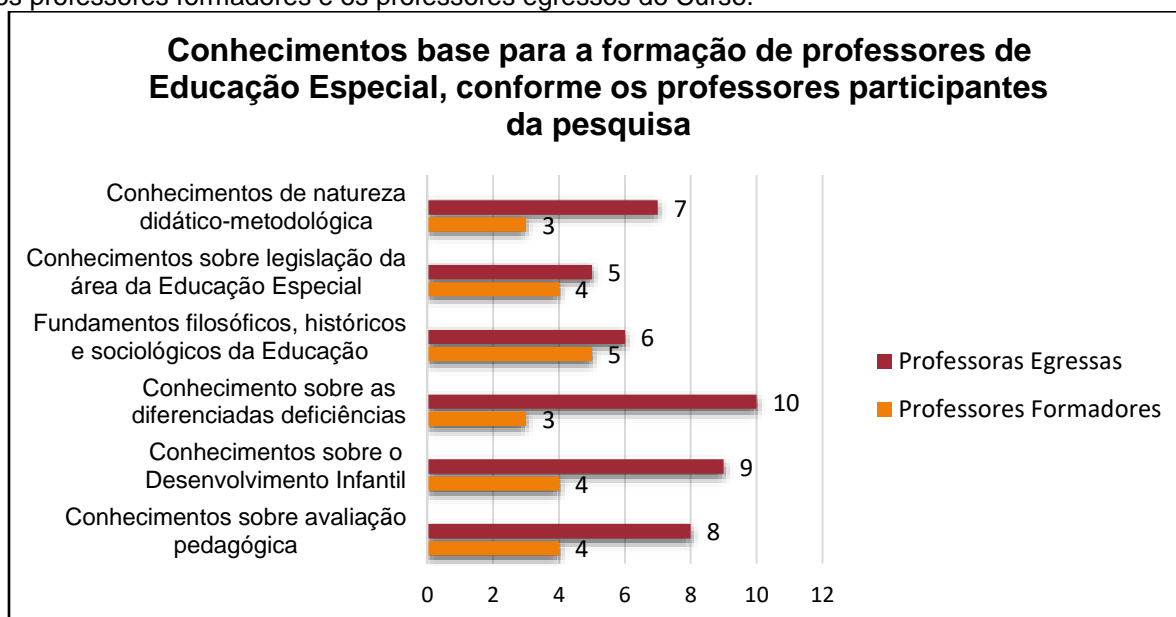
Gráfico 5 – Conhecimentos fundantes para a formação de professores de Educação Especial, conforme os professores participantes da pesquisa.



Fonte: elaboração própria.

O Gráfico 6, por sua vez, apresenta os dados referentes ao mesmo questionamento, contudo apresenta as respostas destacando seus respondentes: professores formadores e professores egressos do Curso.

Gráfico 6 – Conhecimentos fundantes para a formação de professores de Educação Especial, conforme os professores formadores e os professores egressos do Curso.



Fonte: elaboração própria.

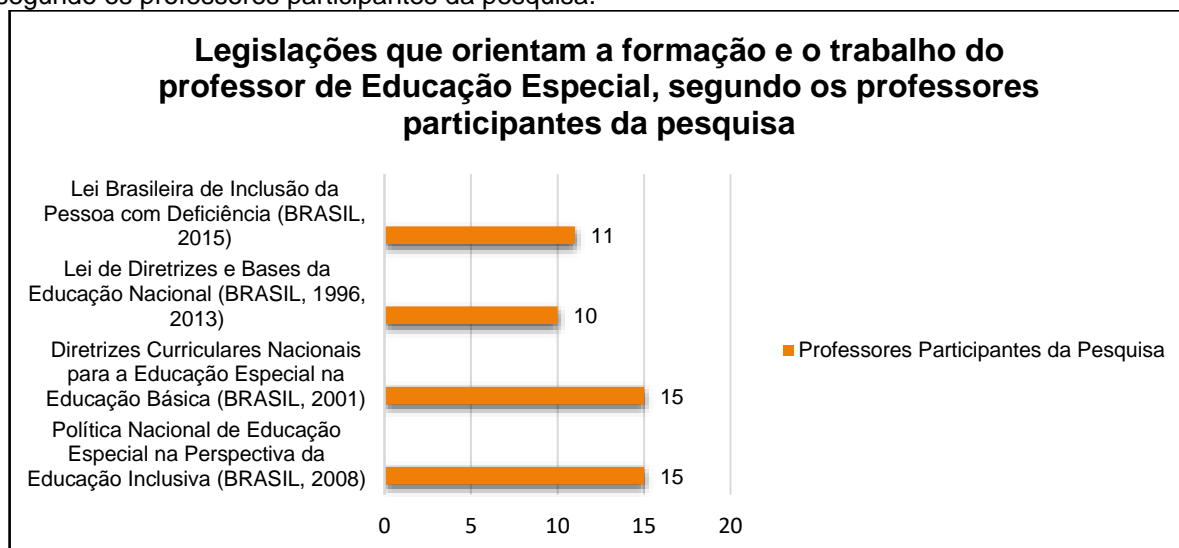
As falas dos professores revelaram uma complexidade de saberes necessários à formação e à docência desse professor. Por ser afirmado como um profissional professor por todos os professores participantes da pesquisa, nem sempre visto desse modo nos espaços profissionais em que atuam, seu processo formativo deve garantir conhecimentos importantes para a profissão docente.

Esse professor, segundo os professores participantes dessa pesquisa, precisa, dentre outros conhecimentos, compreender quais as legislações que amparam o seu ofício. As falas sobre o estudo das legislações tiveram como principal argumento a defesa de que se o professor conhecer as legislações que orientam sua profissão e seu exercício profissional, esse terá meios legais para a defesa e para a garantia do seu trabalho na escola. Além disso, conhecer a legislação é um instrumento de luta para a busca de condições objetivas melhores para o seu trabalho e para a aprendizagem dos estudantes na escola.

Essa defesa embasa-se, a partir dos relatos dos professores, sobre os equívocos que enfrentam cotidianamente sobre a sua identidade e sobre suas atribuições na escola. Diante da importância do conhecimento das legislações que orientam e determinam suas funções na escola, uma das questões das entrevistas realizadas esteve interessada em compreender quais as legislações que os professores consideram mais relevantes na área, por orientarem a formação e o trabalho do professor de Educação Especial. Dentre as legislações mais lembradas

pelos professores de Educação Especial, citam-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a). O Gráfico 7 apresenta as legislações citadas pelos professores.

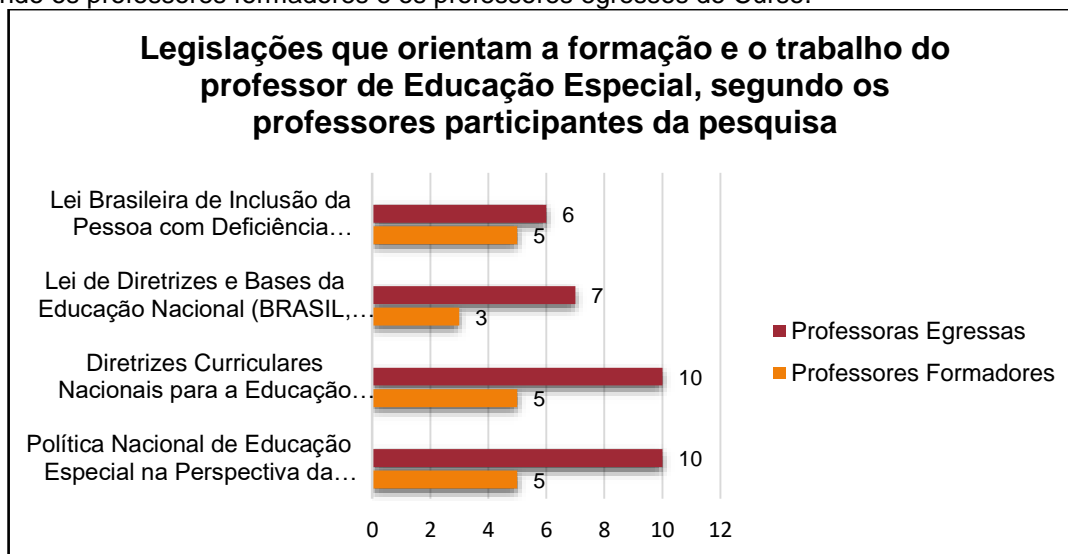
Gráfico 7 – Legislações que orientam a formação e o trabalho do professor de Educação Especial, segundo os professores participantes da pesquisa.



Fonte: elaboração própria.

Com a proposição de dar destaque às respostas dos professores sobre esse questionamento, O Gráfico 8 apresenta as respostas dos professores formadores e dos professores egressos do Curso, de forma destacada.

Gráfico 8 – Legislações que orientam a formação e o trabalho do professor de Educação Especial, segundo os professores formadores e os professores egressos do Curso.



Fonte: elaboração própria.

Sobre os conhecimentos da legislação educacional e de sua relevância para o exercício profissional, como instrumentos para defesa do papel do professor de Educação Especial, a Professora Educadora do Ano destacou a importância dos estudos da legislação educacional no processo formativo. Defendeu também a necessidade dos estudos dos fundamentos da educação – da Sociologia da Educação, da História da Educação e da Filosofia da Educação – como basilares à formação de novos professores, por acreditar que esses conhecimentos podem pautar a crescente consciência política dos professores, diante da possibilidade de compreensão da realidade na sua totalidade, tendo em vista suas condições materiais e históricas.

Acho que além do desenvolvimento infantil bem aprofundado, acho que a legislação, acho que a **gente trabalha muito pouco com legislação no curso**, então a gente **tem que saber para poder se pautar também e vai querer cobrar dos gestores, dos professores**, enfim. **A parte dos fundamentos, não só da educação especial, mas a parte ali da filosofia, as sociologia pra entender, para poder fazer relações**, a gente não aprende a fazer relações, o nosso curso, ele trabalha com apenas duas e ainda juntas, fundamentos históricos filosóficos e sociológicos, então toda parte histórica da Educação Especial. Muitas vezes a gente acaba perdendo [...] depende de qual professores ministra, ele leva mais para o lado dele, então eu **acho que isso é bem precário, dos fundamentos, pra gente compreender o mundo de modo mais completo, num todo**, enfim, eu acho **que são conhecimentos que deveriam ser mais valorizados**, em detrimento das metodologias, **eu não acho que as metodologia não precisam ter, mas eu acredito que a didática é muito mais fundamental do que trabalhar metodologia, uma vez que a gente não vai ir para sala de aula trabalhar matemática, nós vamos trabalhar os processos do pensamento que levam a construir aquele fundamento matemático.** (EDUCADORA DO ANO).

Além da Professora Educadora do Ano, o Professor Ética também lembrou a importância dos conhecimentos de natureza filosófica para a formação, com vistas a compreender os sujeitos da aprendizagem para além do ensino de técnicas e recursos, mas centrada no estudo aprofundado dos sujeitos da aprendizagem e de suas formas de compreender, de aprender, de avançar em seus processos de desenvolvimento. Ele afirma que

Eu sinto muita falta disso, **da filosofia, da psicologia no sentido de saber quem é esse sujeito, e sim da Educação Especial para além de uma técnica.** (ÉTICA).

Considerando os conhecimentos de natureza filosófica, de aprofundamento teórico acerca das bases da formação humana e da formação professor, o Professor Diálogo também defende a formação do professor de Educação Especial com conhecimentos dessa natureza para o estudo acerca da profissão professor. Defende

que os conhecimentos sobre o que é ser professor devem ser a base fundante do curso de formação dos professores de Educação Especial. Segundo ele, os conhecimentos devem estar voltados à atividade docente, com conhecimentos político-pedagógicos que balizem as escolhas metodológicas cotidianas e o seu papel político como professor. Ele afirma que

Eles têm, independente de trabalhar com os alunos da Educação Especial, aqueles conhecimentos básicos do professor, na formação do professor, eles têm que ter. Eles se queixam muito, que “ahh...eu entrei no curso de Educação Especial e vou ver o conteúdo da Educação Especial só lá na frente, **mas antes de um professor de educação especial, ele é um professor. Então essa formação ele tem que ter, as disciplinas que compõem o ser professor, não as metodologias que é lá na frente, mas essas disciplinas dos fundamentos, de entender o mundo onde eles estão, de entender porque as escolas estão do jeito que estão, gestão eles têm que ter também, conhecimento de gestão, porque o professor de Educação Especial pode ser gestor também.** Então isso é básico, no início. (DIÁLOGO).

A defesa dos conhecimentos de natureza histórica, sociológica e filosófica são também defendidos como relevantes para a formação docente pelo Professor Autoridade. O Professor ressalta a importância dos conhecimentos político-pedagógicos da profissão docente para a formação de novos professores de Educação Especial, quando afirma que

[...] em relação à **formação do professor em sentido de sua atuação, eu vejo que antes os professores saíam com uma formação de muitos métodos e técnicas para trabalhar do que hoje. Antes, ele saia com menos visão política do que hoje. Hoje ele sai com uma visão política porque a gente discute mais as políticas de inclusão.** Eu pelo menos discuto muito, quando **eu trago as questões da deficiência, eu trago junto as políticas, eu não separo isso.** (AUTORIDADE).

A proposição do estudo dos conhecimentos ditos sociológicos, históricos e filosóficos dá instrumentos ao professor para que ele desconfie de promessas, de rótulos, de campanhas, de “auras positivas” acerca da sua responsabilidade docente, amplamente divulgadas a partir de *slogans educacionais*, que o coloca em uma posição de duplicidade: ora valorizada como um herói, ora super-responsabilizada socialmente.

Entretanto, para além de discutir os conhecimentos sobre a profissão docente, com caráter político-pedagógico, uma das professoras egressas do curso, salientou em sua fala a importância de o curso garantir conhecimentos acerca do fazer pedagógico e das alternativas metodológicas para o trabalho cotidiano. A Professora Tarefaira defende que os professores egressos do Curso de Educação Especial

precisam de conhecimentos para além da teoria educacional, mas relacionados ao campo da prática, quando afirma que

Pra mim, os professores de hoje, do jeito que estão saindo, acho que é isso que está faltando. [...] **acho que uma questão não só na teoria, mas, na verdade está faltando para eles a questão da prática. Porque tu chega muitas vezes e tu fica só na teoria, e a prática em si, porque eu penso assim, tu tens que ter a teoria, mas o que te ensina de verdade é a prática. Porque na teoria tu vai procurar embasamento para tua prática, e se tu não tiver a prática, vai ficar muito difícil. Falta muito conhecimento da prática, deles procurarem estágio voluntário, do voluntariado**, porque na minha época porque eu me comprometia e eu ia, hoje a gente não percebe esse comprometimento. Já recebi muitos estagiários que por não receberem não iam mais na terceira vez. (TAREFEIRA).

Nessa discussão acerca da natureza dos conhecimentos necessários à formação docente, outros professores participantes da pesquisa, trouxeram à luz a defesa de que os conhecimentos de natureza didático-metodológica são importantes, desde que relacionados aos conhecimentos voltados aos processos de aprendizagem, de desenvolvimento e de avaliação dos estudantes com deficiências.

[...] **a gente precisa sim estudar mais quem é esse sujeito, principalmente como o sujeito aprende, que não é uma técnica, que não existe uma técnica, que não existe uma regra, cada sujeito da educação especial apesar de ser um sujeito, porque é um aluno independentemente da deficiência, eles aprendem diferente, cada um aprende no seu ritmo.** (EDUCADORA NOTA DEZ).

[...] eu vejo assim, **se tu souber quem é esse sujeito, tu vai poder trabalhar com qualquer um, entende? E não tu ter uma técnica pra isso, uma técnica pra aquilo, não.** [...] **acho que o curso deveria privilegiar, acho que elas poderiam ver todas as deficiências**, enfim, mas anterior a isso, existe um sujeito, quem é este sujeito? Eu acho que se a gente tivesse essa concepção, olharia para as deficiências de outro jeito, deixariam de ser meramente técnicas, sabe, **porque um rol de atividades, de recursos, pode não funcionar, não é?** (ÉTICA).

As falas das professoras reiteraram a necessidade de que o estudo dos conhecimentos considerados didático-metodológicos não deve acontecer de forma alheia aos fundamentos político-pedagógicos da formação, da necessária discussão epistemológica sobre os processos de ensino e de aprendizagem e das características das deficiências. Nessa discussão, a Professora Educadora Nota Dez fala sobre disciplinas em seu processo formativo voltadas ao ensino de estratégias metodológicas para o trabalho com estudantes com deficiência intelectual. Ela afirma que

[...] **Eu lembro que eu sai daqui com técnicas, nos foi ensinado técnicas e recursos para o aluno com deficiência intelectual e aí eu me formei e fui trabalhar como eu te digo, numa APAE, essas técnicas não funcionavam como eu imaginava**, como a gente imagina, tu vai chegar e

vai aplicar aquilo que tu aprendeu ali e vai dar certo. (EDUCADORA NOTA DEZ).

Compreende-se que as habilidades docentes, como atribuições indicadas aos professores de Educação Especial (BRASIL, 2009) voltadas ao estudo das deficiências e de alternativas metodológicas para o trabalho pedagógico são importantes, mas não podem ser somente essas atribuições que devem orientar os conhecimentos base da formação desse professor. Entende-se que a sua formação está intimamente relacionada a sua identidade e que não pode estar preocupada em ter como foco apenas formar professores capazes de gerir recursos e espaços de forma intersetorial, para garantir a acessibilidade, como orientam as diretrizes vigentes. Isso porque se defende, neste texto, que esse profissional “antes de ser um professor de Educação Especial, **é um professor**” (DIÁLOGO).

Conhecer o desenvolvimento humano, os estágios e processos de aprendizagem é, segundo a fala do professor formador Ética, mais importante do que os professores egressos terem um “*rol de atividades*” para o fazer pedagógico. Conforme o Professor Ética, o curso poderia sofrer reformulações a partir da escuta das suas egressas, já atuantes em contextos escolares, e também de seus professores formadores para que os estudos sobre o desenvolvimento humano sejam priorizados em relação ao ensino de alternativas metodológicas para deficiências específicas, porque segundo ele, cada sujeito tem a sua singularidade, sua história, sua forma de entender o mundo, antes da deficiência. Para o Professor,

[...] talvez o curso esteja falhando ainda **ou não esteja se escutando**, ou enfim, precisa de mais gente falando essa linguagem [...] por exemplo, alunos bem específicos [...] falando de alunos com autismo, o que eu percebo, aqui a gente aprende ou essas alunas aprendem essas técnicas que eu te falo, recursos para trabalhar com esses sujeitos, mas as crianças com autismo tem uma outra especificidade que é a questão psíquica, por exemplo, com um surdo tu trabalha com libras, com o cego, braile, mas e aí com a criança com autismo? Além dessa dificuldade que eles têm, também não é uma regra, mas alguns têm essa dificuldade cognitiva associada a isso, **dificuldade que é psíquica, de constituição psíquica, e estruturação desse sujeito que é algo que o curso não privilegia.** (ÉTICA).

Isso porque quando os professores de Educação Especial aprendem a olhar para o estudante com deficiência como um *sujeito da aprendizagem*, considerando suas hipóteses e possibilidades, emancipam-se da função de apenas apresentar aos estudantes recursos e métodos aleatórios. Nessa direção, os professores também reiteraram a importância dos conhecimentos sobre o processo avaliativo na atuação com os estudantes, por considerarem a prática da avaliação uma das bases do

trabalho pedagógico, para conhecerem os estudantes e suas hipóteses na construção do conhecimento.

Eu percebi, nas minhas estagiárias, lá no [...] e nesse ano, ou elas não levaram a sério, enfim, **mas eram muito fracas em avaliação**, muito, **com poucos elementos para avaliar, para entender quando a criança dava uma resposta, acho que o curso está falhando nesse sentido, porque a primeira coisa que a gente faz como educadora especial, quando a gente chega numa escola, é avaliar [...]** (CAPAZ DE MUDAR UM PAÍS).

Os professores, se compreendem como os sujeitos aprendem, deixam de apenas gerar recursos e métodos para então criá-los e planejá-los, legitimá-los ou refutá-los, conforme as necessidades educacionais especiais dos estudantes. Para o Professor Ética,

[...] **monta-se um programa para aquela disciplina com técnicas e recursos como se todos aqueles alunos fossem iguais, todos fossem responder da mesma forma naquele tempo, não é nada disso**, então acho que falta pra gente essa concepção mais filosófica do ser humano, ou desse sujeito, desse aluno. A formação psíquica pra mim é ponto crucial, não tem como a gente fugir disso, então essa coisa da técnica me preocupa bastante [...] mas assim eu vejo assim, **se tu souber quem é esse sujeito, tu vai poder trabalhar com qualquer um, entende? E não ter uma técnica pra isso, uma técnica pra aquilo, [...]** mas, acho que o curso deveria privilegiar, acho que **elas poderiam ver todas as deficiências**, enfim, **mas anterior a isso, existe um sujeito, quem é este sujeito? Eu acho que a gente tivesse essa concepção, olharia para as deficiências de outro jeito, deixariam de ser meramente técnicas, sabe, um rol de atividades, de recursos, pois esses podem não funcionar, não é?** (ÉTICA).

Os conhecimentos de natureza psicológica também são defendidos como necessários à formação pelo Professor Liberdade quando afirma que são pressupostos fundantes para a atuação profissional desses professores. Segundo ele, uma base formativa centrada nos estudos da Neuropsicologia é fundamental para a compreensão dos processos neurológicos e do funcionamento das habilidades cognitivas. Ele afirma que

Então acho que a gente tem que permanecer sim com base em psicologia, uma base em neuropsicologia, importantíssimo pra gente entender até a questão da deficiência intelectual, da surdez também a gente pode entender um pouquinho aí, estão agarradas à questão da deficiência, **que os processos neurológicos, que as funções executivas interferem, senão a gente não vê em lugar nenhum...isso serve para a deficiência intelectual, para as funções executivas, para os transtornos de aprendizagem, que não é público-alvo, mas eles estão lá.** (LIBERDADE).

A necessidade do estudo dos conhecimentos voltados aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes também foi defendida pela Professora Especialista e pela Professora Educadora do Ano, quando afirmam que

[...] **as disciplinas de desenvolvimento da criança, isso a gente leva para uma vida inteira**, [...] depois que tu tá na escola, é completamente diferente, muitas coisas assim que eu vi que não hoje não foram úteis hoje na minha prática. **Mas algumas, claro, que a gente retoma, essa questão dessas disciplinas mais específicas, sobre o desenvolvimento da criança, comparando crianças com desenvolvimento típico com crianças com deficiência, isso eu acredito que não existe prática sem uma teoria**, mas ao mesmo tempo tem coisas do curso que não foram úteis na minha trajetória. (ESPECIALISTA).

Olha, eu acho que assim, **entender o desenvolvimento infantil da criança como todo, como é que acontece essa aprendizagem**, que forma que a criança aprende. É muito mais além do que o simples conhecimento matemático, de como ensinar a matemática, **mas é entender como se dá o processo de raciocínio lógico, de construção do conhecimento em si** (EDUCADORA DO ANO).

Sobre esses conhecimentos, muitos professores participantes da pesquisa, formadores e egressas, destacam a sua importância na formação dos professores, considerando que antes da deficiência, há um sujeito da aprendizagem, com processos de aprendizagem e de desenvolvimento que precisam ser compreendidos, conhecidos pelo professor.

[...] **ele tem que ter uma fundamentação teórica, ele não pode sair daqui sem ter esses conhecimentos sobre o desenvolvimento**, como eu disse, claro que é importante saber o que implica, o que poderá implicar uma Síndrome de Down, o que poderá implicar uma Transtorno do Espectro Autista, **é importante, mas para além disso, ele tem que olhar para essa criança**. (ESPERANÇA).

Eu acredito que **a questão do desenvolvimento humano é fundamental, saber como a criança aprende e os diferentes tipos de aprendizagem. A questão das inteligências múltiplas, neuro**, [...] não só aquela disciplina de pouca carga horária, mas no decorrer do curso, **várias disciplinas que trabalhem com neuropsicopedagogia, neurologia, neuropsicologia, que trabalham essa questão de como o cérebro aprende, acho que isso é fundamental**. (CAPAZ DE MUDAR UM PAÍS).

Nessa discussão, a Professora Capaz de Mudar um País destaca alguns autores que considera referências para a formação de novos professores de Educação Especial, que tratam especificamente dos estudos do desenvolvimento humano. Segundo a Professora,

[...] **todo mundo que trabalha com criança, com adolescente, tem que entender de desenvolvimento humano**. Todo mundo que trabalha com criança **tem que conhecer Vygotsky e Piaget, pelo menos os dois**. Elas têm que **entender um pouquinho da linguagem, do que é a mediação, do que é essa zona de desenvolvimento, o porquê eles não aprendem tal conceito em tal idade**. (CAPAZ DE MUDAR UM PAÍS).

O Professor Ética, pensando sobre a formação de novos professores de Educação Especial, nesse modelo generalista, e sobre o estudo do desenvolvimento

em contrapartida à ênfase dada às disciplinas didático-metodológicas do curso, faz um contraponto à discussão acerca das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação de Professores (BRASIL, 2018b) que tem como alicerce a proposição de uma formação fundada no *saber fazer*, nos conhecimentos didático-metodológicos nos processos formativos, como se esse tipo de ênfase fosse a solução para processos formativos de professores mais bem preparados e qualificados, em nome do *direito à aprendizagem* dos estudantes.

Nessa perspectiva, na defesa dos conhecimentos fundantes à profissão professor, o Professor Esperança salienta a responsabilidade dos professores de Educação Especial de conhecerem como os estudantes com deficiências aprendem e quais as características dos seus estágios do desenvolvimento, quando afirma que

Eu considero fundamental que esse professor saiba olhar para o desenvolvimento da criança, saiba olhar para esse processo de aprendizagem. Eu acho que cada um vai poder se identificar com, focar mais ou menos, com alguma teoria. Então ao longo do curso eles têm a possibilidade de se aproximar com diferentes teóricos, tanto do campo da psicologia, tanto, pensando por exemplo, na alfabetização, teóricos que trabalham com isso. **Então, eu acho fundamental que esse aluno possa olhar para o desenvolvimento, e a partir desse desenvolvimento ele possa planejar as suas atividades pedagógicas [...]** (ESPERANÇA).

Outros professores também discutiram a necessidade da oferta de conhecimentos teóricos sobre as diferenciadas deficiências e/ou necessidades educacionais especiais, consoante à legislação vigente. A Professora Super-Heroína defende que, com a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas deficiências, na escola regular,

[...]o curso [...] deveria ser consoante à legislação. No momento que ele tem uma disciplina específica, de um público-alvo que não é da Educação Especial, então [...] porque não colocar uma outra disciplina que seja importante, uma disciplina, no diurno, de autismo por exemplo, ou enfim, sabe fazer essas trocas para que as pessoas, as formandas que saem tenham uma base de todas, né? Claro que existem muitas, para *dar conta* de tudo, mas eu acho que de uma forma geral, para que depois pudesse ajudar na prática. (SUPER-HEROÍNA).

Em sua fala, a professora também questiona o porquê da permanência da área de Dificuldades de Aprendizagem no currículo do curso, essa que não é mais considerada público-alvo da Educação Especial, desde a Política Nacional de 2008 (BRASIL, 2008). Para a Professora, outras disciplinas poderiam ser incluídas que, segundo ela, “pudessem ajudar na prática”.

Diante das entrevistas, principalmente dos professores formadores, entende-se que a manutenção da área das Dificuldades de Aprendizagem como área de

formação é entendida como uma forma de resistir às determinações prescritas para formar professores generalistas, conforme preveem as orientações vigentes. A escolha do curso em manter a área de atuação, mesmo quando esta não é mais considerada público-alvo é uma forma de resistência para não excluir àqueles que passaram a não ter mais, na Educação Especial, uma rede de acolhimento em seus processos de aprendizagem: os estudantes com dificuldades e com transtornos de aprendizagem.

Diante da complexidade dos conhecimentos da profissão professor e das limitações de um curso de formação inicial de professores, sinalizada também pelo Professor Autoridade, sobre o professor egresso estar sempre “aprendendo a ser professor”, a Professora Educadora do Ano destaca a necessidade dos professores de Educação Especial terem uma postura aprendente em relação aos conhecimentos do curso. A Professora alerta para a necessidade do desenvolvimento profissional dos professores de Educação Especial, no decorrer da trajetória profissional, quando defende que

[...] falta muito ainda conhecimento sobre desenvolvimento da criança, eu tô sempre estudando e tá sempre faltando porque cada dia aparece algo novo e aí a gente não sabe por onde começar a trabalhar com aquela criança. **Então não é conhecer as síndromes, mas conhecer o comportamento, o desenvolvimento infantil dentro da sua normalidade para saber o que é desviante.** (EDUCADORA DO ANO).

O desenvolvimento profissional dos professores de Educação Especial deve se dar articuladamente ao seu trabalho cotidiano, relacionado a sua práxis. Nesse sentido, a formação continuada de professores tem que se dar diante da prática social, do contexto real e das condições objetivas em que atuam. Nessa discussão, Duarte (2016) faz ponderações importantes sobre a formação humana, quando se refere ao papel educativo do ensino de conhecimentos científicos na escola. O autor vai afirmar que quanto mais o ensino “esteja fundamentado na concepção de mundo materialista, histórica e dialética” (p.95), mais o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos se efetiva de maneira mais consistente, real e histórica, distanciada de uma perspectiva fantasiosa ou de natureza imaginária.

A afirmação do autor, quando se refere ao ensino de conteúdos escolares, pode ser relacionada à formação de novos professores e também àqueles de formação continuada. Isso porque é por meio da discussão histórica, política e materialista dos diferentes elementos que constituem a formação e a atuação docentes é que os professores avançam em suas compreensões sobre as condições materiais em que

atuam, de uma forma crítica e não romantizada acerca da profissão professor, numa busca constante pelo compreender, do modo mais elementar, que é o do senso comum, até à consciência filosófica (SAVIANI, 1982).

A partir da voz dos professores participantes dessa pesquisa, defende-se que a formação de professores de Educação Especial tenha em suas matrizes curriculares conhecimentos caros à profissão professor, voltados às questões históricas, materiais e de natureza filosófica da profissão docente. A conscientização político-filosófica do professor é elemento-base para a formação de professores comprometidos com a história da sua categoria professoral; conscientes das suas lutas, resistências, entraves e conquistas. No entanto, os conhecimentos relacionados ao fazer pedagógico também são defendidos nessa tese, a partir das vozes das professoras egressas. É preciso saber como os estudantes com deficiência aprendem, quais são suas especificidades, como se dá o ato pedagógico diante do conhecimento e como sistematizá-lo.

O curso poderia ofertar disciplinas voltadas aos fundamentos da educação, com maior carga horária nos semestres iniciais, divididas por áreas e não mescladas como se apresentam no currículo atual. As disciplinas poderiam se intitular *Educação e Educação Especial – contextos históricos*, *Educação Especial e fundamentos filosóficos da educação*, *Educação Especial e fundamentos sociológicos da educação*, distribuídas em disciplinas de caráter I e II, como disciplinas contínuas, com carga horária de 60h/a cada uma.

Quadro 10 - Proposição de disciplinas voltadas aos Fundamentos da Educação, nos primeiros semestres formativos.

Educação Especial e os Fundamentos da Educação	
Educação e Educação Especial – contextos históricos I (60h)	Educação e Educação Especial – contextos históricos II (60h)
Educação Especial e Fundamentos Filosóficos da Educação I (60h);	Educação Especial e Fundamentos Filosóficos da Educação II (60h);
Educação Especial e Fundamentos Sociológicos da Educação I (60h).	Educação Especial e Fundamentos Sociológicos da Educação II (60h).

Fonte: elaboração própria.

Os referenciais teóricos relacionados ao desenvolvimento humano, com igual importância, seriam propostos como objeto de estudo na disciplina *Educação Especial e referenciais teóricos do desenvolvimento humano*, a partir da proposição de uma

sequência de quatro disciplinas que teriam como objetivo o aprofundamento teórico das estudantes acerca das diferenciadas teorias da aprendizagem e das teorias do conhecimento. Tais disciplinas, ofertadas como pré-requisitos entre si, teriam a carga horária de 60h/a.

Quadro 11 - Proposição de disciplinas voltadas aos referenciais teóricos do desenvolvimento humano.

Educação Especial e referenciais teóricos do desenvolvimento humano
Educação Especial e referenciais teóricos do desenvolvimento humano I (60h)
Educação Especial e referenciais teóricos do desenvolvimento humano II (60h)
Educação Especial e referenciais teóricos do desenvolvimento humano III (60h)
Educação Especial e referenciais teóricos do desenvolvimento humano IV (60h)

Fonte: elaboração própria.

A proposição dessas disciplinas não teria como objetivo o estudo de técnicas e recursos voltados à normalização, à cura ou ao treino de exercícios *psicologizantes* para que os estudantes com deficiência se aproximem dos estudantes considerados “normais”. Tampouco suas ementas estariam interessadas em, a partir dos possíveis laudos e diagnósticos, traçar linhas de comportamentos esperados para cada um dos sujeitos. Ao contrário: teriam como objeto de estudo o *sujeito da aprendizagem*, suas fases do desenvolvimento, suas hipóteses cognitivas perante o conhecimento, seus processos de aprender e suas funções psicológicas superiores, tendo em vista o estudo aprofundado das *diferenciadas teorias da aprendizagem*.

Além dessas quatro disciplinas, duas outras teriam o propósito de discutir as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano, considerando as especificidades dos sujeitos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Com este objetivo, é proposta a inclusão de duas disciplinas da mesma natureza e carga horária, *Desenvolvimento humano e da aprendizagem de crianças e jovens com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais*. Nessas disciplinas, as estudantes do curso teriam como objeto de estudo o sujeito da aprendizagem, tendo em vista suas especificidades em seus processos de aprender e de se desenvolver, como afirma o Professor Ética, “*no sentido de saber quem é esse sujeito*”.

Quadro 12 - Proposição de disciplinas voltadas aos referenciais teóricos do desenvolvimento humano e às especificidades das deficiências.

Conhecimentos relacionados às teorias da aprendizagem, ao desenvolvimento humano e às especificidades das deficiências
Desenvolvimento humano e da aprendizagem de crianças e jovens com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais I (60h)
Desenvolvimento humano e da aprendizagem de crianças e jovens com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais II (60h)

Fonte: elaboração própria.

Nesse mesmo processo, conhecimentos voltados à discussão sobre a legislação educacional também poderiam ser ofertados em duas disciplinas relacionadas, *Políticas educacionais e a Educação Especial*, cujas discussões estariam imbricadas aos fundamentos históricos e políticos, como elementos formativos fundantes dessa proposição.

Quadro 13 - Proposição de disciplinas voltadas às legislações educacionais no campo da Educação Especial.

Conhecimentos relacionados às legislações educacionais e à Educação Especial.
Políticas educacionais e a Educação Especial I (60h)
Políticas educacionais e a Educação Especial II (60h)

Fonte: elaboração própria

Nesse processo formativo, os estudantes do curso teriam como proposição o estudo das especificidades das diferenciadas deficiências, que caracterizam os sujeitos considerados público-alvo da Educação Especial. Esses conhecimentos se dariam de forma articulada aos estudos sobre o desenvolvimento infantil, considerando os processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais. O estudo das especificidades das diferentes deficiências seria proposto em disciplinas nominadas como *Fundamentos da Educação Especial e Especificidades dos Sujeitos da Aprendizagem* que, propostas com uma natureza introdutória, apresentariam às estudantes as principais características, formas de intervenção/mediação e pesquisas relevantes sobre os temas estudados.

Quadro 14 - Proposição de disciplinas voltadas às especificidades dos sujeitos da aprendizagem

Fundamentos da Educação Especial e Especificidades dos Sujeitos da Aprendizagem
Especificidades dos sujeitos da aprendizagem: deficiência intelectual (60h)
Especificidades dos sujeitos da aprendizagem: transtornos globais do desenvolvimento (60h/a)
Especificidades dos sujeitos da aprendizagem: deficiência auditiva (60h/a)
Especificidades dos sujeitos da aprendizagem: deficiência física (60h/a)
Especificidades dos sujeitos da aprendizagem: deficiência visual (60h/a)
Especificidades dos sujeitos da aprendizagem: Altas Habilidades e Superdotação (60h/a)

Fonte: elaboração própria

A inclusão dessas disciplinas no currículo, com conhecimento introdutório sobre as diferenciadas deficiências vem de encontro com as vozes das professoras egressas do curso, atuantes na escola, preocupadas com o trabalho pedagógico com os sujeitos da aprendizagem na escola. Nessa forma de compreender, o curso não se

configuraria a partir de um currículo “*mix*”, voltado a diferentes deficiências, sem o estudo aprofundado da profissão professor tão defendido nesse texto, pois o estudo aprofundando dos fundamentos da profissão professor também estão propostos. No entanto, teria espaços garantidos para que as estudantes do curso discutissem e se aprofundassem sobre as especificidades das deficiências e das políticas de inclusão para cada um desses sujeitos com deficiência.

O curso, dessa maneira, não teria comprometida sua postura em formar professores voltados ao estudo de três grandes áreas de atuação, Déficit Cognitivo, Surdez e Dificuldades de Aprendizagem. Teríamos a formação de um professor generalista, como indica a legislação vigente, com conhecimentos que auxiliassem as egressas em seus contextos de trabalho, mas com conhecimentos aprofundados sobre determinadas áreas do seu campo de atuação. Nesse período, as disciplinas de natureza didático-metodológicas poderiam ser propostas, porém, em articulação com a bases teóricas que fundamentam as alternativas metodológicas entendidas como pertinentes aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos sujeitos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Deste modo, reitero, o aprofundamento teórico dos professores egressos seria garantido nas áreas de atuação já elegidas pelo Curso, inclusive na manutenção dos estágios curriculares nessas mesmas áreas (Déficit Cognitivo, Surdez e Dificuldades de Aprendizagem).

Além dessas disciplinas dos fundamentos da profissão docente, outras também seriam propostas com o objetivo de propor discussões acerca do trabalho com o conhecimento na escola. Nessa tese, defende-se que o professor de Educação Especial deve compreender o conhecimento escolar como um instrumento revolucionário na vida dos estudantes, um dos elementos centrais na luta pela emancipação humana, conforme a perspectiva histórico-crítica. Nesse sentido, Saviani (2011) destaca que o trabalho com conhecimento na escola é uma forma de democratizar instrumentos de luta e de mudança para todos e todas as estudantes, herdeiros das gerações que os antecederam na construção do conhecimento histórico e cultural da humanidade. Para o autor,

Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo

desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores. **A educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.** (SAVIANI, 2011, p. 143, grifo meu).

Entende-se que o professor de Educação Especial precisa compreender as fases do desenvolvimento infantil, que deva atuar diante das hipóteses dos estudantes sobre os conceitos científicos, que lhe é importante atuar diante das funções superiores dos estudantes frente ao ato pedagógico. Mas, justamente por estar envolvido no ato pedagógico, diante das hipóteses dos estudantes no ato de conhecer, entende-se que o conhecimento escolar é também elemento de estudo desse professor.

Quadro 15 - Proposição de disciplinas voltadas às diferentes áreas do conhecimento escolar.

Disciplinas voltadas ao trabalho pedagógico na escola, com o conhecimento escolar
Ensino da Língua Portuguesa e Educação Especial I e II (45h/a)
Ensino da Matemática e a Educação Especial I e II (45h/a)
Ensino da Geografia e Educação Especial (45h/a)
Ensino da História e a Educação Especial (45h/a)
Ensino de Ciências Naturais e Educação Especial (60h/a)
Artes Visuais e Educação Especial (45h/a)
Jogo Teatral e Educação Especial (45h/a)
Educação Musical e Educação Especial (45h/a)

Fonte: elaboração própria

Por isso, defende-se a manutenção das disciplinas, já propostas no currículo do curso, voltadas ao estudo das diferentes áreas do conhecimento, para o trabalho pedagógico com os estudantes com deficiência. Isso porque se defende que esse professor é atuante no ato pedagógico, diante de um sujeito e dos objetos de aprendizagem que estão imbricados na relação conceitos cotidianos e conceitos científicos.

Tendo como fundamento base as compreensões dos sujeitos participantes dessa pesquisa acerca dos seus processos formativos e de suas trajetórias profissionais, considerando suas demandas pedagógicas diante dos estudantes, é proposta nesse trabalho uma matriz curricular que tem a intencionalidade de contribuir como uma possibilidade, entre várias outras possíveis, de articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, fundantes para a formação desse professor. O curso, organizado em dez semestres, seria ofertado em cinco anos letivos. Teria a carga horária total de 3.270h, sendo que dessas horas (três mil duzentas e setenta horas), 2.820h/aulas (duas mil oitocentos e vinte horas) estariam relacionadas a

disciplinas obrigatórias e 450h/a dedicadas às atividades de estágio supervisionado, conforme prevê a legislação vigente (BRASIL, 2015). A matriz proposta está disponível no Apêndice E desta tese.

a *uma pessoa* que se “dedica com grande interesse e profundidade a determinado campo do saber e/ou a determinada ocupação, profissão etc” ou que “possui conhecimento ou prática especial em determinado assunto; conhecedor, perito, profissional”. O termo “generalista”, por sua vez, segundo o mesmo dicionário, é um substantivo ou adjetivo, de duplo gênero, que se refere à “pessoa não especializada, cujos conhecimentos, talentos ou interesses alcançam várias áreas de conhecimento, não se concentrando em nenhum, em especial, com maior profundidade”.

A formação generalista de professores, egressos dos Cursos de Pedagogia e de Educação Especial, é uma estratégia embasada em interesses políticos e econômicos, de formar professores habilitados a um amplo campo de atuação e com um diversificado leque de atribuições. Esse modelo de formação, além de tornar esse professor capaz de “dar conta” de variadas demandas, como um “superprofessor” (TRICHES; EVANGELISTA, 2014), tem relação com o processo de desintelectualização do processo formativo de professores.

Sobre o processo formativo de professores, Vaz (2017) revela o cenário contraditório em que o professor é colocado como um profissional formado em cursos aligeirados, com baixos salários, com grande responsabilidade diante do cenário educacional brasileiro, entendido como um profissional que “pode mudar um país” (BRASIL, 2013) e fazer a diferença onde atua. Vaz (2017), nessa discussão, defende que o

[...] professor é objeto de desqualificação no âmbito do discurso político, especialmente nos documentos que são expressão da política educacional a partir das Reformas intensificadas na década de 1990, desde sua formação à sua prática para justificar readaptações que possibilitem um profissional com custo-benefício melhor para o capital. Portanto, é objeto de desqualificação também nas práticas sociais. Algumas características dessa realidade são: formação aligeirada como mínimo de teoria, salários reduzidos e atrelados ao desempenho nas provas de larga escala, as quais medem conhecimentos padronizados e sincronizados com as exigências do mercado de trabalho para com a classe trabalhadora; prática pautada nos saberes e competências que reduzem a possibilidade da escola ao treinamento (p. 109).

A desintelectualização dos professores é uma estratégia utilizada para massificar a formação docente, tornando-os profissionais operantes e facilmente manipuláveis pelas orientações macroestruturais. É proposta como uma forma de desarticulação da categoria docente, um dos meios de garantir a docilidade e a conformação desses profissionais. De acordo com Shiroma (2003)

Para ganhar consentimento, esse movimento de desintelectualização é proposto por uma reforma marcada *pela eufonia, pelo discurso dos belos vocábulos*. Certamente, a questão não é ser contra ou favor de qualidade,

competência, produtividade ou eficiência. Não é isso que está em pauta e não são estes os verdadeiros fins desta política. Como tentamos explicar, a preocupação desta reforma é *modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um expert preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas*. (SHIROMA, 2003, p. 79, grifo meu).

Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2009), entre as justificativas para a inclusão das pessoas com deficiência na escola regular, a justificativa econômica é a que chama mais atenção por defender que “é menos oneroso estabelecer e manter escolas que educam todas as crianças juntas que criar um complexo sistema de diferentes tipos de escolas especializadas em diferentes grupos de crianças” (p.10). Esse argumento pode estar também dando base aos processos de formação de professores e de atuação pedagógica na escola.

Em relação à formação de professores porque, formados em cursos generalistas, tem-se a ampliação do espectro das áreas de formação e atuação e, numa perspectiva prática e utilitarista, a redução dos tempos de formação e o empobrecimento teórico nesses processos. Shiroma (2003, p. 72) também revela os interesses político-econômicos no esvaziamento do processo formativo de professores, ao denunciar que “os efeitos da segmentação da categoria e do aligeiramento da formação de professores vêm exatamente ao encontro das prescrições de organismos internacionais para a gestão da educação para o século XXI”. Para a autora, a redução de custos, inclusive com baixos salários é uma estratégia para uma “utilização mais eficiente de professores”. (SHIROMA, 2003, p. 72).

A transformação do currículo do Curso Diurno de Educação Especial da UFSM, que a partir de 2004 passa a formar professores habilitados ao trabalho nas escolas, com estudantes com diferenciadas deficiências e/ou necessidades educacionais especiais, numa perspectiva generalista, afeta diretamente a seleção dos conhecimentos base do curso de formação e está intimamente interligada à identidade desse professor e às lutas e às resistências que vivencia nos espaços em que atua.

A ampliação do campo de atuação docente exigiu a amplificação do leque de conhecimentos sobre diferentes áreas e de suas especificidades, o que, conseqüentemente, acarretou dois processos concomitantes: o acréscimo de disciplinas de caráter metodológico para a atuação do professor diante dessas áreas;

e a diminuição da carga horária de disciplinas de caráter político-filosófico da formação.

A defesa do estudo de conhecimentos de natureza prática como prioridade, nos cursos formadores, em nome da garantia do direito à aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2015, 2016), legitima essa transformação: formar professores mais próximos de conhecimentos de ordem prática/metodológica do que das teorias epistemológicas que os fundamentam. Este processo, não isento de uma escolha política, está de acordo com o que está posto pelas legislações vigentes.

O professor de Educação Especial tem diante de si uma complexidade de elementos para relacionar em seu processo formativo e em seu trabalho cotidiano na escola. Precisa conhecer e compreender, além dos conhecimentos base da formação de um professor, já evidenciados nas falas dos professores, a complexidade das diferentes especificidades dos estudantes que ingressam na escola. Para um curso é um grande desafio formar professores que “deem conta” dessas especificidades sem que esse processo se torne uma miscelânea de informações sobre diferentes deficiências.

A transformação curricular do Curso de Educação Especial está alinhada ao discurso da democratização da educação escolar – que, por meio da legislação vigente, atribui à escola a responsabilidade de acolher às deficiências e/ou as necessidades educacionais especiais de todos e todas, indistintamente. A formação generalista de um professor, que tivesse acesso ao estudo das diferentes deficiências, atenderia à demanda da Política Nacional (BRASIL, 2008) e responderia às angústias de várias Professoras participantes da pesquisa, que se revelaram preocupadas em acolher os estudantes, independentemente das deficiências, na escola regular.

Entretanto, tal escolha formativa – em nome do estudo das diferenciadas deficiências na escola – contraditoriamente poderia se efetivar a partir de um currículo centrado demasiadamente em determinados conhecimentos, em detrimento de outros também caros à formação, como os fundamentos políticos da formação docente. Nessa discussão, a Professora Capaz de Mudar um País questiona: “até que ponto tu saber um pouco de tudo é melhor do que saber um pouco mais de alguma coisa? Até que ponto tu ser uma *clínica geral* é melhor do que tu ser uma *especialista*? Sobre a formação generalista, ela afirma

Ao mesmo tempo que eu acho interessante o curso ampliar, eu me lembro do Bueno falando do professor generalista e do professor especialista. [...]

Acho que o bom do curso é tu ter uma visão de tudo, [...] mas que a gente se dedique, que a gente consiga se dedicar com mais clareza, com mais conhecimento a uma área específica. É isso que eu posso tirar de conclusão desses dezesseis anos de experiência de tudo que hoje eu sei que o curso oferece, porque eu me deparei com esses alunos chegando e eu não tinha base nenhuma para trabalhar com eles. (CAPAZ DE MUDAR UM PAÍS).

Ter o propósito de formar professores capazes de “dar conta” de todas as especificidades da Educação Especial e também dos saberes necessários à prática docente, como um legítimo profissional da educação, é um projeto ambicioso e arriscado quando se considera a complexidade dos conhecimentos necessários para esse processo formativo, no período de tempo em que é proposto. Considera-se que a formação de um professor com um campo de atuação alargado, com atribuições ampliadas para o trabalho, diante de desafios mais complexificados em seus contextos profissionais, é um processo que super-responsabiliza o processo formativo com riscos de torná-lo esvaziado de aprofundamento teórico. Nesse cenário, o egresso que é formado em um projeto de curso com diferenciadas áreas de estudo, sem o aprofundamento teórico em nenhuma delas, precisa “dar conta” das demandas de uma escola cada vez mais “transbordante” (NÓVOA, 2009).

Nóvoa (2009) ao discutir sobre os objetivos das instituições escolares, destaca as múltiplas funções a elas atribuídas. Como uma “escola transbordante”, a escola é responsabilizada pela resolução de questões que fogem ao seu alcance. Para o autor, ao assumir a responsabilidade de lidar com diferentes questões sociais como se pudesse resolvê-las, em nome de um imperativo ético, “tem sido o erro maior da escola transbordante” (p.12). Ele afirma que outras entidades sociais devem assumir-se como coautoras nesses processos de atendimento a essas questões sociais para que a escola possa, efetivamente, trabalhar em nome de seu principal objetivo: a democratização do conhecimento.

A defesa de uma escola centrada na aprendizagem procura inverter a *deriva transbordante* de uma escola a quem a sociedade vai, progressivamente, atribuindo todas as missões. Não se trata de advogar o regresso a um qualquer passado mítico e, muito menos, de defender programas mínimos, o ensino do “ler, escrever e contar” ou as tendências do “back to basics”. Estes movimentos, que ganharam grande importância face à crise da escola e à incapacidade de resposta perante a massificação do ensino, baseiam-se na defesa do ensino tradicional e têm-se revelado de uma enorme pobreza teórica e prática. Trata-se, bem pelo contrário, de abrir novas perspectivas que coloquem a aprendizagem, em toda a sua riqueza, no centro das nossas preocupações. (NÓVOA, 2009, p. 12).

Nessa linha de pensamento da “escola transbordante”, em que é depositada à escola a tarefa de democratizar da sociedade – a partir da premissa que a inclusão

na escola pode favorecer a construção de uma sociedade mais inclusiva (MICHELS; GARCIA, 2014) – era preciso um “novo” professor: um professor reflexivo, polivalente, mediador, em contínua formação. Um professor que *desse conta* de múltiplas situações, para garantir a inclusão, resolvendo os problemas da escola e, quiçá, os fora dela também.

Nessa lógica, era necessário um “novo” professor: um professor que fosse “reconvertido” (EVANGELISTA; TRICHES, 2014) para atender a todas as demandas ditas como suas atribuições. Um novo professor que, a partir do slogan da “aprendizagem ao longo da vida” busca continuamente por conhecimentos que sejam ferramentas para o trabalho com todos e todas; um professor que se culpabiliza pelas dificuldades dos estudantes, por ser continuamente alvo de críticas diante da sua “incompetência” para incluir a todos e todas, como se não fossem necessárias condições materiais para sua efetivação. Um professor que tem seu campo de atuação alargado, em nome da defesa do direito de todos à educação, apesar da falta de reconhecimento profissional, sendo pago com baixos salários e atuando, em muitos contextos, com condições precárias de trabalho.

A situação precária de muitas escolas sem condições de compra de materiais para os estudantes, com instalações inapropriadas por falta de investimento público, com a falta de professores devido à impossibilidade de novas contratações é realidade onipresente, em todos os estados em nosso país. A história da educação nacional indica as dificuldades pretéritas para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino, devido à falta de condições materiais que favorecessem a educação pública, das classes populares, no país. Professores com baixos salários sem direito, por vezes, a planos de assistência e saúde, lotados em mais de uma escola, tendo que se locomover no intervalo do meio-dia, com planos de carreira que não incentivam a formação continuada são comuns nas diferentes realidades.

Professores com uma carga de trabalho pesada, sem direito à *hora-atividade*⁴⁷, sem a garantia de momentos comuns com os seus pares, devido à inexistência de outros professores, que podem ser especializados em outras áreas como educação física e artes, a fim de complementar a ação pedagógica, que assumam as turmas de crianças nesses períodos escolares. Essas condições, referentes à falta de

⁴⁷ Define-se “hora-atividade” nesse texto àquela em que o/a professor/professora, afastado (a) da sua sala de aula, pode planejar estratégias de ensino, de forma individual ou com seus colegas, no espaço da escola ou fora dela.

tempo/espço para o planejamento conjunto no horário de trabalho, parecem supérfluas para alguns, que olham de forma alheia à organização dos tempos e espaços escolares. Mas, para quem está dentro da escola, são fundantes para a organização coletiva do trabalho pedagógico. Condições de trabalho que não dependem exclusivamente de uma organização pedagógico-administrativa, mas de condições objetivas e materiais que garantam esses momentos.

Sobre a precarização do trabalho docente e do ensino público no país, recentemente a ANPEd lançou uma nota pública em defesa da educação. A nota foi publicada como uma resposta aos recentes ataques que a Educação Básica e a Educação Superior sofreram pelo governo atual. A nota refere que

Os cortes efetivados no orçamento da educação atingem de forma cruel todo o sistema educacional. A falsa dicotomia entre educação básica e superior foi desmascarada com a explicitação de cortes nos dois níveis de ensino, em programas e ações do MEC. A gravidade dos cortes que são efeito da lógica imposta pela Emenda 95 de diminuição dos gastos primários em políticas públicas, se amplia quando se esconde o ajuste econômico em um discurso que desrespeita, intervém e interrompe a produção científica desconsiderando a importância da educação para o desenvolvimento do país. Os efeitos dos cortes são brutais, a ação da CAPES recolhendo bolsas dos programas de pós-graduação, sem qualquer aviso prévio, evidencia a velocidade do desmonte das condições de oferta educacional no país. É urgente que o orçamento das instituições seja recomposto e que o Plano Nacional de Educação volte a ser o eixo da política pública brasileira. (ANPED, 2019)⁴⁸.

Chaves; Amaral (2016) problematizam a privatização do sistema educacional brasileiro que, a partir de interesses de organismos multilaterais, sofre com a redução de investimentos públicos em educação para que agências do capital atuem de forma mais agressiva na definição dos objetivos, da organização e da estruturação do sistema educacional, em seus diferentes níveis – na educação básica à superior, mesmo em governos autodeclarados como de esquerda. Os autores revelam que

Como consequência desse processo, a educação é incluída como serviço comercializável e sujeita a condições de competição. É oportuno ressaltar que o processo de expansão e privatização da educação superior se insere nas novas estratégias de acumulação de capital no setor educacional, por meio do mercado de capitais. Como parte desse processo, as instituições educacionais privadas vêm sendo estimuladas pelos governos a se expandirem, por meio da liberalização dos serviços educacionais, da desoneração fiscal e do sistema de crédito por meio do financiamento estudantil. (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 53-54).

⁴⁸ Esta nota está disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-de-repudio-aos-cortes-na-educacao>>. Acesso em: 20 maio 2019.

Nesse contexto de precarização do sistema educacional, a formação docente também é alvo do princípio economicista: há uma crescente oferta de cursos aligeirados, para cursar em casa, com promessas de formação fácil e rápida. Cursos que formam professores de forma massificada, muitas vezes na modalidade à distância, sem o aprofundamento teórico necessário à atividade da docência.

Diante do alargamento do campo de atuação docente e da falta de valorização profissional, este tipo de formação configura-se como uma das estratégias mais cruéis e ameaçadoras à profissão professor e à educação brasileira como um todo, embasada em princípios e interesses neoliberais, na ordem do capital (MÉSZAROS, 2008) – que se articula *contra* a democratização do conhecimento, que é uma das lutas legítimas da perspectiva histórico-crítica, pela emancipação de professores e de seus estudantes (DUARTE, 2016).

Era necessário um “*novo*” professor que, em nome do direito à aprendizagem dos estudantes na escola, numa relação contraditória, tem comprometida sua formação político-pedagógica, pois seu currículo formador deve primar, conforme as orientações vigentes, por disciplinas de caráter prático e instrumental⁴⁹. Nesse processo de se tornar “novo” para uma “nova” escola, o professor deixa para trás sua roupagem tradicional, autoritária e rígida. Sua formação, que deve ser ‘ao longo da sua vida profissional’, deve prever um conjunto de qualidades de um professor reflexivo, aprendente e flexível às novas atribuições e exigências do sistema educacional proposto.

Para Evangelista; Triches (2012), a formação de professores em cursos generalistas (BRASIL, 2001, 2006) está associada à ideia do professor como um “superprofessor”, super-responsabilizado pela solução dos problemas educacionais de sua escola e das questões sociais do contexto político em que vive.

[...] a ideia de que a reconversão do professor o configura como superprofessor. Nascido das “cinzas do professor tradicional” (EVANGELISTA, 2001), é posto como solução para os problemas da sociedade. Seu sentido é oferecido por um duplo papel: objeto da reforma, dado que ela atua modificando o papel do professor, e instrumento da reforma, posto que será por meio dele que a reforma será implementada. Ou seja, um movimento contraditório que mostra a relação existente entre o superprofessor e o professor-instrumento que, sendo objeto da reforma, é responsável por sua execução. (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p. 194).

⁴⁹ E essa transformação curricular não é exclusiva dos cursos de Educação Especial ofertados no país. Os cursos de Pedagogia, a partir das Diretrizes Curriculares de 2006 (BRASIL, 2006) também se tornaram cursos de formação de professores generalistas, com uma formação amplificada no que se refere às áreas de atuação e aligeirada no que se refere ao estudo das disciplinas dos fundamentos da educação.

Que tipo de curso, com quais áreas do conhecimento, formaria um professor capaz de “dar conta” de atender a todos e todas na escola? Seria possível pensar num curso que *desse conta* desse campo amplo e alargado de atuação do professor, sem se tornar um “curso cardápio”, um “*mix*” de diferentes deficiências? Quais conhecimentos seriam listados como importantes para a formação do “professor da inclusão”? A partir de que bases teóricas, de quais preceitos, para *darem conta* das atribuições desse professor na escola regular?

Discursos educacionais veiculados pela mídia, os chamados *slogans* educacionais, anunciam o professor como um profissional capaz de mudar um país⁵⁰. Um profissional a ser formado com ênfase em conhecimentos práticos, com base em metodologias e recursos de ensino, com menor carga horária de conhecimentos de natureza teórico-política⁵¹. Temos nesse cenário a defesa, por meio de discursos políticos, coincidentes aos interesses de organizações multilaterais, da formação de um professor polivalente, que como um “superprofessor” tem qualidades necessárias para resolver os problemas de seu cotidiano de trabalho: este deve ser multifuncional, polivalente, flexível, protagonista, tolerante (EVANGELISTA; TRICHES, 2012). Para Triches (2010), a ideia do “superprofessor” está embasada em quatro argumentos relacionados. A autora afirma que

O primeiro diz respeito ao processo de reconversão ao qual se pretende submetê-lo, propondo-se que se abandone o professor tradicional e adira ao “novo” professor, isto é, multifuncional, polivalente, responsável, flexível, afeito as tecnologias, inclusive, tolerante, aprendendo ao longo da vida e, acima de tudo, sem crítica as determinações de sua própria condição de professor. [...] o segundo elemento, articulado ao primeiro, refere-se ao alargamento do campo de atuação pela multiplicação de suas funções e pela ampliação das competências que dele se espera. O terceiro relaciona-se à ampliação dos conteúdos da formação, resultando em currículo inchado, restringindo-se o tempo e a qualidade da formação. Nesse caso, discussões teóricas verticalizadas tornando-se supérfluas. O quarto elemento vincula-se a uma imprecisão na definição do ser professor. (TRICHES, 2010, p. 151).

O professor, nesse contexto, é entendido como o objeto dessa reforma porque precisa *reconverter-se* aos ideais defendidos por ela, tendo as qualidades necessárias para o desenvolvimento de um trabalho do atendimento de suas demandas. Para Evangelista e Triches (2014),

Parece não restar dúvidas sobre quem ocupa o centro da reforma: o professor. O objetivo final da formação docente é o de qualificá-lo

⁵⁰ “Seja um Professor. Poucos têm nas mãos o poder de mudar um país” (Website Ministério da Educação, 2013a).

⁵¹ Base Nacional Comum para a formação de professores da Educação Básica. Ministério da Educação, 2018.

competentemente para a vida na sociedade do conhecimento, da tecnologia, do consumo e da “globalização”, portanto, para que a hegemonia capitalista não corra riscos – caminho supostamente mais curto para que faça o mesmo com a população que frequentará a EI [Educação Infantil] e os AIEF [Anos Iniciais do Ensino Fundamental]. Reticamente sonha-se que o professor seja o protagonista da reforma e da sua profissão, para tanto, impõe-se sua reconversão, procurando-se torná-lo passivo à recepção do projeto político capitalista e, por outro lado, ativo na defesa da reforma educacional e da “nova pedagogia da hegemonia”. (p. 12).

A reconversão docente caracteriza-se pela adaptação do professor à realidade ampliada de trabalho em que se situa, que lhe solicitam, para ser um *bom professor*, um conjunto de qualidades necessárias. As qualidades necessárias de um bom professor, capaz de lidar com o novo e com a diversidade, são anunciadas por Evangelista e Triches (2014) quando afirmam que

Quanto aos padrões ideais de docentes, é desejável: que seja líder, “investigador” e colaborador na gestão escolar, que trabalhe com a diversidade na perspectiva da escola inclusiva; que tenha conhecimento e explore conteúdos artísticos, corporais, valores éticos, afetivos e morais; que se disponha a aceitar o desafio de um novo papel; seja reflexivo, flexível, comprometido com as mudanças, protagonista, crítico de sua prática, autônomo, criativo, solucionador de problemas, comprometido com a comunidade, mobilizador de recursos, que tenha preocupação com as questões ambientais, que saiba trabalhar eficazmente em equipe e que tenha capacidade de aprender a lidar com novas habilidades [...] (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 58).

Mas, além de ser o *objeto*, exigido pelas demandas de um novo cenário educacional, o professor é entendido como o *instrumento* da reforma: que pode, a partir de suas qualidades, auxiliar na inclusão dos excluídos (de todas as ordens) e favorecer a construção de uma escola e de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Nesse sentido, Evangelista e Triches (2012) afirmam que o professor

[...] é posto como solução para os problemas da sociedade. Seu sentido é oferecido por um duplo papel: objeto da reforma, dado que ela atua modificando o papel do professor, e instrumento da reforma, posto que será por meio dele que a reforma será implementada. Ou seja, um movimento contraditório que mostra a relação existente entre o *superprofessor* e o professor- *instrumento* que, sendo objeto da reforma, é responsável por sua execução (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p. 194).

A formação desse professor, *plurivalente*, como um “*superprofessor*” (EVANGELISTA; TRICHES, 2014) é fortalecida pelo slogan da “escola inclusiva” fundamental para uma “sociedade inclusiva” (MICHELS; GARCIA, 2014), vista como o antídoto a todas as formas de exclusão. Nessa perspectiva, o professor de Educação Especial é considerado um professor fundamental na reforma educacional proposta pela Política Nacional (BRASIL, 2008). Diante das suas atribuições na

“escola inclusiva”, é um professor polivalente, multifuncional, generalista, ora *objeto* ora *instrumento* da reforma educacional proposta (EVANGELISTA; TRICHES, 2012).

As narrativas dos professores participantes da pesquisa revelaram elementos em linhas divergentes a respeito da reformulação do curso, para *dar conta* das diretrizes da inclusão nos espaços escolares. Nesses discursos, ao mesmo tempo em que há o anúncio da necessidade da mudança curricular, para atender os estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais na escola, os professores sinalizam as possibilidades de perdas e de faltas no processo formativo de novos professores, resultantes dessa transformação curricular.

Dentre essas perdas e faltas, sinalizam: a perda da profundidade nos processos de construção do conhecimento dos saberes específicos da área da Educação Especial; a falta de discussões de natureza político-pedagógica no processo formativo; a necessidade de discussões na área da legislação da área, a falta do estudo rigoroso acerca das especificidades das diferentes deficiências. A fala dos professores, que sinaliza a perda de aprofundamento teórico do processo formativo, aponta para a desintelectualização dos professores egressos. O Professor Liberdade sinaliza que

O que era antes era tudo mais aprofundado, agora é mais uma notícia. Porque as disciplinas foram para 45horas, foram para 30horas. Então, para uma categoria, para a deficiência intelectual, tem duas disciplinas e estágio de 150 horas. Antigamente nós tínhamos avaliação, alternativas, e a carga horária era maior em todas as situações, **então a gente percebe assim uma fragilidade muito grande, das alunas perceberem do que elas estão falando**, o que elas vão intervir, então é oito, oitenta. E eu sinto que agora a gente não vai conseguir sair disso não. **Ou seja, não é uma formação aligeirada como é essa do Ministério da Educação**, do AEE, não é isso, eu fui contra desde o início. Que fique bem claro isso. Por mim a nossa universidade nunca teria investido nessa formação, desqualifica, ela não qualifica ao meu ver, ela desqualifica.” (LIBERDADE).

Nessa perspectiva, a Professora Educadora do Ano também sinaliza a necessidade de repensar o curso em relação à atenção que se dá a determinados conhecimentos, como os fundamentos da educação e àqueles voltados à prática, no que se refere ao saber fazer parcerias na escola.

Eu acho que a **nossa formação é muito precária**, eu acho que **deveria ser cinco anos, deveria ter mais disciplinas, mais fundamentos, mais psicologia, aprender a fazer parcerias, entender o trabalho do outro**, porque a gente precisa muito de psicólogo, fisio, TO [terapeuta ocupacional], e muitas vezes, se a gente não for atrás, a gente não sabe nem o que o outro profissional vai trabalhar, como tu vai encaminhar uma criança, se tu não sabe o que aquele profissional trabalha, **isso é algo que eu aprendi na prática também, fazer muitas parcerias. Essa questão também da**

legislação, acho que a gente tem que ter mais também, ela está sempre mudando e então a gente tem que estar sempre aprendendo. (EDUCADORA DO ANO).

O Professor Autoridade também defende que o trabalho com os estudantes do Curso, nas diferentes disciplinas que ministra, se dá a partir da relação entre os conhecimentos de ordem metodológica e os conhecimentos de natureza político-filosófica. Isso porque, segundo ele, não há como

[...] compreender todos esses processos de inclusão, todos esses processos do sujeito surdo sem a gente entender essas questões da política da educação e sem entender a história da educação, eu não posso chegar para as minhas alunas hoje e falar sobre o sujeito surdo, como um sujeito da diferença, **sem que eu vá à história, sem que eu vá às políticas, sem que eu vá aos conhecimentos filosóficos sobre esse sujeito, sobre a educação,** eu não tenho como fazer isso. (AUTORIDADE).

Além da importância da articulação entre os conhecimentos práticos e teóricos, o Professor Ética salienta a necessidade da atividade de estudo de determinados referenciais para a formação de novos professores. O professor salienta a importância de que os professores egressos sejam incentivados a buscarem referências teóricas, para o estudo aprofundado, acerca das diferentes questões da profissão docente e do trabalho pedagógico.

Talvez eu não tenha respostas agora, **mas assim eu penso muito nessa questão teórica que envolve o curso, nós temos referenciais de ponta, nós temos autores que falam sobre esses sujeitos, porque elas acabam vendo vários autores, um pouco de cada um, mas não se aprofundam, não que a gente tivesse que dizer ‘oh, tu vai estudar esse’, mas que a gente pudesse apresentá-los e os alunos tomarem pra si aquilo que, enfim, ‘eu me identifico com este autor, e eu vou estudar a fundo esse autor’.** (ÉTICA).

O Professor ainda destaca que em seu trabalho percebe possibilidades concretas de mudança na forma de relacionar conhecimentos de natureza prática aos fundamentos teóricos que lhe dão base. O Professor relata sua experiência, em que os estudantes do curso tiveram a oportunidade de refletir sobre sua prática de estágio concomitantemente ao estudo de aportes teóricos sobre a docência. Ele afirma que

Então, paralelo a esse programa do curso de Educação Especial que a gente recebe o programa da disciplina, eu montei outro programa com elas, **então a gente tinha as aulas práticas, que elas iam para o estágio e paralelo a isso a gente tinha aulas teóricas,** tinha, porque agora acabou. **Tinha aulas teóricas onde eu associei ‘n’ textos que falavam desses sujeitos, porque elas me diziam sempre assim, elas me olhavam e diziam, ‘mas eles não são como a gente vê aqui na teoria, não é aquele aluno que o professor diz ou que passa lá no quadro, ou que a gente estudou, é outro aluno, é diferente elas dizem, “profe é diferente”.** [...] E aí a gente começou todo esse programa e agora pro final eu pude retomar agora com elas, e eu dizia

pra elas “gurias vejam”, a gente sempre ouve o chavão de que **a teoria é uma coisa e a prática é outra, ‘tão vendo, gurias, vocês percebem que não existe essa separação entre teoria e prática? Toda prática é uma teoria, pra vocês executarem essa prática que vocês se propõem, vocês têm que ter essa teoria’**, e elas diziam... ‘sim, profe, agora nós temos.’ Então esse ano eu sei que fui pioneira e estou bem feliz porque o retorno que eu tive das alunas, porque sim, a gente tem que saber quem é esse sujeito e como ele aprende (ÉTICA).

A relação entre teoria e prática na formação de professores exige a discussão epistemológica sobre o processo de formação docente, a partir de alguns questionamentos fundantes: quem é o professor a ser formado? A partir de que conhecimentos? A partir de que bases epistemológicas? Nessa perspectiva, Freire (2002), defende que um dos saberes necessários à prática do professor é o reconhecimento de que o ato de ensinar é um ato político e que a educação pode ser ideológica. Para Freire (2011),

Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, às vezes maior do que pensamos, da ideologia. É o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem a ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em nos torna míopes. (p.141-142).

Para Cortella (2011), a forma como entendemos o processo de construção do conhecimento, que “nem sempre é consciente e reflexiva” (p.49) “[...] tem desdobramentos políticos e epistemológicos profundos nas nossas práticas e por isso é preciso iluminar sua gênese de modo a permitir maior consistência e consciência em nossas ações educativas” (CORTELLA, 2011, p. 49-50). Para o autor (2011, p. 114), o professor é um profissional “que tem um papel político/pedagógico” e sua atividade “não é neutra e nem absolutamente circunscrita”. Para o Autor (2011), longe de um “otimismo pedagógico” e de um “pessimismo ingênuo”, a educação escolar pode ser um espaço efetivo de inovação na prática pedagógica, tendo em vista a democratização do conhecimento. Nessa discussão, Saviani (2013) destaca a importância da educação escolar e da postura do professor que, mesmo inconscientemente, está atrelado à manutenção ou à possibilidade de transformação da sociedade. Ele afirma que

[...] os professores tanto podem integrar-se, ainda que não intencionalmente, na luta de classes da burguesia desempenhando o papel de contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de consolidar o status quo, quanto podem desempenhar o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, integrando-se na luta de classes do proletariado e contribuindo,

assim, para a transformação estrutural da sociedade. Vê-se, pois, que numa sociedade dividida em classes com interesses antagônicos como é o caso da sociedade brasileira atual, a educação escolar move-se inevitavelmente no âmbito da luta de classes quer se tenha ou não consciência disso, quer se queira ou não assumir essa condição. (SAVIANI, 2013, p. 27).

Diante da complexidade do ato educativo, como “dar conta” da formação de um professor cujas atribuições (BRASIL, 2009), estão voltadas a garantir a inclusão de todos e de todas na escola? Como formar professores de Educação Especial que, para além de suas atribuições listadas no texto normativo, se compreendam como professores atuantes em contextos educacionais duramente marcados por interesses políticos e econômicos?

A fala de alguns professores sinaliza a importância dos professores de Educação Especial conhecerem acerca das diferenciadas deficiências para “darem conta” das suas atribuições na escola. Sinalizam a necessidade de, para o trabalho pedagógico, os professores terem conhecimentos que lhes deem suporte quando se deparam com as diferenciadas deficiências na escola. Entretanto, defendem também a necessidade do aprofundamento em determinada área para que possam atuar de forma mais efetiva no trabalho pedagógico. O conhecimento acerca das diferenciadas deficiências, é defendido pelas Professoras Generalista, Capaz de Mudar um País e pela Professora Super-Heroína quando afirmam que

Mas eu acho que **ter um pouquinho de conhecimento sobre cada área, isso é importantíssimo e isso eu não tive na minha formação**, talvez as gurias hoje do diurno continuem não tendo, **elas têm dificuldades de aprendizagem, que veio a agregar**, as dificuldades de aprendizagem, eu fiz na psicopedagogia, que também me ajuda muito, a diferenciar, a me dizer assim, ‘não, a gente tem muito mais possibilidade de estar diante de uma deficiência intelectual do que uma dislexia’, eu consigo ter esse olhar, conseguir ter essa noção, ‘será que precisa mesmo esse encaminhamento?’ (GENERALISTA).

Então, **a Educação Especial vem se modificando, graças a Deus, colocando no mercado de trabalho cada vez mais profissionais com uma formação um pouco mais diversificada, um pouco mais ampla**, mas ao mesmo tempo, **as vezes cai nisso que eu te falei, de ser amplo demais, da pessoa não ter conhecimento sobre o público com a qual ela está trabalhando**. Eu gostaria de ter tido essa formação, junto com a minha, o ideal é assim, **tu ter quatro anos nessa generalista e mais dois anos naquela que tu quer se especializar**. Acho que no futuro essas escolas referências seria uma coisa legal de se ter, para começar, no micro, no município [...]. (CAPAZ DE MUDAR UM PAÍS).

[...] **ao meu ver deveria ser um curso, com todas as especificidades porque não tem, tu vai para escola hoje seria todos, então com o curso noturno sai com baixa-visão, surdocegueira, autismo [...] e o durante o dia, são outras deficiências [...] é bem complicado para quem sai, pelo menos um pouquinho de cada, o curso deveria dar pinceladas, enfim ter**

disciplinas, **pelo menos a parte prática, teóricas associada à prática.** (SUPER-HEROÍNA).

As Professoras Generalista, Tarefeira e Educadora do Ano também trazem à luz a complexidade que perceberam na tarefa de acolher a diferentes especificidades de diferentes estudantes com deficiência. Falam da sua formação específica diante do seu trabalho alargado. Falam das suas condições de trabalhadoras diante do “novo”, de “ter que atender a todos”, do “não saber o que fazer”, do “não dar conta do recado”. Em suas falas, há o discurso da dificuldade, do novo, do “não estar preparada”, tão comum nas falas de professores das salas de aula regulares. Elas afirmam que

[...] pra mim foi tudo muito tumultuado, pra mim, **que tive uma formação específica, na área da deficiência mental, ter que atender a todos, meu Deus, a gente ficou sem saber o que fazer e eu não podia cair no discurso de que “não estamos preparadas”.** Porque não é isso que a gente fala do professor da sala de aula regular? Que ele não está preparado, que ele não tem formação? Daí a gente vai sentir na pele o que é não estar realmente preparado, o que é realmente a gente não ter noção do que a gente está recebendo, de a gente receber um aluno surdo e não saber Libras. Então, a gente conseguiu, eu, me colocar no lugar, um pouco desse professor, realmente, **é assustador. E agora? O que eu vou fazer?** (GENERALISTA).

Eu acho muito amplo, tu sair do curso pra trabalhar com deficiente auditivo, com deficiente intelectual, com todas as deficiências. [...] Eu vejo que é muito difícil, porque na minha área, que eu saí habilitada para trabalhar com deficientes mentais, tu não saí sabendo tudo, tu tens que estar sempre estudando, são novas teorias, são novas formas de olhar o sujeito, então eu acho muito complicado, mas pelo que eu entendo, é uma formação para o AEE. E quando chegou a sala multifuncional, eu levei um choque, e eu pensei “eu não vou dar conta do recado”. [...] e eu até preferia **que voltasse ao que era antes**, cada professora trabalharia com um grupo específico, cada professora tinha uma especialidade, eu trabalharia só com os deficientes intelectuais, e outras professoras trabalhariam com outras deficiências. (TAREFEIRA).

[...] a gente não consegue ser esse professor generalista. Então, **se eu me deparar com aluno autista, eu não sei o que fazer. Esses dias até acabei recebendo um diagnóstico e eu não sabia por onde começar**, eu até mandei, a gente tem um grupo da turma né, no whats, e eu mandei: ‘gurias, o que eu faço?’ Eu coloquei mais ou menos o que a criança apresenta, eu não sei, nunca trabalhei com autista, **tive uma disciplina na faculdade sobre autismo e eu não sei de onde partir**, porque eu não quero invadir o processo da criança, então eu quero fazer algo que estimule ele, mas que não seja invasivo, que eu não esteja cobrando algo que não é do desenvolvimento dele, naquele momento. Então, é isso, assim. (EDUCADORA DO ANO).

O olhar para as especificidades das diferentes deficiências, sem antes olhar para os processos de aprender e de desenvolver dos estudantes, bastaria para esse

professor se constituir um professor de Educação Especial, capaz de atender às diferenciadas especificidades?

Uma formação generalista, a partir de metodologias de ensino, com recursos e técnicas de ensino, garantiria o olhar para os processos de aprendizagem de todos? Não se configuraria como uma formação docente desintelectualizada, sem aprofundamento teórico? As falas das Professoras fazem pensar acerca da complexidade do processo formativo de professores com um leque tão amplificado de conhecimentos para a docência. A postura do curso, resistente ao que a legislação afirma como necessário à formação de um professor generalista, defende a ideia de que se tem um professor generalista, como lhe é exigido, mas “não alguém tão generalista” (DIÁLOGO), como em outros cursos ofertados pelo país. Nessa discussão, sobre a formação generalista dos professores de Educação Especial, Garcia (2011) destaca que

[...] a ideia de um professor “generalista” surgia como uma possibilidade de transformar o profissional em mais professor e menos especialista, este compreendido aqui como um profissional de formação clínica e de atuação técnica, aplicador de recursos e instrumentos especiais. O professor de Educação Especial “generalista” estaria mais inclinado ao debate pedagógico, portanto, mais próximo da escola regular, das dinâmicas curriculares, dos processos educativos comuns e, com isso, de uma tarefa de articulação mais pedagógica do que intervenção clínica. (GARCIA, 2011, p. 68).

Entende-se que o curso, antes de atender à política e às legislações vigentes, está voltado a formar professores para a inclusão escolar, porque se entende, para além dos discursos e dos interesses das legislações mais recentes, como um direito legítimo a todas as pessoas. Entende-se, deste modo, que seu currículo não se configura como uma “lista”, um “mix” com diferentes deficiências, como outros cursos o fazem para atender ao que a legislação exige (THESING; COSTAS, 2017b).

A formação generalista do professor de Educação Especial, como afirma Garcia (2011), aproxima esse professor do contexto da escola, com estudos acerca desse lugar de atuação, até então desconhecido para esse professor. Assim, aproxima esse professor da escola, porém deve garantir conhecimentos que o habilite para a docência e não somente ao atendimento educacional especializado, que, devido às orientações legais e às condições objetivas de trabalho, vem sendo a atividade principal desse professor.

Entretanto, apesar da formação mais próxima da escola, do trabalho pedagógico escolar, e do reconhecimento da sua profissão como a *profissão professor*, pelas professoras participantes da pesquisa, há em algumas falas o anúncio de um profissional especialista, especializado, com dificuldades objetivas de articular-se ao grupo de professores de sua escola, como revela a Professora Tarefaira quando diz que

[...] o trabalho que vai além da sala de recursos, do trabalho que vai além do atendimento individualizado com o aluno, é muito difícil de ser feito. Porque a gente ainda tem esse viés muito, não sei se é clínico, mas é individualizado, sabe, porque tu atende o aluno e tu vai trabalhar na causa da dificuldade, a gente tem esse discurso né? É pra trabalhar na causa, não é reforço escolar, mas eu trabalho ali, estanque. Quando tu vai propor uma reunião, um trabalho junto com os demais professores, sempre tem uma dificuldade no horário, pra conseguir um horário pra trabalhar junto, não é fácil, né? (TAREFEIRA).

A fala da professora Tarefaira é próxima da discussão feita por Michels (2017) quando analisa a formação de professores de Educação Especial em contextos de formação inicial, como habilitação nos cursos de Pedagogia, em Universidades de Santa Catarina. Para a autora, a formação desses professores centrou-se nas dificuldades, nas deficiências, e não nas capacidades de aprendizagem dos estudantes e tampouco em elementos caros à formação do professor. A autora discute, nesse sentido, o teor da formação desse professor centrada na deficiência, na base biológica, numa perspectiva terapêutica, distanciada das questões da profissão professor. Michels (2017) afirma que

A centralidade das necessidades educacionais nas características individuais retirou da pessoa considerada deficiente suas necessidades de aluno. A própria formação de professores priorizou, por muitos anos, as técnicas e os recursos específicos em detrimento de análises do sistema educacional, em seus aspectos econômicos, sociais e políticos. Ao mesmo tempo em que a área se distanciou desses matizes, aproximou-se de contribuições de base biológica. (p. 36).

A partir da análise das narrativas dos professores participantes da pesquisa e das ementas das disciplinas ofertadas no currículo vigente, percebe-se um curso interessado em formar professores com uma base epistemológica psicopedagógica, a partir da perspectiva interacionista/sociointeracionista da aprendizagem, que intenciona olhar para o sujeito com deficiência como um sujeito da aprendizagem, a partir de suas possibilidades biopsicossociais.

Além dessa perspectiva psicopedagógica do curso, que se distancia de uma perspectiva médica para aproximar-se da pedagógica, percebe-se a compreensão do

sujeito surdo como um sujeito da diferença e não com deficiência, balizada por discussões dos Estudos Culturais e dos estudos pós-estruturalistas.

5.2 A PLURIVALÊNCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

“[...] **Pra política é um tarefeiro** [...] é alguém que vai aplicar técnicas e recursos. [...] **Pra escola, ainda é o salvador da pátria**, é o que vai dá jeito naquele aluno que o professor não consegue trabalhar, vai consertar esse aluno e vai me devolver esse aluno consertadinho [...]”. (ÉTICA).

O termo pluralência remete-se à ideia de capacidade de ligação, de combinação a novos cenários e sujeitos no trabalho pedagógico. Refere-se à capacidade de ajustamento a diferenciadas realidades, de adaptação para o trabalho, a fim de resolver demandas do cotidiano profissional. É característica desse professor porque se trata de um profissional que deve atuar, intersetorialmente, com os diferentes profissionais e sujeitos escolares, entendido, pelos diferentes sujeitos na escola, como o professor responsável pela inclusão, como aqueles que é capaz de *dar conta* das diferentes demandas relacionadas a esse processo.

Tendo em vista essa denominação, este capítulo tem a intencionalidade de discutir as atribuições do professor de Educação Especial nos contextos escolares, a partir das interlocuções realizadas com os professores participantes dessa pesquisa.

As mudanças na maneira de compreender a formação docente dos professores de Educação Especial e suas atribuições como profissionais e a forma de conceber a educação das pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, ao longo da história da educação nacional, estão fundamentalmente relacionadas às legislações vigentes.

A Resolução 02/2001 (BRASIL, 2001a) que prevê o professor “capacitado” e “especializado” – bem como a atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que definem como deve acontecer o processo de inclusão nas escolas regulares – merecem estudos que aprofundem as discussões sobre a formação de professores e os processos inclusivos na escola regular. Isso porque se compreende que, numa discussão política e epistemológica, o professor não é um simples *gestor* de recursos técnico-pedagógicos e tampouco deve ser reconvertido em um “*superprofessor*” (EVANGELISTA; TRICHES, 2012)

responsabilizado pela solução dos problemas sociais da sua escola, dos estudantes, da sua cidade, do seu país.

A Resolução CNE/CEB nº 04 de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009), apresenta orientações sobre o trabalho de Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares e as diferenciadas atribuições do professor de Educação Especial, atuante no AEE, nas salas de recursos multifuncionais. Nota-se que esse documento afirma a necessidade dos professores atuantes no AEE serem formados em cursos de formação inicial que os habilitem para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Contudo, não há indicação acerca da formação específica para a formação de professores *especializados* e tampouco a carga horária necessária para esses processos formativos. A inexistência de orientações sobre a natureza dos cursos e carga horária mínima também foi negligenciada pela Resolução CNE/CEB nº. 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a).

O termo Diretrizes Operacionais chama a atenção pelo sentido que dá à atuação do professor quando este atua no “Atendimento Educacional Especializado” (AEE). O professor de Educação Especial, orientado a partir de *diretrizes operacionais*, em que precisa *operar* nas salas de AEE, nos remete a uma analogia cruel em que esse professor se assemelha a um profissional operante, num sistema em que precisa executar, operacionalizar. Nessa analogia, poderíamos supor que esse profissional, para operar suas funções, aos olhos do legislador, não precisaria ter uma formação aprofundada, intelectualizada.

Sua formação, a partir de uma postura política economicista, seria aligeirada, em cursos massificados, sem carga horária mínima a ser cumprida, com conhecimentos sobre técnicas e recursos entendidos como necessários à operacionalização das suas funções. Tal relação nos parece real diante dos cursos ofertados nas diferentes regiões do país, de forma aligeirada, por instituições de ensino superior (IES) privadas e/ou na modalidade à distância (KASSAR, 2014), com o fim máximo de formar o maior número de professores para serem agentes da/na reforma pretendida.

Os professores, vistos como operários instrumentalizados, são professores *reconvertidos* com as qualidades necessárias para responder às demandas do setor

produtivo, como na *fábrica*, num sistema orientado pelo tripé “planejamento-execução-avaliação”. Esse que, com princípios meritocráticos, enfatiza a prática do professor e o controle dos resultados de seu trabalho através de instrumentos avaliativos.

Entretanto, neste texto, o papel desse professor é entendido para além do termo “operacionais”, para além do AEE. Nesta tese, o professor de Educação Especial é um professor que antes de atuar no AEE, atua pedagogicamente no trabalho pedagógico, no ato educativo, na escola, com os estudantes com deficiência, entendidos como *sujeitos da aprendizagem*.

Dentre as atribuições do professor de Educação Especial, conforme a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, esse professor deve ser capaz de gerir e organizar “serviços e recursos pedagógicos” que sejam pertinentes à atividade de estudo e de garantir a “acessibilidade” aos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. O texto do documento evidencia as atribuições desse professor, sinalizando a sua função na escola:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: I – **identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias** considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – **elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade**; III – **organizar o tipo e o número de atendimentos** aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – **acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade** na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – **estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade**; VI – **orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade** utilizados pelo aluno; VII – **ensinar e usar a tecnologia assistiva** de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – **estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares**. (BRASIL, 2009).

As funções atribuídas ao professor de Educação Especial denunciam um professor que deve gerir e avaliar recursos pedagógicos e de acessibilidade, para promover “a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2009, p.3). É um professor plurivalente por ter no seu cotidiano de trabalho múltiplas atribuições, envolvido nas múltiplas tarefas que lhe são atribuídas pelas legislações vigentes.

Contudo, questiona-se: de que forma e em quais espaços esse professor trabalha efetivamente com o conhecimento na escola regular? Seria ele só um gestor

de recursos pedagógicos? Qual a concepção de professor de Educação Especial que dá base para esse conjunto de atribuições? Estará esse professor próximo de uma concepção pedagógica da docência ou estará voltado a partir de uma “perspectiva psicopedagógica, em sua versão comportamental, que indica a necessidade de técnicas centradas na deficiência dos alunos e recursos diretamente vinculados a cada tipologia de deficiência”? (MICHELS, 2011b, p. 226).

A proposição de uma escola que fosse efetivamente inclusiva, que atendesse os sujeitos com diferenciadas deficiências e/ou necessidades educacionais especiais, trouxe repercussões para os cursos de formação de professores da sala de aula regular e para aqueles voltados ao atendimento especializado. Há a mudança do discurso: antes se previa apenas a *integração* do sujeito ao espaço social – em que apenas este deveria adaptar-se ao contexto escolar – agora há um espaço-tempo em que passa a solicitar a criação de um novo lugar que se quer acessível espacialmente e habilitado pedagogicamente para incluir a “todos” – independentemente das suas necessidades.

Entretanto, a partir de que condições objetivas essa oferta pode ser garantida, como um espaço efetivo de aprendizagem para todos e todas? A partir de que condições objetivas os professores de Educação Especial desenvolvem suas atribuições nas escolas regulares?

Diante de um campo de trabalho alargado e com múltiplas funções, propõe-se um tipo de formação (BRASIL, 2001a) que oferta um conjunto de conhecimentos especializados da área da Educação Especial aliado a uma série de conhecimentos didático-metodológicos que aproximam o professor da Educação Especial ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas regulares. Diante desse cenário alargado de atuação, o Professor Autoridade destaca a incompletude do processo formativo em um curso de licenciatura para a formação de um professor capaz de “dar conta” de todos os problemas da escola, alertando sobre a necessidade de busca por novos conhecimentos, que sejam necessários para a prática profissional desses professores.

Quando a gente preparava os professores para trabalharem nas classes especiais e nas escolas especializadas, era limitado. Era mais diretivo, era mais dirigido, é isso. Hoje, não. Ele está num ambiente que é muito diverso. Então aqui nós temos que dar ao professor armas, armas no sentido de conhecimentos, aqui nós temos que dar um conhecimento para o professor e muito mais criar no professor essa ideia de que ele não vai sair totalmente formado daqui, ele vai sair com uma formação sim, mas que não é só isso, que lá na escola ele vai ter que continuar

aprendendo a ser professor. Essa é a realidade hoje, essa é a sociedade hoje (AUTORIDADE).

A função do professor de Educação Especial como um professor que vai tornar a escola um espaço mais acolhedor ou que vai *salvar a todos*, estudantes com deficiência e seus professores, é também ratificada pelas professoras egressas do curso, quando afirmam que

[...] para as famílias digamos assim, como se fosse o salvador da pátria na escola sabe, faz com que a realidade com que eles veem e que muitas vezes de um professor não querer a criança, a gente consegue fazer essa mediação. (GENERALISTA).

[...] na minha visão é aquela pessoa que vai tentar facilitar, mostrar outros caminhos que muitas vezes o professor de sala não vê, por ter tantas crianças em sala de aula. É quem tem um olhar atento para criança, que valoriza a especificidade dela, e consegue entender o tempo dela, consegue respeitar o tempo da criança. [...] no momento que a **criança tem um surto, ou acontece alguma coisa, se chama educador especial como se ele fosse salvar a criança, como se fosse fazer algo muito diferente [...]** (EDUCADORA DO ANO).

Eu acho até que algumas vezes com a função de apagar fogo sabe, de colocar o professor de Educação Especial lá pra resolver qualquer problema que der em relação àquela criança, todo mundo vai ser reportar a ele, né? Eu vejo assim, pelo menos. (SUPER-HEROÍNA).

Nesse trabalho *intersetorial*, além de atuar com os diferentes protagonistas da escola que se quer inclusiva, trabalha com as diferenciadas deficiências e características dos estudantes incluídos nesses espaços. Sobre as funções intersetoriais desse professor, a Professora Capaz de Mudar um País pontua algumas de suas atribuições como professora de Educação Especial de uma rede municipal de ensino.

Orientação ao professor em sala de aula, orientação à equipe pedagógica da escola, coordenação, supervisão, orientação educacional, orientação aos estudantes que recebem um colega com deficiência na sala, [...] orientação às famílias, encaminhamento aos profissionais, ligados à área da saúde [...] contato com esses profissionais [...], elaboração de pareceres em conjunto com professores da sala de aula, manter a documentação do aluno organizada, verificar se os laudos estão em dia, preencher o Censo Escolar junto com a secretária, criar turma de AEE junto com a secretária para que não aconteça nada de errado, nossa, são tantas atribuições, deixar claro quais são as minhas atribuições e quais não são pra elas saberem. Porque quando o aluno está em sala de aula, a responsabilidade pelo aluno é do professor, em último caso me chamem, tentem resolver lá, ele é meu aluno e minha responsabilidade quando ele está comigo, e ele é responsabilidade nossa quando ele está na escola, então tentem resolver lá e então me chamem, se não puderem. [...] (CAPAZ DE MUDAR UM PAÍS).

Nessa mesma discussão, sobre a plurivalência do professor de Educação Especial, o Professor Esperança destaca a importância de se pensar acerca da amplitude de funções e responsabilidades atribuídas a esse professor, considerando a organização dos tempos e espaços escolares, que por vezes, não permitem a interlocução desse professor com seus pares, uma das atribuições mais importantes para que a escola possa efetivamente construir um trabalho articulado, voltado à inclusão dos estudantes com deficiência.

Com a Política, é claro que as atribuições desse professor de educação especial acabaram se modificando, foram ampliadas. E, por vezes, acho que **a gente tem que ter um olhar crítico, o que a gente está demandando desse professor, porque as atribuições são muitas**, agora a atribuição não é mais só fazer o atendimento do aluno, é fazer a interlocução com o ensino comum, com os outros profissionais, é fazer a interlocução com a família, se a gente for olhar as atribuições dos professores, que tem na Resolução, são inúmeras. **Mas o que efetivamente, a gente pode fazer?** Eu concordo que esse professor não possa ficar somente no atendimento do aluno, que de fato ele tem que fazer articulação com o ensino comum, que ele tem que conversar com a família, ver que outros atendimentos esse aluno tem, mas sei, por vir de escola, que é bastante difícil. E aí novamente a gente tem, o tempo que a gente tem nas escolas, o número de alunos que a gente tem, às vezes um número grande que acaba nos impossibilitando. O professor vai atender a todos na escola, independentemente da deficiência. Então, se eu ao longo da minha vida acadêmica, no meu caso, eu me detive mais nos conhecimentos da deficiência intelectual e do autismo, **nas escolas, não é assim que funciona, porque se chegar um aluno cego, com cegueira, eu vou ter que dar conta dessa demanda.** Então esse professor, tem até um texto que diz que o professor é multifuncional, **então não é só a sala que é multifuncional, o professor também.** (ESPERANÇA).

Quando falamos da super-responsabilidade atribuída aos professores e à sua *plurivalência* na escola, há a intenção de denunciar a forma equivocada de compreender o papel desses profissionais. Entende-se que o professor é um profissional responsável pelo trabalho com o conhecimento na escola, numa posição política em defesa de uma escola que seja comprometida com um projeto societário mais igualitário e democrático.

Isso porque se entende que a luta por uma escola que trabalha com o conhecimento, como um instrumento de transformação individual e social, está aliada à luta por uma sociedade menos desigual e com condições de vida melhores para todos. A super-responsabilização dos professores faz parte de um jogo que tem o objetivo de imobilizar ações coletivas de resistência, pois nesses jogos de múltiplas funções e responsabilidades, muitas também são as cobranças e a responsabilização das condições escolares, e também sociais.

Deste modo, entende-se a escola, apesar das múltiplas responsabilidades a ela atribuídas, responsável pelo acesso aos conhecimentos historicamente elaborados. Nela, os professores devem trabalhar com o conhecimento, matéria prima do trabalho na escola, para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos. Isso porque é por meio da aprendizagem de conteúdos escolares que os estudantes avançam em seu desenvolvimento como pessoa, como sujeito parte de uma cultura, de seu tempo.

A importância da instituição escola situa-se na aspiração de tornar os sujeitos mais desenvolvidos, pois ao terem acesso ao conhecimento historicamente consolidado, podem fazer uso dele como instrumento de luta e resistência. Entende-se que como conhecedores da estrutura e da história social da realidade em que se inserem, sejam capazes de nela intervir criticamente. Porém, esse interesse parece estar sendo, ainda hoje e historicamente, adiado em nosso país diante dos retrocessos que marcam a história da educação brasileira, cerceada por entraves e descasos recorrentes com a educação das classes populares.

sobre a identidade desses professores antes e depois da Proposição de 2008 (BRASIL, 2008).

As respostas desses professores indicam um conjunto diferenciado de ações atribuído a um profissional visto como alguém que dará respostas às dúvidas de todos os sujeitos envolvidos nos processos inclusivos. É um professor entendido como um especialista, que precisa, inclusive, ser afirmado como um professor, como um integrante participe das equipes docentes escolares.

Com a afirmação de que “*antes de um professor de Educação Especial, ele é um professor*”, o Professor Diálogo destaca a profissionalidade⁵² desses professores. Para ele, não se trata de um técnico, de um gestor de recursos, de um especialista, de um profissional de reabilitação. É um professor que deve, segundo ele, por ser “antes um professor”, ser um protagonista nos processos pedagógicos na escola. Ele afirma que

Então hoje a **formação delas, nós pretendemos que tenha essa mudança, que elas se entendam como não mais como atores da escola, mas como protagonistas da escola**, eu não gosto de usar esse palavreado que vocês usam, mas é isso aí dá bem o significado. **Tu não tem que ser ator desse processo, tu tem que ser protagonista desse processo, e é o que elas têm que ser, nas escolas, o educador especial tem que assumir a sua competência e tem que definir o destino de algumas crianças na escola.** (DIÁLOGO).

Em muitas entrevistas realizadas com as professoras egressas do curso, atuantes em espaços escolares, foi possível perceber em suas falas um desafio comum que enfrentam em seus cotidianos de trabalho: a ideia de que são professoras do setor de Atendimento Educacional Especializado. A Professora Capaz de Mudar um País afirma que

[...]. Agora, quem é o professor de Educação Especial pra mim, é aquele **profissional que olha pra aquela criança que tem alguma deficiência ou alguma hipótese de alguma deficiência, e tenta de diversas formas e maneiras fazer com que essa criança aprenda o que é significativo** pra ela, que vai fazer diferença na vida dela, que é importante pra ela. [...] **que tenta trazer pro AEE aquilo que está dentro da sala de aula, dando significado** [...]. (CAPAZ DE MUDAR UM PAÍS).

A fala da professora, quando afirma “que tenta trazer pro AEE aquilo que está dentro da sala de aula, dando significado” nos chama a atenção por reproduzir em sua fala o tom que os documentos vigentes trazem sobre a função do professor de

⁵² O conceito de profissionalidade é entendido neste estudo como “o conjunto de características essenciais, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores específicos de uma dada profissão” (FLORES, 2014, p. 855).

Educação Especial, restrita ao Atendimento Educacional Especializado. Para além do AEE, por que não trazer o estudante para uma ação do professor de Educação Especial, tendo em vista o ato pedagógico, numa intervenção pedagógica integral e não parcial com esse estudante? O Professor Diálogo, quando fala sobre o Atendimento Educacional Especializado, tem em sua fala um tom de indignação em relação ao processo de formação desses professores, que segundo ele é aligeirada. Ele afirma que

O AEE é outra praga...porcaria, mas como é uma política de governo, **uma formação aligeirada** [...] eu sempre digo para o nosso pessoal, já que é uma lei maior, que não tem problema, que num concurso com esse pessoal do AEE, nosso pessoal obrigatoriamente tem que ser aprovado, não tem como não ser. (DIÁLOGO).

A fala da Professora Generalista e do Professor Autoridade indicam a associação, por discursos da legislação vigente, do professor de Educação Especial ao “professor de AEE”, reduzindo a sua identidade profissional exclusivamente a esse papel na instituição. De acordo com os Professores,

[...] a nossa função ficou resumida, agora, ao Atendimento Educacional Especializado. Em função do que veio normatizar, da Resolução de n. 4 de 2009, que normatizou a nossa função dentro da escola, com Atendimento Educacional Especializado no contraturno, com todas as atribuições desse professor de Educação Especial que atua no AEE, ou o professor de AEE. **Eu não sou professora de AEE. Eu sou professora de educação especial, por ora atuo o atendimento educacional especializado.** (GENERALISTA).

Então a gente **tem uma proliferação muito grande dos cursos de AEE**, isso incomoda muito. **De colocar a Educação Especial como AEE. É preocupante o sentido que se dá ao professor de Educação Especial como se este fosse só fazer AEE.** O professor daqui não deve fazer AEE, **deve fazer um outro jeito de trabalhar inclusão nas escolas, e para isso ele tem um papel fundamental na escola.** (AUTORIDADE).

Nessa discussão, Michels (2009) alerta a para o esvaziamento da identidade desse professor, confundido erroneamente a essa função, quando questiona que “[...] se a máxima para a Educação Especial é o atendimento especializado e se, com isso, a formação do professor para trabalhar nesse serviço ganha relevância, qual seria o papel do professor? Parece que a este restaria gerir os recursos pedagógicos existentes nesses espaços”. (MICHELS, 2009, p. 10).

O Professor Ética, ao falar sobre a identidade do professor de Educação Especial como professor de AEE, se refere a esse lugar, a esse atendimento, como um espaço de normalização do sujeito com deficiência – um lugar de

“enquadramento”, em que seja garantida a aprendizagem de conceitos e habilidades, aos sujeitos com deficiência, próximas dos estudantes “ditos normais”. Ele afirma

O que é esse AEE na escola, né, é bem esse lugar que os professores mandam esse aluno pra que a gente possa enquadrá-lo, pra que a gente possa normalizá-lo, enfim, para que eles cheguem na turma o mais próximo possível dos outros, então na verdade a gente está apagando esses sujeitos, porque ele está deixando de ser quem ele é. Talvez essa configuração do AEE esteja comprometida, já tenha nascido falha, né, porque eu já vi, eu sempre falo isso, eu me assustei muito quando cheguei na escola e tinha uma plaquinha na porta assim do AEE, na sala de recursos, uma plaquinha como se fosse consultório médico, ‘em atendimento’, a porta fechada e a placa. ‘em atendimento’, só faltava estar escrito ‘não perturbe’. (ÉTICA).

Dentre as falas dos professores participantes da pesquisa, sobre a identidade desse professor há variadas definições que revelam um imaginário plural acerca da identidade desse professor, sinalizando supostos olhares de diferentes discursos da comunidade escolar. Dentre esses discursos destacam-se os dos professores da sala de aula comum, das famílias dos estudantes com deficiência, das legislações vigentes e o próprio olhar acerca da sua identidade profissional, como professor de Educação Especial.

[...] Pra política é um tarefeiro [...] é alguém que vai aplicar técnicas e recursos. [...] Pra escola, ainda é o salvador da pátria, é o que vai dar jeito naquele aluno que o professor não consegue trabalhar, vai consertar esse aluno e vai me devolver esse aluno consertadinho. Que não acontece, nunca vai acontecer, é um professor que não é visto como um fazendo parte geral de professores, eu sinto assim que sobre ele paira um olhar de especialista, e aí com esse especialista vem todo esse olhar clínico-médico, isso que já vem de muito tempo, então, eu não sei o que vai dar isso, eu fico muito preocupada como a coisa se montou e como a coisa está hoje. [...]”. (ÉTICA).

O entendimento acerca do papel desse professor na escola, como um especialista e não como um professor da mesma categoria dos seus colegas também é revelado em algumas entrevistas. Essa ideia é afirmada na fala da Professora Especialista, que sinaliza que o professor de Educação Especial é visto como o professor “**responsável pela educação inclusiva**”. A Professora afirma que

É o profissional dentro da escola responsável pela educação inclusiva, é o professor dos alunos com deficiência, é o aluno da [...] (nome da professora) e não é aluno da escola, é assim que eu me sinto. E eu não sou a responsável, né? Eu sou só uma partezinha, uma engrenagenzinha dessa grande máquina que tem que girar, mas é assim que a gente é vista, o professor de Educação Especial é o responsável pela inclusão dentro da escola. (GENERALISTA).

A ideia do professor de Educação Especial como um especialista é histórica, visto o estudo da documentação do curso, em que a dificuldade de reconhecer os egressos da UFSM como professores, já na década de 1980, não permitia que fossem contratados, com os requisitos mínimos necessários, para o ingresso no Magistério Estadual do Rio Grande do Sul.

Para o Professor Esperança, o professor de Educação Especial é um professor, como afirmado pela Professora Generalista, imprescindível à efetivação da inclusão na escola.

[...] que tanto os outros profissionais da educação quanto as famílias também, demandam muito conhecimento, demandam que ele possa auxiliar no processo, **acho sim que é um profissional imprescindível para se pensar a inclusão, sempre nessa perspectiva de articulação, não nessa perspectiva de alguém que vai deter todo o saber, que vai saber dar todas as respostas, mas como um profissional que tá ali para ajudar a pensar esses processos.** Ele acaba tento assim, pela própria forma como é organizado o trabalho, **uma aproximação muito grande, pelo menos eu sempre tive, com as famílias,** então também tem essa demanda, da família, para atender, e eu vejo que cada vez mais é um profissional se a gente olhar pra as escolas, por exemplo, do município, cada escola tem um educador especial, tem sala de recursos, com certeza **é algo que tá aumentando o número desse professor nas escolas, nesse serviço, de atendimento educacional especializado.**(ESPERANÇA).

Defende que o professor de Educação Especial, por ser alguém que tem conhecimentos específicos sobre as deficiências dos estudantes e sobre estratégias de mediação dos processos de aprendizagem, é capaz de orientar famílias e professores das salas de aula nesses processos. Para Mousinho et al. (2010), o papel do professor mediador é fundamental para os estudantes por criarem situações em que esses são desafiados a pensarem e a atuarem diante de diferentes situações-problemas no cotidiano escolar. Para as autoras,

[...] por meio da mediação, a criança pode ser levada a permanecer por mais tempo em atividades sequenciais que exijam ações complexas e comunicação. Para isso o mediador pode: lançar experiências que solicitem várias etapas na resolução do problema (usando uma forma de comunicação); questionar quem quer resolver o problema; o que deve ser resolvido e oferecer recursos para que o problema seja resolvido. A oferta de recursos no auxílio à resolução do problema deve ser realizada de forma sutil, indicando, por exemplo, onde a resolução do problema pode ser procurada e quais as ferramentas necessárias. A principal função do mediador é ser o intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela, onde se depare com dificuldades de interpretação e ação. Logo, o mediador pode atuar como intermediário nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e linguagem, nas atividades e/ou brincadeiras escolares, e nas atividades dirigidas e/ou pedagógicas na escola. (MOUSINHO ET AL., 2010, p. 95).

A defesa do professor de Educação Especial como capaz de articular-se aos demais professores, na construção de propostas inclusivas, é também defendida por outras professoras participantes da pesquisa. Desse modo, essa postura de quem quer construir colaborativamente formas de intervenção dos processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência é defendida pelos professores de Educação Especial, participantes dessa pesquisa. Não há, segundo suas falas, o interesse de cooptarem a responsabilidade central da inclusão escolar para si, como alguns discursos incoerentes afirmam. A Educação Especial, segundo as professoras participantes da pesquisa, é entendida como uma área de conhecimento e de atuação profissional que vem somar-se à educação geral para que os estudantes com deficiência tenham processos efetivos de inclusão na escola.

Nessa discussão sobre o papel do professor, a Professora Generalista e o Professor Esperança revelam suas compreensões sobre a sua identidade desse professor: consideram-no uma referência para os professores da sala de aula comum, como um suporte para auxiliá-los a pensar sobre os processos de aprender e também para as famílias dos estudantes. Eles afirmam que

[...] querendo ou não, tu vai estar dentro da escola e **tu vai ser aquela referência** para aqueles professores que tem esses alunos dentro da sala de aula. [...] **E eu vou ter que ter condições pra dar um suporte para esse professor, porque por enquanto, esse é o meu papel dentro da escola, por enquanto, além de atender o aluno, é dar suporte para o professor.** (GENERALISTA).

[...] **Antes era um professor que atuava muito em espaços especializados, como as APAEs, escolas especiais, classes especiais, porque o foco era esse atendimento paralelo ao ensino comum, se pensava em inclusão quando o sujeito tivesse condições e aí era avaliada a possibilidade e o hoje a gente percebe que esse sujeito tá inserido na escola comum, que é um profissional que vai atuar muito no ensino comum, que vai atuar em espaços especializados, sim, mas também tem um foco muito grande no ensino comum. Eu vejo assim que é um profissional que tanto os outros profissionais da educação quanto as famílias também, demandam muito conhecimento, demandam que ele possa auxiliar no processo [...]** (ESPERANÇA).

Nessa mesma perspectiva, a Professora Educadora do Ano defende que o professor de Educação Especial é um professor que pode apresentar alternativas metodológicas diferenciadas para o trabalho pedagógico com os estudantes. É, segundo a Professora, capaz de fazer isso por ser um professor atento às especificidades de cada um dos estudantes e que, por isso, os desafia em processos de aprender. A Professora afirma que

[...] **eu já pensei que eu ia salvar o mundo**, mas não deu certo [risos], então assim eu vejo que, na minha visão, o **professor de Educação Especial é aquela pessoa que vai tentar facilitar o processo de aprendizagem dos alunos, facilitar, não simplificar, mas vai mostrar outros caminhos que muitas vezes o professor de sala regular não consegue**, tem tantas crianças em sala de aula que ele traz dois ou três modos de desenvolver uma atividade, ou alguma coisa, e aquela criança não consegue entender daquele modo, às vezes por faltar conhecimentos bem anteriores e, às vezes, a gente **tem que observar, ter esse olhar atento. Eu acho que o professor de Educação Especial tem esse olhar atento para criança, que valoriza a especificidade dela e consegue entender o tempo dela, consegue respeitar o tempo dessa criança.** (EDUCADORA DO ANO).

Além dessa forma de compreender os professores de Educação Especial, a fala da Professora Capaz de Mudar um País sinaliza a figura de referência que esse professor tem na escola para sinalizar possíveis encaminhamentos/atendimentos para os estudantes que, por algum motivo, se diferenciam dos demais. Segundo a Professora, as professoras das salas regulares a veem como uma professora capaz de resolver problemas que ninguém mais da instituição consegue resolver, numa tarefa contínua de “apagar incêndio de todo mundo”. Com expressões que indicam a super-responsabilidade atribuída a esse professor, ela afirma que ele

[...] **é aquele que é metralhado por todos os lados, é aquele que chega na escola, que todo e qualquer problema que a escola tem, é ele que tem resolver, ele tem que dar conta, qualquer criança que está fora do desvio padrão da escola, é o educador especial que tem que olhar pra ele e dizer pra onde ele vai**, tanto no município, quanto no estado, eu vivenciei isso a minha vida inteira no Estado, quinze anos e meio trabalhando, e agora [...], mais dois anos no município, a visão é a mesma. Quem é o educador especial para o outro, né? **É aquela profissional referência na escola.** “Ei, [...] dá uma olhada no fulano para mim, vê se é normal, se tem alguma coisa...” a minha vida inteira eu ouvi isso, a minha vida inteira. Quando eu fui para o município não foi diferente [...]. **Então, a gente ainda é vista na escola como um salva-vidas, por um lado, pra tentar apagar incêndio de todo mundo**, temos algumas vezes uma fama ruim por algumas colegas, infelizmente, que fazem um péssimo trabalho. (CAPAZ DE MUDAR UM PAÍS).

Nesse entendimento equivocado, que super-responsabiliza o professor pela inclusão na escola, em que é “metralhado por todos os lados” (CAPAZ DE MUDAR UM PAÍS), a Professora Educadora do Ano também denuncia em sua fala uma percepção de que os professores, em muitas situações, a veem como capaz de “fazer milagres”, de “curar” ou de “normalizar” os estudantes com deficiência.

[...] Pra comunidade **é o professor da inclusão, é o professor que vai levar as crianças pra sala e vai fazer milagre lá na sala dele, pra direção é o professor que assume o atendimento dessa criança**, que no momento que essa criança tem um surto, alguma coisa, se chama o educador especial, **como se ele fosse salvar, fosse fazer algo muito diferente, o que não acontece; e para a comunidade, para os pais, é mais difícil ainda.** (EDUCADORA DO ANO).

Nesse multifacetado olhar para os professores de Educação Especial, esses são afirmados como “professores da inclusão” e comumente responsabilizados, nos discursos de professores das salas de aula comum, nos textos legais e na fala dos próprios professores de Educação Especial, como “professores responsáveis pela educação inclusiva nas escolas” (TAREFEIRA) e como “protagonistas desses processos” (DIÁLOGO). O professor de Educação Especial, como um “superprofessor” (EVANGELISTA; TRICHES, 2012) que, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (BRASIL, 2009), tem significativas responsabilidades para que a proposta de inclusão seja efetivada nos diferenciados espaços escolarizados.

O professor, tanto o de Educação Especial como os da sala de aula comum, também com formação generalista⁵³ voltada a diferenciadas áreas e grupos da Educação Básica, têm atribuições para além do trabalho com a construção do conhecimento. São entendidos como “missionários de uma profissão de fé”, que “mesmo sem toda a estrutura necessária” são continuamente responsabilizados pela mudança na escola e também pela mudança social, a partir de discursos veiculados na mídia, através de slogans repetidamente afirmados (SHIROMA; SANTOS, 2014), que definem a docência como uma “profissão que pode mudar um país” (BRASIL, 2013a).

A ideia da boa vontade, do “esforço de todos” e de princípios benevolentes como imprescindíveis para a efetivação dos processos de inclusão nas escolas, mesmo “sem toda a estrutura necessária”, é veiculada por discursos que super-responsabilizam os professores de Educação Especial pela inclusão para além da escola, mas também na sociedade. Suspeitamos que para além dessas qualidades, esteja imbricada a esses discursos, a ideia de um professor com qualidades religiosas e missionárias e a docência, nesse sentido, vista como uma atividade de sacerdócio (NÓVOA, 1991).

Nesse cenário, em que a figura do professor é entendida como central pelas legislações vigentes, a Professora Super-Heroína alerta que a legislação vigente entende o professor de Educação Especial como um profissional que deve cumprir e *dar conta* das suas atribuições. Para a Professora, o professor de Educação Especial

⁵³ Conforme a Resolução CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006), que redefine o processo de formação do professor formado nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia – este que passa a formar licenciados que podem atuar nos diferentes níveis da Educação Básica.

é compreendido de diferentes formas, por diferentes sujeitos que esperam dele o atendimento das responsabilidades a ele conferidas. A Professora afirma que

Pra política eu **vejo como uma pessoa que está lá para exercer função**, sabe. Pra escola, **digamos que seja salvador assim né**, batem na porta, às vezes tu tá em atendimento e aconteceu tal coisa com o fulaninho e **a escola ainda não vê aquela criança como da escola, mas sim do professor de Educação Especial**, nesse sentido, eu trabalho muito na minha escola porque **a criança não é minha, da professora, a criança é nossa**. (SUPER-HEROÍNA).

A Professora também destaca a identidade do professor como alguém em contínua formação para atender às demandas de seu trabalho, pois é um profissional em constante formação, pois precisa especializar-se para o trabalho pedagógico com todos os sujeitos escolares (professores das salas de aula, equipes diretivas e da coordenação/orientação pedagógica, servidores administrativos, estagiários, famílias). Ela afirma que o professor

[...] **é uma pessoa que está sempre em formação sempre buscando né, porque o trabalho, ele não é só com uma criança, mas sim com a família, com o professor e com a escola né**, que são pessoas que não tem conhecimento sobre o que fazer com aquela criança, sobre o que ela precisa para progredir. (SUPER-HEROÍNA).

Nessa perspectiva, cabe destacar a forma como os professores, de forma geral, estão sendo vistos pela comunidade escolar e pela sociedade. O professor, e não somente o de Educação Especial, vem sofrendo uma dupla e contraditória pressão: ao mesmo tempo que lhe defendem com o argumento de que tem “o poder de mudar um país” (BRASIL, 2013a), que é “a profissão que faz todas as profissões” (Rede Globo, 2013) ele é entendido como o objeto da/para a reforma educacional, que precisa reconverter-se, transformar-se, estar em formação continuada, para se tornar um “novo” professor, capaz de “dar conta” das atribuições de uma “nova” escola.

A super-responsabilização dos professores de Educação Especial exige desses professores o atendimento de diferentes demandas, para além do trabalho com o conhecimento na escola. Os professores são os sujeitos entendidos como “instrumentos” para concretização dos projetos educacionais propostos, em que o professor, parece ser considerado o responsável pela resolução das mazelas históricas que caracterizam a nossa sociedade.

Nessa discussão, Triches; Evangelista (2014) sinalizam a super-responsabilização desse profissional para garantir a inclusão, a igualdade e a

redenção sociais, como se na escola todas essas questões pudessem ser simplesmente resolvidas por meio do ato educativo.

Em outras palavras, ao produzir uma cortina de fumaça sobre a origem econômica dos problemas sociais, esse mesmo projeto atribui ao (jovem) professor a inexecutável tarefa da redenção social pela via educacional, num recurso perverso. O programa de formação que instrumentaliza o professor para que, reconvertido às condições impostas pela reestruturação produtiva, atenda às novas demandas impostas à escola, põe sobre ele o peso de resolver os problemas do desenvolvimento e atender à genérica reivindicação de uma “nova” sociedade e de um “novo” ordenamento econômico – claramente velhos. (TRICHES; EVANGELISTA, 2014, p. 13).

A super-responsabilização dos professores, entendidos como profissionais capazes de mudar a vida das pessoas e as suas condições sociais de vida, pode também estar associada à ideia do professor como um “missionário”, capaz de, como num ato de generosidade, sacrificar-se para salvar a todos os que necessitam de sua ajuda, de seu olhar generoso. Nóvoa (1991), sobre a profissão professor, lembra que apesar das mudanças no campo profissional, em que se substituiu um conjunto de professores religiosos (sob o controle da Igreja) por professores laicos (sob o controle do estado), “o modelo de professor continua muito próximo ao modelo do padre” (p.12).

É nesse sentido que, para o autor, a profissão professor é orientada por um conjunto de normas e valores “influenciado por crenças e atitudes morais e religiosas” que faz com que “mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede o lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem” (NÓVOA, 1991, p.13).

E é a partir dessa ideia da profissão docente como uma “atividade vocacional”, sinalizada por Nóvoa (1991), que muitos professores de Educação Especial expressam suas experiências na escola como professoras compromissadas com os processos de inclusão dos estudantes, crentes nesses processos, apesar da “falta de estrutura necessária” (GESTORA DE RECURSOS) para o trabalho cotidiano.

Nóvoa (1991) afirma que a profissão professor tem seu início “de forma subsidiária e não especializada”, exercida como uma ocupação secundária de religiosos, que se transformou ao longo do tempo de “congregações religiosas” para “congregações docentes” e cujos conhecimentos e valores foram fortemente influenciados por “crenças e atitudes morais e religiosas” (p.16). O autor referencia que os professores *nunca* se organizaram como uma categoria profissional para pensarem em princípios da profissão ou em pautas reivindicatórias acerca das

necessidades do ofício, pois essas sempre foram impostas, primeiramente pela Igreja e posteriormente pelo Estado, fato que pode estar atrelado à dificuldade de se perceberem como uma categoria profissional unívoca, a partir de pautas e princípios comuns. O autor vai afirmar que

A elaboração de um conjunto de normas e de valores é largamente influenciada por crenças e atitudes morais e religiosas. A princípio, os professores aderem a uma *ética* e a um *sistema normativo* essencialmente religiosos; mas, mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede o lugar à codificação formal das regras deontológicas, o que se explica pelo facto de lhes terem sido impostas do exterior, primeiro pela Igreja e depois pelo Estado, instituições *mediadoras* das relações internas e externas da profissão docente (NÓVOA, 1991, p. 16).

Além do processo de “reconversão” para atender a uma “nova” escola, em que o “novo” professor precisa *dar conta* de suas variadas atribuições, há a defesa de uma formação docente embasada em conhecimentos de natureza instrumental (BRASIL, 2015), que prioriza os conhecimentos técnicos em detrimento aos de natureza filosófica. E nesse processo, os professores já em exercício, que precisam se reconverter/transformar/continuar se formando, para atender às demandas dessa “nova” escola, sentem-se desautorizados e culpabilizados por se perceberem não “dando conta” das múltiplas atribuições a eles conferidas.

Deste modo, sofrem também com a desautorização em relação à sua expertise, à função profissional que exercem, esta que é compromissada com a democratização do conhecimento na escola – que é entendida nesse texto como parte da luta pela “socialização da propriedade dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos” (DUARTE, 2016, p. 21). Nesse processo de desautorização do professor, em que esses sentem censurados, assediados, super-responsabilizados, Duarte (2009) alerta que

houve uma tal descaracterização, que o professor hoje está literalmente adoecendo, porque se sente um profissional desautorizado, sem respeito diante daquilo que é próprio do seu trabalho. Isso provocou o esvaziamento daquilo que o professor deveria conhecer para exercer o seu trabalho, conduziu-o a um aspecto psicológico, que não é secundário, que é um sentimento de desvalorização muito grande, que acaba acarretando, entre outras coisas, até no adoecimento do profissional. (p. 04).

Então, quem é o professor de Educação Especial? De acordo com as falas dos professores participantes da pesquisa, o professor de Educação Especial é um professor que está em contínua formação para *dar conta* das suas atribuições na escola, que são *multifuncionais*. É um professor que deve atuar pedagogicamente de forma intersetorial: em diferentes âmbitos e com os sujeitos que compõem o cenário

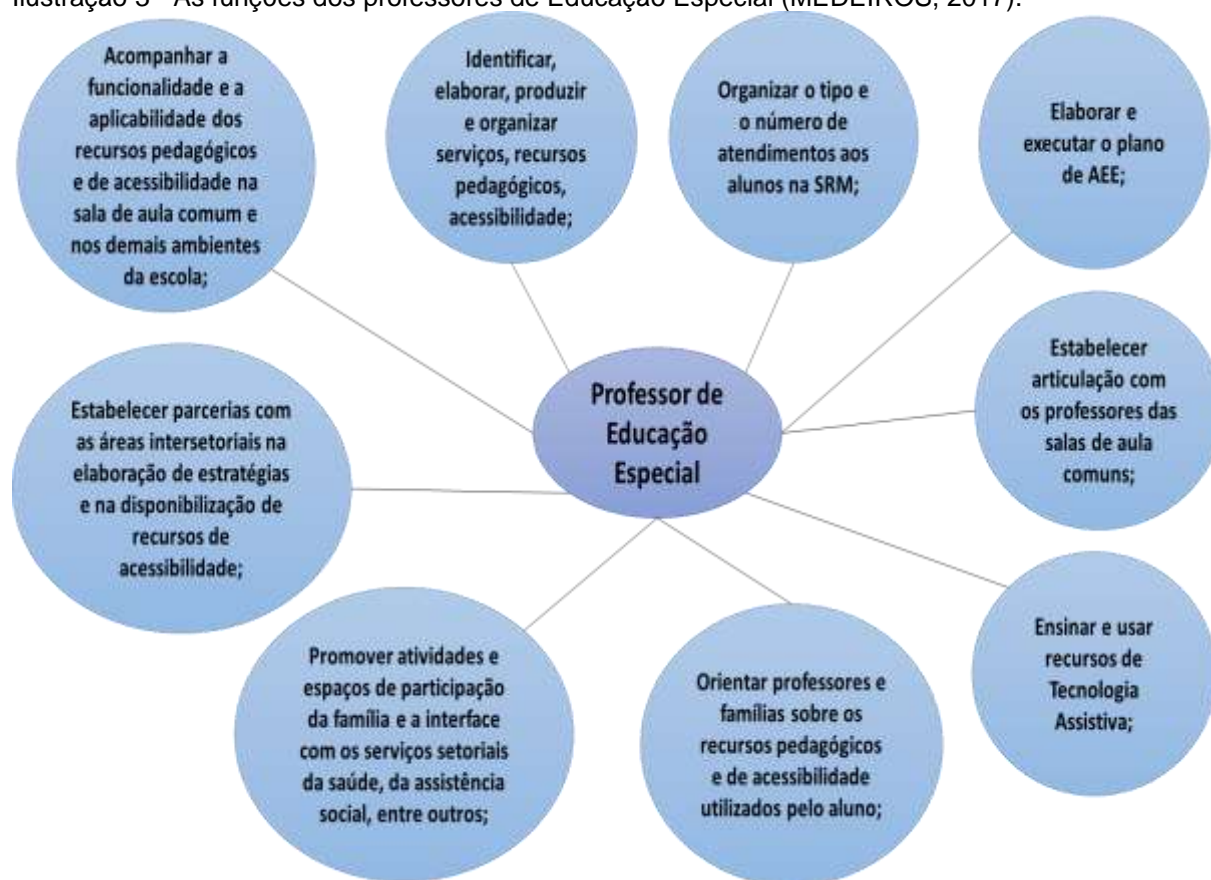
escolar e suas distintas especificidades. Nessa discussão, o Professor Ética alerta sobre a importância do papel desse professor na escola, com sua capacidade de valência, ou seja, com sua atividade de articulação na escola a fim de construir um trabalho colaborativo nas escolas regulares. Ele afirma que

Esse professor está na numa escola, ele precisa trabalhar na escola como um todo, ele tem que trabalhar com esses professores, por exemplo da sala de aula regular, fazer formação com eles, a partir das demandas deles, afinal tu passa na escola um tempo enorme muitas vezes [...] o que eles demandam? O que eles querem saber, o que eles querem estudar? Então, tu trabalha com os professores como um todo e vejo a questão da família extremamente importante, no sentido de escutar o que essa família tem pra dizer desse aluno. (ÉTICA)

Formado em cursos generalistas, como prescrevem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 02/2001), o professor de Educação Especial deve trabalhar colaborativamente com os professores da sala de aula comum, com as equipes pedagógicas das escolas, com as famílias dos estudantes, com as equipes de apoio multidisciplinar e, também, com os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Medeiros (2017) faz uma pesquisa sobre o fazer pedagógico de professores de Educação Especial, atuantes em um Instituto Federal de Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Rio Grande do Sul, e discute acerca dos desafios do trabalho desses professores diante do Atendimento Educacional Especializado de estudantes com deficiência nesses contextos. A pesquisa revela um cenário desafiador para esses professores, que diante de múltiplas funções, vivenciam dificuldades como a falta de contratação de professores, ausência de organização da carga horária para atendimento dos estudantes com deficiência e a falta de reconhecimento institucional acerca do trabalho pedagógico desses professores. A autora destaca os desafios a serem enfrentados pela instituição, incipiente em seus processos inclusivos, e revela um professor, conforme a Resolução nº.04 de 2009, com múltiplas tarefas as serem atendidas. A Ilustração 3 indica as atribuições dos professores, conforme Medeiros (2017).

Ilustração 3 - As funções dos professores de Educação Especial (MEDEIROS, 2017).



Fonte: MEDEIROS (2017).

O professor de Educação Especial que atua nas diferentes instâncias e com os diferentes protagonistas da escola (professores da sala de aula comum, equipes pedagógicas, profissionais multidisciplinares, estudantes) é, de acordo com os resultados dessa pesquisa, um professor com múltiplas demandas – solitário nessa tarefa, sem o devido apoio dos demais protagonistas dos processos inclusivos na escola. São professores esperançosos, “mesmo sem toda a estrutura necessária”, por acreditarem que a inclusão é um dos caminhos possíveis para a democratização da escola e do acesso ao conhecimento como um direito de todos. E como afirma o Professor Diálogo, a inclusão de todas as pessoas, independentemente das suas condições individuais, a qualquer espaço social, deve ser garantida, pois

A inclusão como um espaço comum a todas as crianças, **nenhuma criança pode ser impedida de participar de nenhum espaço social, em função da sua condição, seja condição de dificuldade, de incapacidade, ou de cor, ou de religião, nada, isso aí veio da convenção de Guatemala, nada pode impedir a participação da criança nos espaços sociais, do adulto também, mas especificamente da criança, esse é o caminho, a trajetória, mas não é empilhando as crianças nas escolas e considerando a Educação Especial como algo excludente, como algo desnecessário,**

que não precisa ter, que a pedagogia vai *dar conta* de tudo, não dá, a pedagogia mal dá conta das crianças ditas sem deficiência, imagina *dar conta* dessa diversidade. (DIÁLOGO).

Sem desmerecer o papel importante da profissão professor em nossa sociedade, defendemos que não é a escola, tampouco o professor, os únicos capazes de transformar a sociedade e as desigualdades históricas que a caracterizam. Os professores, na escola, são agentes dedicados à aprendizagem dos estudantes na construção do conhecimento e, nesses processos, se tornam mediadores na formação dos sujeitos como agentes criativos, compreendendo o conhecimento como um instrumento de luta e emancipação.

Deste modo, afirmar que é pela educação e pelo “poder” dos professores que se pode mudar um país, nada mais é do que negar as origens das desigualdades sociais e atribuir aos professores a responsabilidade de determinadas mudanças estruturais que dependem de bases materiais para se concretizar.



5.2.2 Lutas e resistências do professor de Educação Especial: um campo de atuação alargado

Não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em

outras palavras, um “filósofo”, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral e, portanto, contribui para manter ou mudar a concepção de mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento. (GRAMSCI, 1957 in Mészáros, 2008).

Nos últimos anos, as políticas voltadas à educação escolar definiram caminhos e orientações na defesa, em nome de ideais progressistas, de uma escola que acolhesse a todos e a todas, como um pré-requisito para tornar a sociedade mais inclusiva e solidária (GARCIA, 2013). Num movimento não linear, estabeleceram o conceito de Educação Especial (BRASIL, 2001; 2008; 2009), instituíram o atendimento educacional especializado – AEE (BRASIL, 2008; 2009), determinaram o público-alvo a ser atendido nas escolas inclusivas (BRASIL, 2008; 2009) e defenderam a formação de professores especializados e capacitados para a reforma (BRASIL, 2001). Entretanto, apesar das políticas e das diretrizes voltadas à educação escolar inclusiva, as pesquisas realizadas sobre os processos de inclusão escolar denotam dificuldades para a sua efetivação (SCHMIDT et al., 2016; ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Os professores de Educação Especial participantes dessa pesquisa relataram suas lutas e resistências cotidianas diante da tarefa de incluir as crianças com deficiência na escola regular, caracterizada por muitos deles como um espaço de conflitos. Revelam em suas falas o quão desafiador é assumir a crença nas possibilidades de inclusão dos estudantes com deficiência, diante da comunidade escolar, dos colegas professores, da legislação e diante das condições objetivas e materiais disponíveis para sua efetivação.

As falas dos professores de Educação Especial revelam suas lutas para desenvolverem seu trabalho no contexto escolar em parceria com os demais professores das escolas. Alertam sobre as dificuldades enfrentadas para serem reconhecidos como professores e para que suas proposições sejam acolhidas pelos professores das salas de aula comuns. Denunciam, em algumas falas, as dificuldades das instituições escolares assumirem a responsabilidade pelos processos inclusivos com deficiência. Relatam o desafio de trabalharem colaborativamente, com os demais professores, pela inclusão dos estudantes com deficiência, que, por vezes, têm dificuldades para reconhecer suas responsabilidades por esses processos.

O trabalho pedagógico na escola regular não é considerado uma tarefa fácil para aqueles professores que compreendem, de forma crítica, a complexidade do ato

educativo e de seus processos implicados. O trabalho efetivo na escola, tendo em vista a democratização do direito à educação escolar e a possibilidade da construção do conhecimento, pressupõe conhecimentos aprofundados acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis; acerca das especificidades das diferentes deficiências; das legislações vigentes e sobre o que implica ser professor em contextos escolares da Educação Básica, no que se refere as suas lutas e enfrentamentos como professor de Educação Especial.

A super-responsabilização do professor de Educação Especial pela efetivação de uma escola que se quer inclusiva é afirmada em uma pesquisa realizada no primeiro semestre de 2016 (THESING; COSTAS, 2016, 2017)⁵⁴ que pergunta aos professores de Educação Especial de três municípios do Rio Grande do Sul (Bagé/RS, Santana do Livramento/RS e Uruguaiana/RS), dentre outras questões, sobre as possibilidades e dificuldades percebidas em seus contextos de trabalho e sobre as atribuições de um professor de Educação Especial diante da “escola inclusiva”. Tais professores são, em sua maioria, egressos do Curso de Graduação Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, na sua primeira versão à distância, no ano de 2005.

As respostas dos professores acerca das dificuldades percebidas revelam um conjunto de *faltas* no trabalho que desenvolvem: *falta de uma equipe multidisciplinar* em seus municípios que auxiliem nos atendimentos dos estudantes público-alvo da Educação Especial, *falta de tempo para planejamento com os professores das salas de aula comum*, *falta de apoio das famílias dos estudantes*, *falta de conhecimentos específicos dos professores das salas de aula comum sobre os processos de inclusão*, *falta de estrutura necessária*. Entretanto, apesar de todas as **faltas** assinaladas, os professores, em sua maioria, afirmam acreditar nos processos de inclusão na escola, defendendo-a como um direito de todos “*mesmo sem toda a estrutura necessária*” (PROFESSORA A, 2016⁵⁵).

⁵⁴ Essa pesquisa foi realizada com professores atuantes na Educação Básica, em três municípios do RS (Bagé/RS, Santana do Livramento/RS e Uruguaiana/RS), egressos do curso de graduação de Educação Especial à distância da UFSM, em sua primeira versão (2005). Os professores, atuantes na esfera estadual de ensino, responderam a um questionário com 32 questões relacionadas aos seus processos formativos e contextos de trabalho. A pesquisa revela que a maioria dos professores acredita nos processos de inclusão escolar em seus contextos de trabalho, apesar das diferenciadas dificuldades por eles percebidas e reveladas na pesquisa. Ao total, de 74 professores, 24 responderam à pesquisa. (THESING; COSTAS, 2016, 2017).

⁵⁵ A professora A fez parte da pesquisa realizada, em 2016, com professores da Educação Especial egressos da primeira turma do Curso de Educação Especial, ofertado na modalidade à distância, da

Portanto, quais são as atribuições de um professor de Educação Especial? A partir desse questionamento, os 24 professores participantes da pesquisa⁵⁶ relataram atitudes e posturas necessárias ao professor de Educação Especial no contexto escolar. Dentre essas, relatam a necessidade de os professores de Educação Especial relacionarem os conhecimentos teóricos aos conhecimentos da prática (20/24); ter conhecimentos pedagógicos para articular-se ao trabalho na escola com os demais professores (18/24), de terem iniciativa e dinamismo para o trabalho (17/24); de manifestarem criatividade para o trabalho (17/24); facilidade para se relacionar com as famílias (16/24); conhecimento teórico sobre o trabalho (16/24); ter conhecimentos específicos sobre as deficiências (16/24); ser um bom gestor na escola (11/24) e de ter experiência profissional (10/24).

Nas entrevistas realizadas com as professoras egressas do Curso de Educação Especial sobre a sua identidade e sobre desafios que enfrentam nos contextos em que atuam, suas falas não se distanciaram dos desafios revelados pelos professores egressos do Curso de Educação Especial, na modalidade à distância da UFSM, (THESING; COSTAS, 2016, 2017). Os discursos sinalizaram que o trabalho do professor de Educação Especial na escola está situado em uma “zona de conflito” (AUTORIDADE), que também se configura como um espaço de “lutas e resistências” (EDUCADORA NOTA DEZ) cotidianas.

Dentre as questões motrizes da pesquisa, a relação entre a formação e a proposição ao trabalho do professor de Educação Especial configurou-se como uma questão fulcral e buscou, nas narrativas dos professores, encontrar olhares de quem é protagonista nessas relações. Essa questão motriz esteve interessada em compreender como essas professoras pensam e organizam seu trabalho, tendo em vista a formação que lograram como egressas de um curso de licenciatura, ora com uma formação especialista, ora com uma formação generalista. Tal questão justifica-se pelo interesse em compreender as relações entre a formação dessas professoras, os conhecimentos base desse processo, e o enfrentamento que exercem diante dos desafios presentes em seus contextos de trabalho.

As falas das professoras, sobre seus cotidianos de trabalho, descrevem contextos profissionais com amplo leque de situações que precisam ser resolvidas por

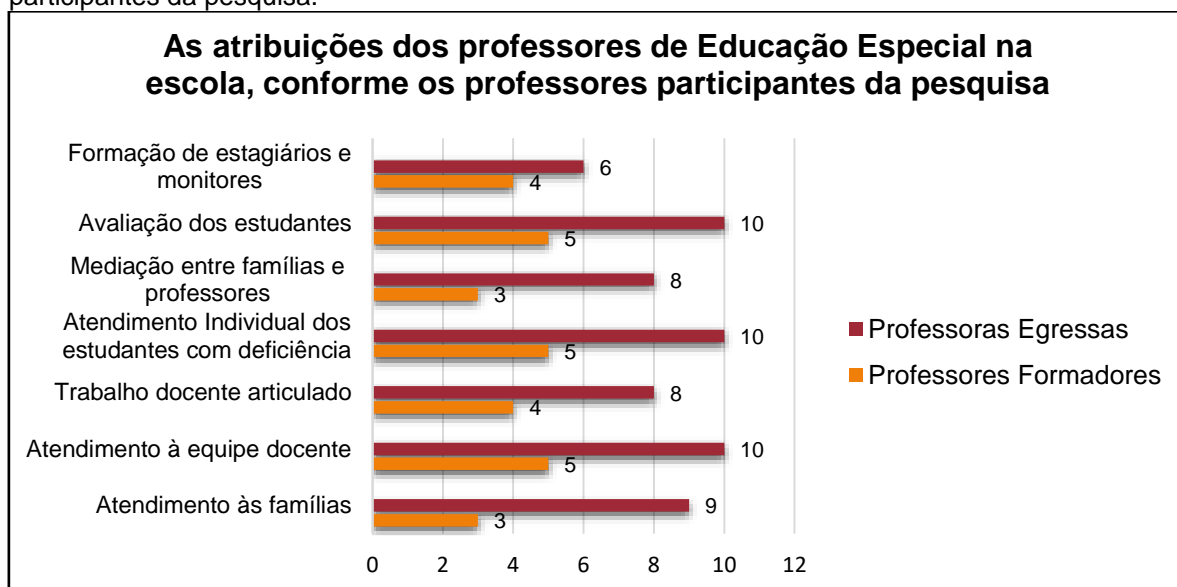
UFSM. Os professores participantes dessa pesquisa são atuantes nas cidades de Bagé/RS, Santana do Livramento/RS e em Uruguaiana/RS.

⁵⁶ Professores participantes da pesquisa realizada no ano de 2016.

elas, mesmo que estejam, nesses momentos, envolvidas com outros estudantes com deficiência. Narram situações em que são chamadas a atender conflitos, a fazer tarefas de casa, a “conter” e a amenizar crises e agressões, a formar e orientar monitores/estagiários, a mediar relações entre famílias e professores das classes comuns, a trabalharem com os estudantes durante períodos das aulas, por esses não serem aceitos em determinadas disciplinas.

A diversidade de atribuições conferidas ao professor de Educação Especial é ilustrada pelo Gráfico 9, dentre elas: a formar estagiários e monitores para a mediação com os estudantes na escola; realizar avaliações de estudantes, indicadas pelos professores das salas de aula regulares, mediar a relação entre as famílias e a escola, atender às famílias sempre que têm dúvidas e atender aos estudantes com deficiência no contraturno, realizar o trabalho colaborativo, dar apoio à equipe pedagógica da escola no planejamento pedagógico da instituição.

Gráfico 9 – As atribuições dos professores de Educação Especial na escola, conforme os professores participantes da pesquisa.



Fonte: elaboração própria.

São falas de professoras que se revelam super-responsabilizadas pelos demais sujeitos atuantes na escola: pelas equipes diretivas, pelos setores de coordenação e orientação pedagógica, pelos/pelas professores/professoras das turmas regulares, e também pelas famílias dos estudantes que exigem alternativas e estratégias para a efetivação da inclusão na escola. São professoras que se sentem indagadas

cotidianamente para que resolução de diferenciadas questões relacionadas aos sujeitos com deficiências sejam respondidas.

São professoras que, ao narrarem suas lutas e resistências, narram cotidianos de uma escola que se quer inclusiva, mas que parece não saber como torná-la realidade, como tornar-se um espaço/tempo que olha e acolhe todos/todas os/as estudantes, independentemente das suas condições individuais. Um lugar em que todos e todas sejam compreendidos/compreendidas como sujeitos de possibilidades, sujeitos de aprendizagem, sujeitos histórico-sociais, não isentos das condições objetivas e materiais que condicionam suas vidas.

A Professora Capaz de Mudar um País fala sobre o conflito que vive cotidianamente em seu contexto de trabalho. Ela, formada em um curso voltado para uma única área de atuação, voltado aos estudos da Deficiência Intelectual, já experiente na sua área de formação, revela sua dificuldade em trabalhar com os estudantes que têm outras deficiências. Afirma que é um grande desafio ter que trabalhar com uma diversidade de sujeitos, com diferenciadas deficiências e demandas e, além disso, trabalhar colaborativamente com os diferentes professores da escola e orientar as famílias das crianças. Ela afirma que **“eu sou muito franca em dizer que eu me sinto muito mais confortável em estar com meu aluno com deficiência intelectual do que com outros, com outras deficiências”**. (CAPAZ DE MUDAR UM PAÍS). A dificuldade frente à diversidade de deficiências também é afirmada pela Professora Educadora Nota Dez que relata o desafio de acolher os sujeitos, com suas demandas e especificidades individuais, a partir de uma formação voltada a apenas uma área de atuação. Ela afirma que

O que eu passei a perceber que quando me formei **fui trabalhar numa APAE, eu trabalhei com a classe de alfabetização e lá tinha todas as deficiências numa única sala**. Eu tinha deficiência intelectual, psicose, eu tinha autismo, eu tinha crianças com paralisia cerebral, era uma turma de nove crianças. **E aí eu me vi muitas vezes sem saber o que fazer com uma turma tão eclética**, né, com tantas pessoas com dificuldades e pessoas enfim cada uma com a sua história, como qualquer turma mas ali havia algumas especificidades. **Aí que eu passei a buscar outros cursos**. (EDUCADORA NOTA DEZ).

Nessa discussão, ao encontro das falas das Professoras Capaz de Mudar um País e Educadora Nota Dez, o Professor Autoridade destaca que o Curso, mesmo em um formato “generalista” não consegue “*dar conta* de formar um professor com todos os conhecimentos”. Para ele, é exigido “que o professor tem que entender de tudo”, mesmo se formado em um curso especialista, com uma área de formação/atuação

somente – ou em um curso generalista, com estudos em mais de uma área de atuação. Ele sinaliza que

Se a gente for ver no curso, **antes nós tínhamos a formação para trabalhar com surdos e com deficientes mentais.** Bom, hoje, **ele amplia, ele ampliou assim, antes ele [o professor egresso] saía para trabalhar com surdos ou só com deficientes mentais. Hoje ele sai para trabalhar na Educação Especial, ele é o professor da Educação Especial. E ele deveria saber um pouco sobre cada sujeito da Educação Especial e é nesse sentido que ele é visto como professor generalista,** aquele professor que sabe um pouquinho de surdo, de deficiente mental, de dificuldades de aprendizagem, que hoje não faz mais parte do público-alvo da Educação Especial, dos transtornos globais. Ou seja, cada sujeito desse tem suas peculiaridades, suas características, seus processos de aprendizagem [...] por isso, eu entendo generalista nesse sentido. **O professor tem que entender de tudo, ou ele entendia de surdo ou de deficiente mental, hoje não, ele tem que dar conta de todos esses conhecimentos.** E eu te digo, **o curso não consegue dar conta de formar um professor com todos os conhecimentos. Ele não consegue,** isso é uma questão do generalista. (AUTORIDADE).

Uma das lutas mais citadas pelas professoras participantes da pesquisa trata-se do trabalho colaborativo na escola. Como defende a Professora Generalista, ao se definir como “uma partezinha, uma engrenagemzinha dessa grande máquina que tem que girar”, ao afirmar a necessidade do trabalho coletivo na escola, em que se inclui como agente a pensar, articuladamente, com os demais professores da escola sobre a inclusão dos estudantes com deficiência. Nessa mesma intenção, a Professora Educadora do Ano também ressalta a importância do trabalho em parceria com os demais professores da escola e afirma que

[...] **acho que as coisas só vão dar certo quando a gente tem parceria, e acho que a gente tem que fazer muitas parcerias, inclusive na formação.** Quando a gente vai fazer uma observação numa escola, a gente critica muito o professor, **quem sabe tentar essa parceria com esse professor, e conversar pra saber quais são as dificuldades dele** e aí entender o comportamento dele, que sempre tem alguma coisa por trás. (EDUCADORA DO ANO).

A Professora Tarefaira também sinaliza a sua luta pelo trabalho em parceria, contudo se define solitária, pela falta de assessoria de sua secretaria pedagógica e de parceria de seus colegas de profissão. Ela afirma que

Olha eu vou ser bem franca contigo, eu vejo que **o professor hoje em dia é um professor que está lutando sozinho, sabe porque assim, a cobrança está muito grande pra nós, então a gente tem que se desdobrar muito, a gente tem que ser a mediadora entre a família e a escola, tu acaba tendo que ser até psicóloga, coisa que não tem que ser,** hoje com a questão da inclusão, eu não vejo a inclusão como inclusão, mas sim como exclusão. [...] **Então, são essas guerras, essas batalhas, obstáculos assim, na verdade, que tu pega pelo teu caminho. Antes nós tínhamos apoio da coordenadoria, hoje não mais. Com a inclusão, temos várias questões**

que nunca foram respondidas pra nos dizer como fazer, nem eles sabem. Eu tenho feito do jeito que eu penso, a SEDUC nunca veio me dizer: “é assim que se faz”. (TAREFEIRA).

A fala da Professora Generalista, também revela o trabalho colaborativo como um dos grandes desafios em seu contexto profissional, devido à sua carga horária de trabalho e às atribuições que precisa atender nesta condição profissional. Ela também sinaliza o desafio que enfrenta para estabelecer parcerias com os professores da sala de aula comum para que o trabalho colaborativo se efetive.

E hoje, mais ainda essa inovação, do ensino colaborativo, que é o que me incomoda muito. Eu não tive nada porque não existia ensino colaborativo na formação, porque a minha formação foi bem pra aquela escola especializada, pra instituição especializada [...] daí tu já tem uma caminhada pra trabalhar com a inclusão e agora chega o ensino colaborativo, que pra mim é uma grande dificuldade, é um grande ponto de interrogação: o que é, pra quem é e como fazer. Porque eu vou ter ali alunos com diagnóstico, sim, só que eu vou ter ali alunos sem diagnóstico, e que eu atendo na sala de recursos, por quê? **Se eu não atender, como eu vou ajudar o professor? Ele chega e me pergunta: ‘e o fulaninho, o que eu faço com ele?’.** Como eu vou dizer alguma coisa se eu não conhecer esse aluno? Então, eu trabalho com o aluno, eu converso com o professor, alguns professores eu consigo fazer um trabalho muito mais perto, até às vezes de planejar, nem que seja na hora do recreio, a tal coisa, olha, imprimir tal coisa pra ti, tenta lá, mas nem todos te dão essa abertura, tu sabe né, que não tem empatia, é aquela coisa, que tu vai ter empatia com todo mundo, né? Tu tenta, mas não flui. **E esse trabalho do ensino colaborativo, é da necessidade de uma formação, eu acho, de uma abertura, pra aprender sobre isso, pra levar esse assunto realmente pra dentro da escola, pra daí poder trabalhar, não chegar dizendo: ‘ah, eu vou lá fazer ensino colaborativo’.** [...] então eu acho que pra mim hoje, o maior desafio entre a minha formação e toda essa caminhada está sendo o ensino colaborativo, porque com tudo a gente foi aprendendo, inclusão é inclusão, sala de recursos é sala de recursos, não é mais classe especial, [...] então eu sempre procuro me aproximar, ver como funciona, trabalhar junto, mas essa questão do transcender a cúpula da minha sala de recursos e entrar na sala do colega e realmente trabalhar junto, em colaboração, não consigo ainda. E isso realmente não tive na minha formação, acho que preciso de uma formação. (GENERALISTA).

O Professor Liberdade também menciona como um grande desafio a formação das egressas para o trabalho colaborativo na escola. Faz referência à proposta como algo novo, entendido com grande expectativa como a solução para os problemas na escola e que, por não ser trabalhado no curso com a profundidade que pressupõe, é uma temática ainda incipiente para os professores egressos e também para aqueles que já estão em exercício nas escolas – tanto da Educação Especial quanto os da sala de aula comum. Ele menciona que

E agora tem essa ‘paixão’, parece que vai salvar não o mundo, mas a escola inclusiva, que é o ensino colaborativo. Então, estamos carregando demais o ensino colaborativo, nem as nossas egressas

saem com bom suporte, a gente consegue fazer uma introdução do que é o ensino colaborativo, e elas já caem na escola com essa obrigatoriedade, no entanto os professores também, que já estão a anos formados e que nunca trabalharam dessa forma. (LIBERDADE).

O trabalho colaborativo entre os professores das salas de aula comum e os professores de Educação Especial é visto como uma alternativa, conforme Costas; Honnef (2015) para o planejamento de práticas coerentes aos processos de aprender e de se desenvolver dos estudantes com deficiências. A defesa dessa proposta se embasa na ideia de que os professores, colaborativamente, trabalhem juntos. Os professores da sala de aula comum que, por vezes sentem-se inseguros ao pensar o trabalho com os estudantes com deficiências, teriam o apoio de um professor de Educação Especial que poderia pensar/planejar e desenvolver o trabalho pedagógico de forma articulada e colaborativa. O planejamento e o desenvolvimento do trabalho pedagógico dar-se-iam em parceria, sendo que os objetivos seriam pensados para todos os estudantes da turma. As autoras (2015) afirmam que

Os professores de classe comum, mesmo hoje observando, em sua formação inicial, alguns aportes sobre o trabalho com alunos com deficiência e/ou NEE, geralmente, apresentam-se inseguros, ansiosos e, muitas vezes, angustiados (Naujorks; Pletsch; Kempfer, 2000) ao receberem esses estudantes em sala de aula. Os professores de Educação Especial, que, por muito tempo, trabalharam em escolas e classes especiais, também apresentam tais sentimentos (ibidem). Com isso, acredita-se que um trabalho conjunto entre os professores de Educação Especial e de classe comum pode ser benéfico a ambos, pois as aflições e incertezas podem ser divididas. Além disso, a responsabilidade de construir estratégias de ensino aos alunos com deficiência e/ou NEE, atendendo às adaptações necessárias as suas especificidades de ensino-aprendizagem e a dos demais estudantes, pode ser compartilhada e, assim, o trabalho pode ser mais eficiente e satisfatório. (COSTAS; HONNEF, 2015, p. 3).

Outro grande desafio narrado pelas professoras trata-se das relações que precisam ser construídas, em seus contextos de trabalho, com as famílias dos estudantes com deficiência. Segundo as professoras, as famílias têm diferentes posicionamentos diante da inclusão de seus/suas filhos/filhas na escola: ora mostram-se resistentes, questionando o trabalho com uma posição hostil e desconfiada; ora manifestavam dependência do olhar do professor de Educação Especial, confiando nele a educação de seus/suas filhos/filhas; ora demonstram-se atenciosas e participativas nas diferentes atividades e fases do ano letivo. De acordo com a Professora Gestora de Recursos,

A família tem uma resistência muito grande, por mais que tenha alguns que adoram, que acham muito bom, no momento em que você começa a exigir, a família se coloca contra ti. [...] então eles têm essa visão de

que esse profissional vai interferir em toda a vida deles, da criança, da organização deles, mas, ao mesmo tempo, eles têm uma necessidade muito grande, de estar perto, de pedir auxílio, de solicitar auxílio para a gente, de acreditar que a gente vai resolver aqueles problemas, de que a gente tem a receita para tudo, então a família tem esses dois lados. Mas, depende muito da família, do quanto a família já fez [...] do quanto ela acredita no potencial do seu filho, porque às vezes a gente pega famílias assim que não estão prontas, que não estão preparadas, que não conseguiram aceitar a criança pelo próprio diagnóstico que a criança traz, é mais difícil, é a família que vai resistir mais, **então o teu trabalho nunca vai ser bom, de que falta atendimento, porque falta aula, de que falta tudo,** né. (GESTORA DE RECURSOS).

A Professora Super-Heroína revelou a dependência que percebe entre as famílias e a sua figura como professora de Educação Especial da escola em que atua, em detrimento da relação que essas famílias mantêm com as professoras das salas de aula regulares. Esse fato pode estar relacionado ao desafio de todos, professores e familiares, de compreender os estudantes com deficiência como estudantes da instituição escolar – e não apenas como estudantes público-alvo da Educação Especial.

A Professora Super-Heroína e a Professora Profissional de Fé relataram suas posturas mediadoras da relação entre as famílias e os professores das classes regulares, quando esses demonstram dificuldades de se aproximarem das famílias dos estudantes.

[...] A gente conversa com a família, então, **para as famílias digamos assim, como se fosse o salvador da pátria na escola** sabe, faz com que a realidade com que eles veem e que muitas vezes até de um professor não querer a criança, a gente consegue fazer essa mediação. Então as famílias, **tanto que quando chega uma mãe na escola muitas vezes ela vai direto à sala de recursos,** e aí eu digo “não, **tem que conversar também com a professora da sala de aula regular, é ela que é a professora**”, claro que eu ajudo, vou junto. (SUPER-HEROÍNA).

Eu acho que é uma **pessoa assim, que eles se asseguram, sabe como se o educador especial pudesse fazer, entre aspas, assim ‘milagres’** e quando vem por exemplo quando bate de frente a questão, porque **existem professores da sala de aula regular extremamente resistentes à criança** com deficiência, E aí **a gente está sempre mediando, inclusive com as famílias,** sabe. (PROFISSIONAL DE FÉ).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996; 2013; 2018a), em seu Art. 12, no Inciso VI, define como incumbência dos estabelecimentos de ensino “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. O Inciso VII destaca ainda que a instituição de ensino tem a obrigatoriedade de enviar informações aos pais ou responsáveis

“sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola” (BRASIL, 1996; 2013).

No entanto, a fala da Professora Super-Heroína indica que a relação família-escola, na instituição escolar onde atua, encontra-se fracamente regulada, precisando da sua mediação para que as famílias dos estudantes com deficiência construam relações mais próximas com os professores das salas de aula comuns. Sobre a participação das famílias dos estudantes com deficiência na escola, Lopes e Marquezan (2010, p. 4) destacam

[...] que a participação da família do filho com necessidades especiais é decisiva no processo de integração/inclusão e indispensável para um construir-se pessoal e participante da sociedade. As relações entre famílias de filhos com necessidades especiais oportunizam suporte recíproco para o fortalecimento necessário à convivência saudável entre seus membros. A escola, em conjunto com a família, deverá implementar as melhores estratégias de ensino-aprendizagem para que o aluno portador de necessidades especiais dela se beneficie e nela permaneça.

Nessa perspectiva, Correia (2010) afirma que “as famílias devem ser consideradas membros valiosos da equipe e envolvidas nas tomadas de decisões. As práticas/políticas de atendimento às famílias devem ser amistosas, respeitadoras dos seus valores, estabelecendo prioridades e permitindo tempo para sua adaptação” (Correia, 2010, p. 35). Em razão disso, para os docentes, é fundamental que a escola mantenha uma relação próxima das famílias, em que o diálogo e o respeito sejam a base. O relacionamento da escola com as famílias deve primar por esclarecer dúvidas, apoiar e orientar nos momentos de insegurança e encorajar os pais a participarem ativamente tanto nos processos escolares como na busca pela garantia dos direitos de seus filhos, nos diferentes atendimentos e espaços em que estão inseridos (Correia, 2010).

Os Professores, em suas narrativas, também sinalizam a dificuldade de compreensão, da comunidade escolar, acerca da identidade e da natureza do trabalho do professor de Educação Especial na escola regular. Há, segundo eles, o entendimento de que o trabalho desse professor é restrito e/ou sinônimo ao Atendimento Educacional Especializado; ou que sua atuação profissional tenha como objetivo o trabalho pedagógico voltado ao “reforço” de conteúdos escolares; ou ao “treino” de habilidades psicomotoras; ou ainda que o atendimento do professor de Educação Especial seja um espaço-tempo para a realização de tarefas de casa; e/ou ainda como um espaço de suposta cura/normalização das deficiências.

A situação trabalhista narrada pela Professora Gestora de Recursos, atuante em uma escola privada, contratada como servidora administrativa, o que lhe traz ônus inclusive para o seu processo de aposentadoria futura, revela o descaso dos contratantes diante do papel pedagógico que exerce na escola. Ela afirma que

Só que isso não é claro para as escolas privadas, na outra também a educadora especial não tinha o contrato dentro destas legislações, e que eu acabei não tendo também porque o sindicato das escolas privadas ele orienta de forma errada, então o meu contrato já foi pelo sindicato dos técnicos-administrativos, por mais que diga acima que é do professor de Educação Especial, e acabou que eu fiquei com esse contrato sem os direitos de professora realmente, então eu tinha férias de apenas 30 dias, eu não tinha férias em julho, eu não parava, e hora planejamento eu também não tinha e todos esses direitos que se a gente pegar um plano de carreira municipal, estadual, a gente encontra todos esses direitos, e ali eu tinha apenas um contrato como técnica-administrativa, como qualquer setor na escola, como setor financeiro, como coordenação, como qualquer um desses cargos, o que atrapalha desde uma aposentadoria e tudo mais como professora. (GESTORA DE RECURSOS).

O Professor Esperança fala sobre essas compreensões acerca da função do professor de Educação Especial na escola, essas que, de acordo com os discursos das professoras egressas, estão relacionadas diretamente às dificuldades objetivas que têm para atuarem na escola. O Professor afirma que o professor de Educação Especial

[...] é um profissional muito importante, e que o campo da Educação Especial tem sim muito a contribuir porque a Educação Especial não se resume ao AEE, mas o campo de conhecimento, o campo teórico, o campo de pesquisa da Educação Especial tem efetivamente muito a contribuir nesse processo de educação inclusiva, de tudo isso que a gente vem construindo nas escolas, com os alunos. (ESPERANÇA).

As funções atribuídas pela escola aos professores de Educação Especial estão amparadas em crenças, por vezes equivocadas, acerca do trabalho pedagógico que desenvolvem. Os diferentes sujeitos da escola, a partir de suas compreensões, induzem a esse professor determinadas funções, consideradas por vezes como super-tarefas. Nessa relação, as falas dos professores de Educação Especial sinalizam uma posição vigilante, na defesa de seu papel na escola e da especificidade de seu trabalho com os estudantes. Como destaca a Professora Especialista,

[...] na escola de ensino regular, onde a gente tem esses alunos e a ansiedade de todos os professores, onde eles te enxergam como se o fulaninho e a fulaninha vão ser curados né, então há toda uma crença em volta do teu trabalho. [...] aos poucos eu também fui aprendendo, ocupando o meu papel, como que eu devo fazer, o que eu devo fazer e que tipo de intervenção. (ESPECIALISTA).

A fala da Professora Salvadora da Pátria, também sinaliza o desafio que enfrenta ao trabalhar com os professores das salas de aula regulares, na construção do trabalho docente articulado (COSTAS; HONNEF, 2015) para mediar os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

[...] eu tenho um menino com Dislexia, numa turma do quarto ano, e a professora faz umas provas de seis páginas. Daí ela vai lá e pede para que eu leia a prova para o menino e eu não me importo em ler a prova, em ajudar ele. Mas, seis páginas, um texto com tanta coisa, eu acho que não dá, **eu acho que nós temos que pensar naquele aluno, temos que rever algumas coisas, temos que pensar que esse aluno tem direito a uma avaliação diferenciada, a um olhar diferenciado.** Então, eu tenho alguns atritos, **tem algumas coisas que eu tenho que resolver ainda. Tenho que mostrar para os professores, clarear algumas coisas da função do educador especial, que não está claro ainda.** E eu tenho que entender também que nessa escola é o primeiro ano que tem o educador especial e também é **o meu primeiro ano nessa escola.** (SALVADORA DA PÁTRIA).

A Professora Gestora de Recursos, única professora participante dessa pesquisa atuante em uma instituição privada de ensino, com exercício de 44 horas semanais, que atendia da Educação Infantil ao Ensino Médio, quando questionada sobre suas funções na escola e sobre a organização do trabalho pedagógico, revelou que o planejamento realizado em parceria com os demais professores era realizado de forma virtual, tendo em vista a falta de tempo/espço da instituição para garantir esse momento entre os professores da sala comum e a professora de Educação Especial. Ela afirma que

[...] e **eu acabei agora com 44 horas, com 27 crianças,** em atendimento, não eram todos que frequentavam o atendimento, dois ou três que não frequentavam por decisão familiar [...] Então ali na escola **o meu trabalho era 50 minutos com cada criança, 50 minutos com cada professora da Educação Infantil e o quinto ano, do sexto ao nono, eu tinha dois dias na semana, dois períodos na semana reservados pra que eles procurassem naqueles dias,** caso eles tivessem dúvidas, porque **eram 12 professores em cada turma, então não tinha mais carga horária pra dar conta de atender eles, então a gente fazia o planejamento passava pela coordenação e depois vinha pra mim, o planejamento online, e sentava com eles quando eu ou eles viam alguma dificuldade maior ali.** (GESTORA DE RECURSOS).

Assim como a Professora Gestora de Recursos, muitas falas das professoras de Educação Especial sinalizaram o desafio que enfrentam cotidianamente para atender diferentes demandas na escola no período de tempo que dispõem em suas cargas horárias de trabalho. Revelam a intersetorialidade de suas funções, para mediar diferentes processos e relações. Segundo as professoras, é um desafio o atendimento de todas as atribuições a elas destinadas nas condições objetivas de

trabalho que têm na escola, na maioria dos casos trabalhando solitariamente e com uma carga horária mínima.

As Professoras Salvadora da Pátria, Profissional de Fé e Educadora do Ano revelaram a multiplicidade de tarefas dos seus cotidianos profissionais, em que se dividem entre o trabalho pedagógico com os estudantes, de forma individualizada, suas atividades de planejamento e atendimento às famílias e àqueles em que atuam em colaboração com os professores das salas de aula. Elas afirmam que

Eu fico na sala de aula até a hora do recreio, fico junto da professora do primeiro ano que está recebendo essa aluna agora faz duas semanas e tem mais vinte e dois, vinte e três em alfabetização. E essa menina não escreve nada lá, [...] e ali ela não tem monitor, não tem como e acho até que nem é necessário [...] Então eu fico junto com a menina ali do lado e a professora passa a data e eu ajudo [...] a criança faz também alguma atividade, que dá para ela fazer junto. Mas, eu permaneço na sala, ela fica ali junto na sala eu não estou tirando ela da sala até ela se adaptar com a escola, com os colegas, que estão se dando super bem, os colegas abraçam ela, depois do recreio elas ficam e eu vou para sala do AEE [...] Sala do AEE!!! [risos] Eu vou pra outra sala, eu tenho uma menina do terceiro ano e aí eu atendo essa menina do terceiro ano. Olha a linguagem, viu a gente, por mais que eu esteja me policiando a gente usa essa linguagem, tá vendo...marca a linguagem de todo mundo vai se repetir essas falas [...] [risos]. (SALVADORA DA PÁTRIA).

[...] mas o que é exigido, assim de nós, enquanto educadores especiais, a gente nunca vai conseguir abranger todas essas atribuições. Porque tu tem uma carga horária de atendimento, a escola quer que tu faça atendimento, mas quando vai fazer os planos de AEE? Quando vai fazer os estudos de caso? A anamnese com a família? Então todo esse percurso de avaliação do aluno, eu acho que está muito precária, o tempo é muito escasso para todas essas atribuições, quando que tu vai conseguir sentar para planejar com teu colega? [...], eu acho impossível dar conta, é tanta coisa pra fazer, e aí tu fica: 'e agora o que eu vou priorizar, atender o aluno, falar com o professor, planejar atividade?' É complicado, extrapola o que a gente aprendeu na faculdade, porque na faculdade a gente aprende a trabalhar com aluno. (PROFISSIONAL DE FÉ).

Nossa, muitas! Além de fazer toda essa avaliação do aluno, fazer o plano de AEE, fazer o estudo de caso, fazer toda, na verdade, a responsabilidade pela inclusão da criança é nossa, não que seja nossa, mas tem sido colocado como nossa responsabilidade, a questão de tecnologias, de adaptar, dos recursos, é impossível, não consigo fazer tudo isso ou eu atendo o aluno ou eu vou avaliar ele em sala de aula, ou eu vou conversar com o professor, são várias as atribuições, a questão de toda essa, do compartilhamento com outro professor, de fazer o ensino colaborativo, de orientar eles para quando tem um caso de transtorno específico que não é mais nosso público, mas a gente tem que orientar esse professor, mas como a gente vai orientar esse professor se a gente não está em contato com essa criança, então cada criança é uma criança, não importa se ela tem TDH, se ela tem dislexia, eu não vou orientar o professor para como trabalhar com todas as crianças que tem dislexia, eu tenho que orientar a trabalhar com aquela criança em específico. Então isso também foge um pouquinho a nossa competência, digamos assim, porque a gente não consegue. (EDUCADORA DO ANO).

Ao falar sobre como o seu trabalho pedagógico é compreendido pelos professores da classe comum, a Professora Educadora do Ano manifesta o desafio que enfrenta para atuar conforme seus objetivos de trabalho, pois, segundo ela, seu trabalho não tem como propósito o reforço de conteúdos escolares e tampouco o exercício de letras isoladas. A Professora afirma que

Tem várias coisas que tu quer trabalhar com aquela criança, mas chega o professor e diz: ‘eu preciso que tu trabalhe a letra “f” com ele’. E eu digo: ‘Calma aí, meu trabalho não é esse!’ Então, eu tenho que parar e aí eu tenho que fazer uma reflexão: ‘poxa, será que essa criança precisa mesmo que eu trabalhe com a letra “f”? Ou será que eu tenho que trabalhar com a questão do pensamento dele, pra ele saber o que é o som daquela letra e entenda essas relações?’. Às vezes a gente fica nessa angústia, que o professor te questiona e tu fica pensando, será que eu estou fazendo certo? Porque ninguém diz se é ou não, [...] então a gente vai tentando, conversando com as colegas, às vezes a gente vai errando no que trabalha, já trabalhei muito com a questão da matemática, principalmente, porque cobram bastante, a alfabetização, a gente é cobrada bastante, então às vezes eu faço assim, num atendimento eu faço o que eu acredito, como educadora especial, vejo que é fundamental para aquela criança, e no outro, tento trabalhar com o que aquele professor está me cobrando, pra ele não desacreditar do meu trabalho. Porque aí ele começa a conversar com a família, e aí fica naquele embate, e não é isso que eu quero, eu preciso da parceria, então eu tento fazer esses arranjos, mesmo que eu não acredite, eu vou fazer, e eu acabo fazendo para não perderem a confiança. (EDUCADORA DO ANO).

A fala da Professora revela a sua preocupação em atender a determinadas solicitações dos professores das turmas, mesmo que não as compreenda como suas responsabilidades, para não “perderem a confiança” em seu trabalho. Nessa fala, percebe-se a sua intenção em trabalhar colaborativamente com uma professora da sala de aula comum, ao procurar atender a uma solicitação que considera para além de suas funções docentes. Talvez por falta de conhecimento de sua colega, sobre a especificidade do seu trabalho, à professora de Educação Especial é atribuída mais uma função, para além daquelas que já lhe são responsabilidades ditadas pela legislação.

A fala da professora também sinaliza a possibilidade de uma relação de cobrança, desse professor da sala de aula comum, que lhe exige algo que não é sua atribuição. Deste modo, para além das suas atribuições, registradas em documento vigente, o professor de Educação Especial tende a receber, por falta de conhecimento acerca da sua identidade e de suas funções profissionais na escola, outras incumbências são advindas – pelos demais professores e, conseqüentemente, pelos

demais sujeitos da escola (equipes diretiva e da coordenação pedagógicas, auxiliares administrativos, famílias, estudantes).

As atribuições docentes, legitimadas pela legislação e indicadas pelos diferentes sujeitos da escola para esse professor, faz com que tenha muitas atribuições e responsabilidades. Por isso, em seus discursos, esse professor é definido como alguém em constante busca, alguém que precisa estar sempre se atualizando para “*dar conta*” da diversidade de atribuições. E essa postura é reforçada por slogans educacionais que afirmam que o bom professor é aquele que está sempre em formação, sempre em processos de “educação ao longo da vida” ou de “aprendizagem ao longo da vida” (RODRIGUES, 2014).

Como um dos legados das pedagogias progressistas, é legítima a premissa de que todos podem e devem aprender durante a vida toda. Contudo, esse discurso salienta a incompletude de um professor que precisa aprender estratégias para atender a múltiplas demandas no seu cotidiano de trabalho e que está, por isso, sempre em dívida nesse processo diante de um sistema educacional que “se quer inclusivo”. O professor, em contínuo processo formativo, para *dar conta* de diferentes demandas em seus contextos de trabalho, é responsabilizado pelo insucesso de suas práticas: nessas situações, pode ser acusado de ter pouco conhecimento e/ou ineficiente formação para lidar com o inesperado. Sobre a defesa do slogan da “educação ao longo da vida”, Rodrigues (2014) alerta para a super-responsabilização dos docentes diante das demandas na escola, culpabilizados por possíveis fracassos em contextos profissionais com condições precárias de trabalho. Para Rodrigues (2014)

Defendemos que a noção de educação ao longo da vida vai além das mudanças prescritas aos sistemas educacionais em seu conjunto; visa, acima de tudo, conformar uma relação de sujeitos na história, almejando no horizonte deste projeto educacional um sujeito despolitizado, atomizado, sem qualquer capacidade organizativa e sem condições de pensar-se como sujeito coletivo, apenas “homens-massa”, na célebre expressão gramsciana. [...] Nesse “novo modelo”, o sujeito deverá adaptar-se continuamente, corrigir seu percurso perante as necessidades do mercado e conviver eternamente com a culpabilidade das escolhas malsucedidas. (RODRIGUES, 2014, p. 236).

No entanto, sem mencionarem a “educação ao longo da vida” na perspectiva trazida por Rodrigues (2014), a narrativa dos professores participantes indica uma concepção de formação docente baseada na ideia de inacabamento (FREIRE, 2002), de busca constante de um saber que é “sempre um devir”, que está sempre em

construção, para atender às atribuições a eles conferidas. O Professor Autoridade, nessa discussão, fala da formação dos professores de Educação Especial como um processo contínuo, que se dá em articulação às atividades profissionais.

Ele afirma que, no novo formato do curso, os egressos “saem com menos métodos e técnicas específicas [...], com muitas mais perguntas do que respostas, porque eles têm que construir esse saber a partir do espaço que eles ocupam [...]”. (AUTORIDADE). Ele afirma ainda que

[...] é por isso que a gente não diz mais assim “**o professor sai da universidade pronto para**”... o professor que sai hoje da universidade, da Educação Especial, **é o professor que sai com uma bagagem que ajuda ele a pensar como ele vai ser, lá na escola, como ele vai ser professor.** Aqui a gente não diz assim: “eles saem prontos”. **Ele sai com uma bagagem que ajuda ele a pensar como ele vai desenvolver suas práticas, porque a demanda é muito grande, é muito diversa.** (AUTORIDADE).

Nessa discussão, a Professora Educadora do Ano também sinaliza a importância da formação continuada, durante sua trajetória profissional, quando afirma que “**a gente está sempre em processo, a gente está sempre aprendendo,** quando eu olho o começo da minha carreira e agora eu me aperfeiçoei em muita coisa e a gente vai perceber que errou muito **e que agora já está em outro patamar**”. A Professora Super-Heroína, também sinaliza a busca por formação continuada como uma das características do professor de Educação Especial. Ela afirma que “**é uma pessoa que está sempre em formação,** eu vejo por mim que hoje eu já estou no final de uma pós-graduação e, no meu dia-a-dia, na escola surgem muitas dúvidas sobre várias questões” (SUPER-HEROÍNA).

A formação continuada do professor, como um processo de reflexão sobre as questões do contexto profissional desse professor, também é referenciada pelas Professoras Especialista, Profissional de Fé e Salvadora da Pátria que afirmam que

Eu acho assim que é importante, além dos conhecimentos, é tu também **manter essa coisa da formação continuada** mesmo, sabe? **Buscar estudar, estar sempre se questionando, sempre revendo.** Porque não é estático: antes era assim, agora é de outro jeito [...] enfim, eu acho que tu tem que **ter essa perspectiva de continuar buscando,** eu acho, acho que isso **é importante e também acho que isso te motiva,** porque assim tu se angustia por ‘n’ questões e acho que isso é **uma forma de tu ir acalmando essas angústias, ou gerando novas.** Então, eu acho que isso é fundamental. (ESPECIALISTA).

[...] então, tem muitas coisas que **eu digo que eu estou aprendendo, que eu não estou pronta, nunca vou estar.** Porque a gente tá sempre **aprendendo junto,** porque a gente está lidando com pessoas, com seres humanos. E a gente também é falível né, mas a gente deve estar sempre buscando melhorar e também melhorar o contexto social dos nossos alunos. (PROFISSIONAL DE FÉ).

[...] **agora me inscrevi no curso da Universidade do Semiárido, nem sei onde fica isso.** É um curso de extensão tipo uma “pós” para Transtorno do Espectro Autista, já ouviu falar? São 300 vagas para Educação Básica, daí eu me inscrevi, daí eu acompanhando a lista, eu vi que a minha inscrição tinha sido indeferida por causa do meu diploma [...] que estava com o nome de solteiro, mas quando eu fiz a inscrição não tinha como colocar a minha certidão de casamento, senão eu teria colocado ela [...] Aí eu coloquei tudo isso e mandei para eles lá, vamos ver se vamos ter minha inscrição deferida, vamos ver, não sei, então **eu “tô” sempre assim correndo atrás das coisas.** (SALVADORA DA PÁTRIA).

Tal postura, de quem está sempre buscando conhecer e aprender novos conhecimentos específicos da área pode estar relacionada à complexidade das exigências dadas a esse professor. As narrativas das professoras demonstram os desafios, numa “zona de conflito” (AUTORIDADE), que enfrentam para lidar com a deficiência na escola que quer incluir a todos.

Sobre o seu movimento de busca por desenvolvimento profissional, a Professora Tarefaira denuncia o número reduzido de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação em que está lotada. Segundo ela, há poucas oportunidades de formação disponíveis para que os professores tenham espaços-tempos de formação, fato que, segundo ela, dificulta o seu fazer pedagógico na escola. Ela afirma que

Eu acho que o Estado deveria colocar mais cursos para nós, não um por ano ou a cada dois anos, cursos de capacitação [...] e isso prejudica muito o nosso trabalho, então são várias coisas, e dentro do que a gente pode, dentro da Política que nós temos hoje, a gente procura fazer o melhor possível, mas a gente encontra muitas barreiras, às vezes na escola, na Coordenadoria, e às vezes na própria Secretaria. Mas, tentamos fazer dentro do que temos, o melhor. Mas sempre tentando respeitar e assegurar o direito dos nossos alunos. **Agora mesmo eu estou fazendo uma “pós” em Gestão Escolar,** vou sair um pouco da minha área, vou fazer em gestão. (TAREFEIRA)

A formação continuada de professores é considerada uma estratégia relacionada à garantia da qualidade e do direito de todos à educação, defendida na Conferência de Educação para Todos, na Tailândia, em 1990. Esse evento, sistematizado por organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, foi um dos momentos mais importantes para os países emergentes, pois, a partir dele, foi definida a Declaração Mundial de Educação para

Todos (Unesco, 1998), que se constituiu como um documento base para o planejamento de ações e políticas educacionais em diversos países, inclusive o Brasil.

Nessa perspectiva, Bello e Bueno (2012, p. 7, grifo meu) afirmam que:

Tendo como base a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, o Brasil elaborou em 1993 o *Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003*, com linhas de ação estratégica para responder às metas preconizadas em Jomtien. No que se refere ao magistério, esse documento indica que “embora o nível de titulação dos professores tenha aumentado nos últimos anos, persistem problemas de desempenho”. Para mudar o quadro, é proposta a reestruturação dos processos de formação inicial e continuada, com ênfase para a última. Estabelece-se, mediante o discurso apresentado, *uma relação direta entre o papel do professor e o desempenho dos sistemas de ensino*.

A formação continuada de professores é também defendida na última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996 e suas alterações) e também no Plano Nacional de Educação (PNE) vigente (Lei nº 13.005/2014), que prevê a necessidade de contínua formação dos professores para a qualidade dos processos escolares (Metas 15 e 16). Esse documento também faz referência à importância da formação continuada como estratégia para a consolidação das propostas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil. MEC, 2008), ao declarar que se “deve assegurar a implantação, ao longo deste PNE, de salas de recursos multifuncionais e fomentar a *formação continuada de professores* para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas” (Brasil, 2014).

A formação de professores, nesse sentido, é veiculada como a solução para melhoria da qualidade do trabalho pedagógico nas escolas, assim como a premissa de que a educação inclusiva escolar é a solução para os problemas econômicos de uma sociedade excludente. Desse modo, numa relação de fatores associados, tornar a escola um espaço efetivamente inclusivo seria o primeiro passo para a constituição de uma sociedade mais inclusiva, e, para tal objetivo, é preciso haver professores bem formados que atendam às demandas dessa nova escola. Nessa discussão, Shiroma; Evangelista (2014) salientam que:

A inversão ideológica se torna evidente na equação redutora: professor mal formado + escola de má qualidade + aluno mal preparado = pobreza nacional!
A solução apresentada é simples: preparar adequadamente o professor + reestruturar a escola + qualificar mão de obra = desenvolvimento nacional!
(Shiroma; Evangelista, 2014, p. 13).

Há no discurso dos professores participantes da pesquisa um sentimento de que não é a formação inicial que vai garantir a inclusão social e o desenvolvimento

nacional, como anuncia a “equação redutora” discutida por Shiroma; Evangelista (2014). Nas falas das professoras, há a compreensão de que: seja pela formação inicial, específica para atuar pedagogicamente na escola, seja pela complexidade das atribuições delegadas, o professor de Educação Especial, não vai, sozinho, reestruturar a escola e tampouco favorecer o desenvolvimento nacional, sem as devidas condições materiais para a sua efetivação. Para os professores, ser egresso de um curso de Educação Especial, apesar de sua intenção formativa, é um desafio muito grande diante da complexidade das demandas de uma escola que ser inclusiva.

Então fazer a parte do trabalho colaborativo, teve um ano que eu consegui fazer, o ano passado, mas porque eu tive poucos alunos incluídos na escola, alguns foram transferidos para outra escola, então tendo poucos alunos eu consegui fazer isso, **mas eu vejo que é uma exceção o professor que consiga dar conta dessas atribuições, eu acho impossível dar conta, é tanta coisa pra fazer, e aí tu fica: ‘e agora o que eu vou priorizar, atender o aluno, falar com o professor, planejar atividade?’** É complicado, extrapola o que a gente aprendeu na faculdade, porque na faculdade a gente aprende a trabalhar com aluno. (EDUCADORA DO ANO).

Vejo que eles saem com menos métodos e técnicas específicas, de tu preparar o professor, **ele sai com muitas mais perguntas do que respostas**, porque ele tem que construir esse saber a partir do espaço que ele ocupa, a partir do espaço que o sujeito surdo ocupa, que o sujeito surdo chega. **A gente não conseguiu suprir tudo, não.** (AUTORIDADE).

O curso na minha época era muito limitador, nesse sentido. Eu sai ótima educadora especial para trabalhar com deficientes intelectuais, ponto. E acho que ainda sou uma ótima educadora especial para deficiência intelectual, ponto. Não me sinto uma boa educadora especial para criança com espectro autista, não me sinto uma educadora especial para trabalhar com uma criança surda, nunca trabalhei na verdade, nunca atendi, eu não sei LIBRAS e nunca atendi uma criança surda, nunca neguei atender, nunca ninguém se matriculou, mas sei que pode acontecer. Já estudei um pouco sobre, mas não me sinto preparada. (CAPAZ DE MUDAR UM PAÍS).

No entanto, mesmo diante da consciência desses desafios, há nas falas um sentimento de super-responsabilização das professoras diante das demandas da escola. Sentimento este que está presente em várias falas, com a repetitiva expressão de que o professor de Educação Especial é entendido como um professor que precisa *dar conta* das atribuições a elas conferidas. A Professora Gestora de Recursos sinaliza a autocobrança para *dar conta* de acolher os diferentes sujeitos e suas especificidades. Ela afirma que

[...] **por mais que eu entendesse que na Educação Especial a gente nem sempre vai ter o resultado que a gente quer, no momento que quer**, é bem complicado isso, **mas eu me cobrava muito, então quando tinha as crianças entrando em crise, sem saber o que fazer, era bem difícil. [...]** **muitas vezes eu tenho que dizer ‘eu não sei mais’, ‘eu não consigo’, eu não sei porque não consigo, porque daí era aquela exigência da família,**

do profissional, da direção, dos professores, que eu desse conta, desse uma resposta para aquilo que estava acontecendo [...]. (GESTORA DE RECURSOS).

A Professora Educadora do Ano sinaliza a dificuldade que enfrenta ao ser responsabilizada pela não aprendizagem dos estudantes com deficiência. Ela afirma que em muitas situações, tanto os professores da escola quanto às famílias cobram a alfabetização da professora de Educação Especial e têm dificuldades para compreender que cada estudante tem o seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Segundo a professora, é entendido, pelos demais sujeitos da escola, que a responsabilidade pela não aprendizagem do estudante é sua.

[...] eles não conseguem entender que as crianças têm o seu ritmo, fica aquela comparação entre crianças, mesmo entre crianças com alguma deficiência, fica assim, porque o meu filho tem Síndrome de Down e o teu tem, mas o meu não lê, **então a culpa é de quem? Ah, a culpa é do educador especial.** E eu acho que [...] **isso vem muito de ser humano, eu já tive colegas educadores especiais que fazem isso, e eu não sei se talvez por querer atender, não sei o que tem por trás disso, mas já aconteceu de fazerem essa comparação entre crianças e colocar para família que não, que a criança tinha que estar lendo, então isso acaba que machuca a gente,** porque sabe que cada criança tem o seu processo, aí a família vai que e diz que tem a lei, que tem que alfabetizar até o terceiro ano e a família quer que a criança saia alfabetizada até o terceiro ano, mas não entende que aquela criança tem Síndrome de Down e que tem uma deficiência intelectual, que pode ser mínima, mas que a gente tem que respeitar o desenvolvimento dessa criança, a gente está estimulando, a gente nunca vai deixar de estimular, **mas não é falha [do professor] que a criança não está conseguindo, não é falha de ninguém. É o processo dela, tem que ir no tempo, e a família às vezes não entende isso.** (EDUCADORA DO ANO).

Além da necessidade da formação continuada, da dificuldade para lidar com o sentimento de auto-cobrança e de culpabilização pelas dificuldades dos estudantes, os professores relataram outro enfrentamento em seus cotidianos: a defesa de que os estudantes público-alvo da Educação Especial são, antes, estudantes da escola. Muitas narrativas alertam que esses estudantes ainda são entendidos, pela comunidade escolar, como “da Educação Especial” e não estudantes da escola. A fala da Professora Gestora de Recursos, nessa perspectiva, revela o discurso presente em sua escola sobre o seu papel na instituição: a professora dos estudantes com deficiência, a professora da inclusão.

E para o professor, eles têm uma visão muito assim, como eu te disse, **o aluno dela é da Educação Especial, ‘eu não tenho formação para isso, então eu não vou dar conta, eu não vou tentar, eu não vou fazer’.** Eu tinha muito essa visão que, por eles não terem formação em Educação Especial, eles acabavam deixando esse aluno muito para mim, ou pro monitor, quando tem um monitor em sala. Por mais que muitas vezes o monitor também não fosse formado, não fosse da área da Educação Especial, porque lá a gente

tinha da pedagogia, da Educação Especial, da terapia ocupacional e da psicologia. Então, ele também não tinha formação na área, né, **mas o discurso muito de que esse aluno vai ser da Educação Especial, 'porque eu não tenho formação e ela tem'**, então tem muito isso, dessa visão do professor (da sala de aula comum). (GESTORA DE RECURSOS).

A ideia da inclusão como um processo legítimo é também colocada em xeque, questionada pelos professores das salas de aula regulares, conforme os professores participantes. As narrativas sinalizam um discurso entre os professores das escolas que questiona a matrícula e a frequência das crianças com deficiências, pelos professores das salas de aula comum que parecem se sentir constrangidos e não responsabilizados pelo direito à escolarização desses estudantes.

Algumas falas das professoras revelam dificuldades enfrentadas em seus cotidianos para legitimar o movimento da inclusão na escola, devido a resistências dos demais professores. Sobre isso, o Professor Diálogo afirma a legitimidade da inclusão na escola regular, sem, contudo, que essa se torne um lugar de “empilhar” os sujeitos. Ele afirma que

[...] nada pode impedir a participação da criança nos espaços sociais, do adulto também, mas especificamente da criança, esse é o caminho, a trajetória, mas não é empilhando as crianças nas escolas **e considerando a Educação Especial como algo excludente, como algo desnecessário, que não precisa ter, que a pedagogia vai dar conta de tudo, não dá, a pedagogia mal dá conta das crianças ditas sem deficiência, imagina dar conta dessa diversidade**, por isso que também nós trabalhamos e agora o pessoal está trabalhando bastante na bidocência [...] docência compartilhada, ensino colaborativo, depende do autor, depende do nome, e do ano. Mas a ideia é essa, o professor de Educação Especial, junto com o professor da sala de aula construindo, planejando em conjunto para toda a sala, não adianta ter um professor de Educação Especial, isso também a gente tenta passar pra elas, pelo menos eu penso assim, não adianta tu ter uma sala comum, com duas ou três crianças com alguma dificuldade, alguma dificuldade na aprendizagem e aí ter a educadora especial ficar na sala trabalhando só com elas e a professora trabalhando com as outras 20, cada uma com um currículo [...]. (DIÁLOGO).

Sobre a inclusão dos estudantes com deficiência, a Professora Salvadora da Pátria defende a ideia de que eles são estudantes da escola e não “da inclusão”, “da professora”, “da Educação Especial”. Ela afirma que

[...] **não gosto que digam que são alunos da inclusão da professora [nome da professora], são alunos da escola**, que isso fique bem claro, **que são alunos da escola, são os nossos alunos**, cada um tem as suas necessidades e suas especificidades, assim como nós também temos dificuldades, então **vamos juntos encontrar um caminho para ajudar a todos em suas dificuldades**. (SALVADORA DA PÁTRIA).

Além dessas lutas e entraves, há ainda a dificuldade de condições materiais para o trabalho pedagógico na escola. A professora Capaz de Mudar um País anuncia

a dificuldade de condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho por falta de recursos e materiais, quando afirma que

[...] o governo se preocupa muito com política, com papel **e muito pouco em oferecer subsídios para as escolas**. Por exemplo, eu não tenho sala de recursos multifuncional, nunca tive, só tive no Bilac. Então não vem verba para a Educação Especial dentro das escolas, acho que a gente deveria receber uma verba da Educação Especial e eu acho que o Curso de Educação Especial deveria comprar essa briga lá no curso com essas discussões. [...] **trazer essas discussões, quando os colegas vêm na nossa escola fazer uma observação, que eles retornem mostrando a nossa realidade, que a gente trabalha com aquilo que a gente tem, que sai do nosso bolso**. Eu acho que falta muito essa devolutiva da universidade com as escolas. [...] eu acho que a universidade tem que pensar sobre isso com muita seriedade, eu vejo que isso está acontecendo. [...] (CAPAZ DE MUDAR UM PAÍS)

Nesse mesmo viés, a professora Tarefaira também denuncia a dificuldade de gerenciar os materiais recebidos na escola onde atua, alegando o desvio de materiais recebidos para o trabalho com os estudantes para outros setores da instituição. Ela afirma que

O Ministério da Educação nos mandou dois computadores, dois notebooks, e uma impressora colorida. A impressora eu consegui instalar ano passado. [...]. Nós recebemos a sala de recursos do tipo um, mas infelizmente, a equipe desvia material e a gente enfrenta essa dificuldade também, a gente está e se sente muito sozinha. Eu vou te falar bem francamente: **ah, é tudo lindo e maravilhoso, não! Não, não é**. (TAREFEIRA)

Diante das lutas e resistências desse professor nas escolas em que atua, cabe então perguntar: será o professor, frente a essas problemáticas cotidianas, capaz de *dar conta* desse cenário? Quais são os saberes necessários à formação dos professores capacitados e especializados? Entende-se que os conhecimentos citados pelos professores da pesquisa sejam importantes para a formação docente de professores de Educação Especial, em uma perspectiva comprometida com a democratização do conhecimento e do acesso à escola comum como um direito de todos e todas. Nesse cenário, em que a educação é entendida como um ato político (FREIRE, 1991), é preciso manter resistência a discursos e práticas que tentam convencer que, “mesmo sem toda a estrutura necessária”, os professores, atuantes em uma “profissão de fé”, têm nas mãos “o poder de mudar um país” (BRASIL, 2013a).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A EPISTEMOLOGIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE

Se o mundo ficar pesado, eu vou pedir emprestado a palavra poesia. Se o mundo emburrecer, eu vou rezar pra chover, a palavra sabedoria. Se o mundo andar pra trás, eu vou escrever num cartaz a palavra rebeldia. Se a gente desanimar, eu vou colher no pomar a palavra teimosia. Se acontecer, afinal, de entrar em nosso quintal a palavra tirania, pegue o tambor e o ganzá, vamos pra rua gritar a palavra utopia.

(Jonathan Silva – Samba da Utopia)

O ato educativo é um ato político (FREIRE, 1991). A escola, por ser o *lócus* de trabalho do professor de Educação Especial e, nela, o ato educativo ser o objeto do seu trabalho, sua formação deve traduzir-se como um ato político. Por isso, a formação do professor de Educação Especial deve ter como base não o estudo do sujeito com deficiência, em suas diferenciadas facetas e especificidades, como defendem alguns professores egressos nessa pesquisa. A formação desse professor deve ter como objeto de conhecimento o *ato pedagógico* diante dos *sujeitos da aprendizagem*.

O curso, por isso, deve ter como base epistemológica aquela que compreende o sujeito com deficiência como um sujeito com possibilidades reais para aprender e se desenvolver. Uma epistemologia que compreenda os sujeitos como históricos, que podem, apesar das condições materiais de suas existências, fazer leituras críticas das suas realidades e lutar, com seus instrumentos, para transformá-las. Nessa perspectiva, um dos principais instrumentos de luta é o conhecimento. Por isso, defende-se uma formação de professores atenta ao trabalho com o conhecimento na escola, como uma das formas de luta e resistência frente à manutenção das condições históricas desiguais, marcadas pelos interesses daqueles que detém os meios de produção. Nessa perspectiva, entende-se que “educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. Educar é construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades” (JINKINGS, 2008, p. 13).

E falar da educação pressupõe pensar em que modelo de sociedade vivemos e em qual queremos viver, pois, “educar para além do capital implica pensar em uma sociedade para além do capital” (op. cit., p.13). Trata-se de discutir a formação de

sujeitos habilitados ao trabalho numa perspectiva de resistência à educação que reproduz as condições de classe já instituídas e que luta por uma educação comprometida com a crítica aos ideários capitalistas (MÉSZÁROS, 2008).

A discussão sobre formação de professores está implicada nas relações entre educação e trabalho, formação inicial e exercício docente, teoria e prática pedagógicas, prática profissional e embasamento epistemológico. Discutir o processo formativo de professores é ir além de pensar a formação de professores capacitados para dar aulas e ensinar conteúdos programáticos, ou seja, é também pensar nas matrizes curriculares e em suas disciplinas e objetivos.

Entende-se que a formação de professores deve estar voltada a formar profissionais conscientes de sua condição de classe trabalhadora, comprometida a lutar pelos seus próprios direitos como profissionais do ensino, numa sociedade de classes, em que a história da educação nacional é marcada por retrocessos e pela negligência com a educação das classes populares. A formação de novos professores deve capacitá-los a lutar pelo direito constitucional de todos os estudantes, independentemente de classe social, de etnia, de gênero, de deficiência, à aprendizagem, ao acesso ao conhecimento, ao acesso à escolarização.

Isso porque a atividade de ensino, do trabalho com conteúdos escolares, numa perspectiva histórico-crítica, é considerada uma forma de luta pela emancipação dos estudantes de suas condições opressoras de vida e de resistência aos ataques recorrentes que vivemos em nossa sociedade, frutos de intolerância, da tirania, do poder capitalista.

O processo formativo de novos professores deve se dar em uma perspectiva que vá além da capacitação para dar aulas, mas que forme professores numa perspectiva da inconclusão, do inacabamento (FREIRE, 2002), de quem precisa compreender-se aprendendo sempre, formando-se continuamente na relação com o seu fazer docente. Isso para que, conforme André (2018), o professor tenha condições de avaliar o seu próprio fazer, com o objetivo de compreender as situações do seu cotidiano, “a fim de entendê-las em sua complexidade, sua totalidade e seu contexto, ou seja, que ele compreenda o que faz, como faz e porquê faz. Que ele pense sobre isso e com base nesse entendimento possa colher elementos para mudar o que for preciso” (p.94).

O professor de Educação Especial, hoje, é um professor generalista por ter uma formação alargada, voltada ao atendimento de uma diversidade de sujeitos e

deficiências, para a atuação em uma escola que se quer para todos. E é um professor plurivalente, *objeto* e *instrumento* da reforma (EVANGELISTA; TRICHES, 2012), pois tem sua formação ampliada para atuar diante das necessidades de uma escola que anseia *acolher a todos* na sua diversidade. É um professor atuante na/com a diversidade: trabalha colaborativamente, em nome de uma escola que se pretende inclusiva, com as equipes diretivas e pedagógicas das escolas, com os professores das salas de aulas comuns, com os profissionais multidisciplinares, com as famílias e com os estudantes público-alvo da Educação Especial.

No primeiro currículo, a formação foi pensada a partir de um curso com habilitação específica e, nos quatro anos de processo formativo, estava voltada ao estudo de uma área somente a escolher: a deficiência mental ou a deficiência em audiocomunicação. Hoje, a matriz curricular prevê três especificidades: a Surdez, o Déficit Cognitivo e as Dificuldades de Aprendizagem, é um professor que deve acolher e atuar com todos os sujeitos com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais.

O primeiro currículo, com base em conhecimentos voltados à reabilitação/readequação do sujeito com deficiência à escola/à sociedade e pela busca de uma possível normalização, formava professores em busca da integração desses sujeitos à sociedade. Hoje, a partir de um currículo que pensa no sujeito como um sujeito de possibilidades oferece “armas” (PROFESSOR AUTORIDADE), ferramentas pedagógicas para que seus egressos pensem em estratégias diante dos contextos que enfrentam, para “*darem conta*” do seu trabalho na escola.

Antes, uma perspectiva clínico-terapêutica; hoje, uma perspectiva psicopedagógica e da diferença. Antes, um profissional especialista para o trabalho terapêutico na clínica, na escola especial, no centro especializado; hoje, um professor especializado (BRASIL, 2001a) da escola. Antes, a busca de estratégias para reabilitação, para a cura, para a normalização dos sujeitos visando à integração social. Hoje, lutas e resistências desses professores na escola para a efetivação da inclusão como um direito constitucional. Antes, sujeitos da deficiência. Hoje, sujeitos da diferença, sujeitos da aprendizagem, sujeitos de possibilidades.

Anteriormente, uma formação para atuar com sujeitos entendidos como excepcionais, anormais, deficientes, em espaços especializados, em escolas especiais, em classes especiais. Tinha-se um professor especialista, habilitado em

determinadas áreas de atuação, capaz de atender a sujeitos em suas especificidades e centrado na reabilitação do sujeito, para sua integração à sociedade.

Hoje, egressos de cursos generalistas, são professores que têm o desafio de acolher a uma diversidade de deficiências e atribuições na escola. São nominados por diferentes discursos como *professores da inclusão*, *professores do AEE*, vistos como responsáveis por mediar diferenciadas situações relacionadas aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes com deficiência na escola.

A análise das matrizes curriculares do curso, antes e depois da reformulação de 2004/2008, revela a formação do professor pensada para atender às exigências do mundo do trabalho, do mundo da escola, conforme legislações embasadas em orientações de organismos internacionais (UNESCO, OCDE, BANCO MUNDIAL).

Essa transformação de currículos sinaliza a transição entre as epistemologias que embasam os processos formativos: de uma epistemologia da formação clínico-terapêutica para uma epistemologia da formação com aportes psicopedagógicos e da diferença; de uma pedagogia centrada na terapia, no treino de comportamentos esperados, para uma pedagogia considerada progressista, com base nas teorias interacionistas/sociointeracionistas, dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos; de uma perspectiva em que os estudantes são reabilitados para se inserirem socialmente, para uma perspectiva em que estudantes com deficiência passam a ser compreendidos como sujeitos de possibilidades biopsicossociais.

Diante da análise das matrizes curriculares de 1984/1987 e 2004/2008, a transição entre as perspectivas sugere o movimento de resistência do curso em relação às determinações prescritas pelos documentos vigentes. Entende-se esse movimento como resistente em razão da escolha de atender a determinação de formar professores generalistas, sem, contudo, transformar o curso em um processo formativo voltado às diferentes deficiências, como um “*mix*” de habilitações docentes, mas garantindo a formação de “alguém não tão generalista, mas alguém que *dessa conta* das duas condições” (DIÁLOGO).

Além dessa escolha, o curso manteve-se também resistente em sua proposta formativa por manter em seu projeto pedagógico a formação voltada para o estudo das Dificuldades de Aprendizagem, área que não é mais considerada como público-alvo da Educação Especial, desde 2008 (BRASIL, 2008).

Entretanto, a resistência se dá em parte nesse processo, pois o curso, na busca de atender às determinações de formar um professor para o trabalho na escola, com

três áreas de formação (Déficit Cognitivo, Surdez e Dificuldades de Aprendizagem), propõe um número significativo maior de disciplinas didático-metodológicas, para essas áreas de atuação, em detrimento de disciplinas de fundamentos político-pedagógicos da formação de professores. Desse modo, o curso, ao fazer essa escolha, perde carga horária destinada às disciplinas dos fundamentos da docência, para aproximar esse professor de “alternativas metodológicas” para o exercício da docência na escola. Aqui, reitero o processo de reconversão docente (EVANGELISTA; TRICHES, 2008) que indica a formação de um professor com a capacidade de atuar de forma mais ampla, diante de um campo alargado de atuação profissional, para *dar conta* das diferentes demandas da escola, e por isso, formado a partir de um curso preocupado com as metodologias e técnicas de ensino, ferramentas essas que lhe aproxima do trabalho pedagógico, nos contextos escolarizados.

O curso, segundo os professores participantes dessa pesquisa, está mais próximo da escola. Forma professores para o trabalho pedagógico na escola, com alternativas metodológicas voltadas aos estudantes com deficiência, considerando-os como sujeitos da aprendizagem. Segundo os Professores, tem um currículo mais aberto às demandas da escola (CAPAZ DE MUDAR UM PAÍS), (TAREFEIRA), mais politizado e crítico (AUTORIDADE). Entretanto, sinalizam também a necessidade de que o curso “se escute”, “se ouça” (ÉTICA), com vistas a formar professores capazes de compreender para além de recursos e metodologias. É preciso que esses professores compreendam como os sujeitos aprendem, como se desenvolvem independentemente das suas deficiências (ÉTICA), (ESPERANÇA). Os professores também compreendem que o currículo deve ter o propósito de formar professores a partir da atividade de estudo com maior aprofundamento teórico, com rigorosidade teórica, para que sejam críticos da sua atuação profissional em contextos escolares, compreendendo a relação entre os elementos políticos, econômicos, sociais que os condicionam (LIBERDADE).

A epistemologia do professor de Educação Especial, com uma base psicopedagógica, numa perspectiva progressista, com aportes teóricos sociointeracionistas e a partir dos Estudos Culturais compreende o sujeito com deficiência como um sujeito da diferença, com capacidades reais de aprendizagem. A formação desse professor, mais próxima da escola, é, apesar de resistir, generalista. O curso, inserido numa teia política, histórica, nacional, forma professores para o

trabalho na escola que ser quer inclusiva, apesar da inexistência de condições materiais, em muitos contextos do país, para a efetivação desses processos. Por isso, forma professores para o trabalho em contextos de conflito, de resistências, de lutas e entraves.

O professor de Educação Especial, que atua intersetorialmente e com os diferentes atores da escola (professores da sala de aula comum, equipes pedagógicas, profissionais multidisciplinares, estudantes), é um professor super-responsabilizado pelas demandas de uma reforma que foi planejada e executada a partir de interesses político-econômicos, mas, que, por defender o direito à educação de todos os estudantes na escola, é entendida neste texto como uma proposição legítima.

É um professor com múltiplas demandas, muitas vezes solitário por não encontrar em seus colegas o necessário apoio para o trabalho. Entretanto, são professores esperançosos, que “**mesmo sem toda a estrutura necessária**”, acreditam na inclusão escolar como um dos caminhos possíveis para a democratização da escola e do acesso ao conhecimento. Que trabalham em nome do direito de todos os estudantes sejam eles homens, mulheres, gays, lésbicas, pretos, brancos, amarelos, pobres, ricos, brasileiros, estrangeiros.

São professores que, por acreditarem na escola e na educação como uma ferramenta de humanização e de transformação social, são erroneamente responsabilizados pela resolução de quase todas as dificuldades das escolas e dos problemas sociais, historicamente reproduzidos em uma sociedade classista e excludente.

Diante dos elementos que surgem a partir da voz dos professores e dos documentos estudados, defendo, nessa tese, que: a formação de professores de Educação Especial seja um processo baseado em conhecimentos de uma formação para o *mundo do trabalho* e para o *mundo da vida*. Essa proposição está amparada na ideia da Escola proposta por Gramsci, que propõe a criação de uma escola para todos, que ensine conhecimentos para a vida e para o trabalho, numa formação humana *omnilateral*. Gramsci defende a Escola Unitária, uma escola para todos, que articula a formação profissional à formação humanista dos estudantes, independentemente de suas classes sociais. Segundo Gramsci (2001),

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente

(tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. Deve-se ter presente a tendência em desenvolvimento, segundo a qual cada atividade prática tende a criar para si uma escola especializada própria, do mesmo modo como cada atividade intelectual tende a criar círculos próprios de cultura, que assumem a função de instituições pós-escolares especializadas em organizar as condições nas quais seja possível manter-se informado dos progressos que ocorrem no ramo científico próprio. (GRAMSCI, 2001, p.34)

A partir dessa postura político-pedagógica, defendo uma formação em que os egressos discutam acerca dos porquês das proposições políticas e prescritivas, que numa posição de pergunta, questionem as intenções de quem os afirma responsáveis pela inclusão na escola, sem considerar as condições objetivas de torná-la realidade.

Defendo que a base dos conhecimentos do Curso instigue a uma visão mais politizada, histórica sobre a profissão docente, sobre o que é ser professor em nosso país, que se configura como um profissional que precisa lutar por sua profissão e pelos direitos historicamente conquistados.

Profissional este que precisa lutar e resistir para ser valorizado ao invés de ser suplantado por marcos regulatórios, que nos dizem agir em nome da pátria. Defendo uma formação em que sejam priorizados conhecimentos críticos sobre o que é ser professor, a partir do estudo rigoroso dos fundamentos, diante da afirmação que “a prática tem que ser embasada na teoria” (ESPERANÇA).

Nessa perspectiva, defendo uma “formação unitária” para a formação de professores de Educação Especial, a partir de uma perspectiva *omnilateral*, para o mundo do trabalho e para o mundo da vida. Que os habilite com disciplinas voltadas ao fazer na escola, mas que também os auxilie a compreender os porquês das políticas e das legislações de forma crítica e atenta; que os torne capazes de compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos com quem trabalham, mas que conheçam os entraves e as lutas da sua categoria profissional. Que os torne capazes de compreender a diversidade que caracteriza a escola e os sujeitos que nela transitam, mas que também possam compreender as forças do sistema produtivo, que tentam, por vezes, torná-los objetivados e alienados, para travarem suas lutas em nome da sua profissão, da sua própria história.

Defendo, como sinaliza o Professor Esperança que “a prática tem que ser embasada na teoria” e que a necessária articulação entre esses conhecimentos seja possível, para a atuação desses professores na escola que se quer “inclusiva”.

Corroboro com as palavras de que o professor de Educação Especial precisa, como afirma o Professor Diálogo, “*ter as disciplinas que compõem o ser professor, não só as metodologias que é lá na frente, mas essas disciplinas dos fundamentos, de entender o mundo onde eles estão, de entender o porquê as escolas estão do jeito que estão*”.

Defendo que o currículo formador contenha uma base formativa que habilite os egressos a olhar, como salienta o Professor Ética, “*quem é esse sujeito e como ele aprende*”, porque antes da deficiência, há um sujeito com uma história, com possibilidades reais de aprendizagem e de desenvolvimento. Para isso, como afirmam muitas professoras egressas, dou-lhes voz ao dizer que sim, é preciso conhecer como esse sujeito, independente das suas dificuldades, aprende e como se desenvolve. Isso para que o professor, estudioso desse desenvolvimento e dos processos que a ele estão imbricados, possa “*olhar para os aspectos do desenvolvimento, olhar para a aprendizagem, olhar para a linguagem, olhar para a psicomotricidade, que possam pensar e olhar para esses aspectos do desenvolvimento [...]*” (PROFISSIONAL DE FÉ).

Por isso, a proposição de um curso de formação se configuraria, a partir de uma perspectiva histórico-crítica, em um processo de estudo contínuo de disciplinas de caráter político-pedagógico para a docência, com disciplinas voltadas aos fundamentos da educação, articuladas às disciplinas voltadas às políticas públicas, às especificidades dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes e àquelas voltadas ao *fazer pedagógico* na escola. Para Saviani (2013), a perspectiva histórico-crítica define-se como uma teoria que

[...] **entende a prática educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social.** Assim sendo, a primeira condição para se atuar de forma consistente no campo da educação **é conhecer**, da forma mais precisa possível, **o modo como se encontra estruturada a sociedade na qual se desenvolve a prática educativa.** Como sabemos, a forma de sociedade vigente no mundo atual e, portanto, também no Brasil define-se pelo domínio do capital. É essa a característica da sociedade atual. Nela os meios de produção foram concentrados na forma de capital. Por isso os donos dos meios de produção denominam-se capitalistas constituindo a nova classe dominante em lugar dos senhores feudais, isto é, proprietários de terra, que eram a classe dominante no modo de produção anterior. (SAVIANI, 2013, p. 26, grifo meu).

A proposição de curso formador de professores de Educação Especial, numa matriz curricular que atenda às proposições dessa tese, está voltado a formar professores com um currículo preocupado com conhecimentos formadores sobre a

docência e sobre os sujeitos estudantes público-alvo da Educação Especial, tendo em vista a compreensão dos seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Além disso, a proposição procurou atender às diretrizes acerca da formação de professores prevista em legislação vigente.

A epistemologia dessa proposição de formação de professores está fundada numa perspectiva dialética-marxista, que compreende o ato educativo como um processo político, como parte da luta pela emancipação humana, em que os sujeitos têm uma relação ativa com o outro e com mundo. Que teria como princípio o da formação para o mundo do trabalho, este que se entende como uma atividade humana transformadora, definidora da existência e base da sociabilidade humana. O professor nessa perspectiva de formação teria, como defende a Escola Unitária de Gramsci, a articulação entre a formação profissional para o mundo do trabalho aliada à formação humanista, crítica e reflexiva sobre as questões objetivas de seu tempo histórico e dos contextos profissionais em que está inserido.

O trabalho com o conhecimento no processo formativo estaria voltado para formar profissionais da educação comprometidos com a democratização do conhecimento na escola, este que seria uma ferramenta de luta pela desalienação da mulher e do homem nos tempos históricos em que vivemos. A democratização do conhecimento seria o primeiro passo para a democratização de uma sociedade marcada pela luta de classes, em que as pessoas que têm pouco acesso ao conhecimento são as que menos têm acesso aos bens culturais, sociais e materiais da sociedade.

A formação de novos professores de Educação Especial estaria centrada nas discussões da prática social, na dinâmica das relações sociais, no mundo do trabalho e no mundo da vida desse professor. A discussão das práticas metodológicas, tão caras aos documentos vigentes que traçam as diretrizes para formar novos professores estaria articulada à intencionalidade da ação pedagógica, sendo a didática entendida como uma prática de mediação da relação ativa do sujeito com os objetos de conhecimento.

Os conhecimentos formativos desse processo teriam um caráter histórico-social, pois nessa perspectiva, sujeitos e objetos do conhecimento são compreendidos como históricos, produtos e produtores de relações sócio-históricas concretas. E a formação de novos professores teria como matéria-prima a própria experiência

histórica da área, da práxis docente, das pesquisas e dos estudos realizados sobre as diferentes temáticas, isso porque o estudo da Educação Especial e de suas questões imbricadas é sempre um devir, está sempre em construção, sempre se constituindo, como afirma o Professor Autoridade quando diz que [...] **esse conhecimento é sempre um devir, sempre a ser construído**” (AUTORIDADE).

Defendo a formação de um professor que compreenda o sujeito como um sujeito da diferença, capaz de aprender e de ensinar no coletivo. Defendo a formação de um professor que compreenda a própria atividade professoral, situado diante das questões históricas, culturais e materiais de seu tempo, a partir de uma formação *omnilateral*. Que entenda as pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais a partir de suas possibilidades biopsicossociais, a partir de suas condições reais de existência. Que os compreenda para além de diagnósticos e de CIDs⁵⁷, mas como sujeito reais, culturais, históricos, capazes de ir além do que os diagnósticos podem afirmar.

Por isso, defendo um curso formador com embasamento político-pedagógico que discuta as questões da docência, da formação de professores, de professores estudiosos – da história nacional, das legislações que embasam as práticas e dos preceitos que, por sua vez, embasam aquelas. Um curso que seja um espaço de discussão, de conscientização crescente dos professores em formação acerca dos interesses das políticas, um espaço de crítica, de criação, de luta, de resistência. Um curso que provoque os/as estudantes a pensar sobre as condições objetivas de trabalho dos professores e de seu papel na sociedade – esta que exige dele respostas que talvez não sejam dadas, não pela ineficiência desse professor, mas pelas faltas das condições materiais objetivas para a concretização da “utopia” da “escola inclusiva” para todos.

Como professora, trabalhadora da educação, em uma escola pública, compreendo que a atividade de pesquisa é uma tarefa árdua e necessária, para aqueles/aquelas que se revezam entre as atividades de ensino na escola e àquelas referentes à vida acadêmica, na responsabilidade de publicizar para o campo de estudos os resultados da pesquisa. Contudo, a pesquisa é o combustível que nos move, que nos mobiliza, que nos faz acreditar diante do ato de ensinar. É uma

⁵⁷ Código Internacional de Doenças.

atividade que traz elementos vivos e férteis para o cotidiano que nos envolve, objetivamente, com múltiplas tarefas e demandas.

A pesquisa sobre a epistemologia do professor de Educação Especial não fez com que apenas olhasse para o lado, já que essa não é a minha formação inicial. Fez com que pudesse compreender o que está implícito também em minhas escolhas teóricas e cotidianas, na atividade acadêmica, na atividade de escrita, no trabalho cotidiano, em sala de aula. A forma como organizamos a escrita do texto, como percebemos as falas dos sujeitos participantes da pesquisa, o recorte das análises, a forma como conversamos com os autores, diz muito sobre as escolhas epistemológicas como estudante pesquisadora em uma universidade pública, como professora de uma escola pública nesse país. Nação em que a escola é, ao mesmo tempo, instrumento de luta por quem a considera instrumento de democratização do conhecimento e da sociedade; e objeto de ataques, por aqueles que não lhes é interessante a educação dos filhos dos trabalhadores.

O professor de Educação Especial, professor que se diz tendo “que dar conta” várias vezes nessa pesquisa, é um professor que parece ter para si a responsabilidade de *dar conta* de múltiplas situações. Responsabilidade que é gerada por meio da legislação, que está dita nos cotidianos escolares e que pode estar implícita no próprio processo formativo, tendo em vista a crença de que a inclusão na escola é pré-requisito para a inclusão social. A inclusão que, diante das condições materiais precárias e da organização dos tempos e espaços escolares, “sem toda a estrutura necessária” coloca o professor como alguém que, por vezes, realmente não tem como *dar conta*.

É importante, mais uma vez frisar: a educação não pode, solitariamente, *dar conta* dos problemas sociais. Do mesmo modo, os professores de Educação Especial também não podem *dar conta* da inclusão na escola de forma solitária. Isso porque se entende que os professores de Educação Especial, assim como os demais professores, são professores comprometidos com a mudança social, não por ser essa uma de suas atribuições a eles conferidas, mas porque são professores atuantes pela democratização da escola, do conhecimento.

Nesse cenário contraditório, em que se defende a qualidade da educação e em que se ataca a educação com cortes de investimentos na Educação Básica e Superior, a luta pela defesa da educação é necessária. A resistência, dentro e fora da sala de aula, envolve o conhecimento como instrumento de luta diante das amarras

internalizadas pela ordem do capital, não porque os professores são capazes de *mudar um país* (BRASIL, 2013) como *profissionais de fé*, mas porque a educação, para além do capital (MÉSZAROS, 2008), é sim um ato político (FREIRE, 1991).

Portanto, defendo a tese de que: a formação de professores deve estar pautada em uma base epistêmica sociointeracionista, progressista, histórico-crítica, que discuta as condições objetivas e materiais da sua formação, da história e do trabalho docentes nesse país. Que compreenda o estudante como um sujeito histórico, com possibilidades reais de aprendizagem, concebendo a aprendizagem dos estudantes e o ensino dos conteúdos escolares, como instrumentos de luta, de emancipação, de uma revolução na vida individual de cada um dos estudantes e na história da educação desse país.

REFERÊNCIAS

AGAPITO, Juliano; RIBEIRO, Sonia Maria. Os conceitos de Educação Especial e perspectiva educacional inclusiva forjados durante a formação inicial nos cursos de licenciatura. In: 38ª REUNIÃO CIENTÍFICA NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2017, São Luís. **Anais...** São Luís/MA: ANPEd, 2017. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT15_561.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

ANDRÉ, Marli. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2018.

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p.116-129, jan./abr. 2009.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **Filosofia da Educação**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1996. 254p.

AZAMBUJA, Guacira de; SOUZA, Carmen Rosane Segatto e; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Cultura de educação inclusiva: a educação especial e os processos formativos de professores. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n2, p.291-308, jun./dez. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BELLO, Isabel Melero; BUENO, Belmira Oliveira. Programas especiais de formação superior de professores no Brasil: a universitarização do magistério em questão. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 20, n. 6, p. 1-19, fev. 2012.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 297-313, jul./dez. 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal, Porto: Editora Porto, 1994. 336p.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Presidência da República, Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, DF,

1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. Presidência da República, Casa Civil. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC, DF, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 12 mar. 2017.

_____. Presidência da República, Casa Civil. **Lei nº 12.796, de 02 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, para dispor para a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em: 03 out. 2015.

_____. **Seja um professor**. Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidade para todos. Website. Brasília: MEC, 2013a. Disponível em: <<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 02 de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Brasília, DF, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações para Cursos de Formação de Professores nas áreas de Didática, Metodologias e Práticas de Ensino**. Documento Base (Formulação Preliminar). Brasília, DF, 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. (Versão Preliminar). Brasília, DF, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, DF, 2018a.

CAMIZÃO, Amanda Costa; VICTOR, Sonia Lopes. Formação de professores do Observatório Nacional de Educação Especial: implicações da avaliação. In: 37ª REUNIÃO CIENTÍFICA NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4523.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

CASTRO, Sabrina Fernandes de; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Iniciação à docência na educação especial. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Volume 16, Issue S1, August 2016. p.658–661.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de expansão da educação superior no Brasil – o PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado. **Educar em Revista**, v. 32, n. 04, 2016. p. 49-72.

CORREIA, Luis de Miranda (Org.). **Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2010.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; TAMBARA, Kautisce G. (2013). **A nova Política Nacional de Educação Especial no Brasil e suas decorrências para o atendimento de alunos com transtornos de aprendizagem**. In: XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga, Portugal. Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga, Portugal: CIED- Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2013. v.1. p.423 – 438.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; HONNEF, Cláucia. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Implicações para o Trabalho Docente Articulado no Ensino

Médio e Tecnológico. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives**, v. 23, p. 1-20, 2015.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira. (Orgs). **Pesquisa em educação especial: referências, percursos e abordagens**. Curitiba: Editora Appris, 2015. 289 p.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre, Penso, 2006. 432 p.

DUARTE, Newton. **A tragédia do Construtivismo: como uma pedagogia imposta pelo poder descaracterizou a escola no Brasil**. In: Folha do Estudante. Campinas, 2009.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. 149p.

DUTRA, Luiz Henrique de A. **Epistemologia da aprendizagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 136p.

_____. **Introdução à epistemologia**. São Paulo: Editora UNESP, 2010. 192p.

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

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 45, p. 185-198, jul./set. 2012.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. 1.ed. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. p. 47-82.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação é um ato político**. Cadernos de Ciência. Brasília, n. 24, p. 21-22, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. 2011

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

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas.** 5ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de, BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco.** v. 2. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 65-78.

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

_____. Para além da 'inclusão': crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional.** 1. ed. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. p. 101-140.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175p.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010.

GOERGEN, Pedro. Apresentação. In: SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio, **Epistemologia da Pesquisa em Educação,** Campinas, Praxis. 1998. p.4-7.

GOVERNO DO ESTADO DO RS. Gabinete do Governador. Lei nº 6.672 de 22 de abril de 1974. Porto Alegre, RS, 1974. Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/lei_06672_20130311.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

_____. Gabinete do Governador. Decreto nº 29.387 de 17 de dezembro de 1979. Regulamenta a alínea “d” do item I do Artigo 70 da Lei nº 6.672 de 22 de abril de 1974. Porto Alegre, RS, 1979.

_____. Gabinete do Governador. Decreto nº 33. 331 de 25 de outubro de 1989. Regulamenta a alínea “d” do item I do Artigo 70 da Lei nº 6.672 de 22 de abril de 1974. Porto Alegre, RS, 1989. Disponível em:

<http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXT0&Hid_TodasNormas=18616&hTexto=&Hid_IDNorma=18616>. Acesso em: 20 fev. 2019.

GRAMSCI, Antonio. **L'Ordine Nuovo**. 1ª ed. Itália, 1919.

_____. **Concepção dialética da história**. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Cadernos do Cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Volume II. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GREGUOL, Márcia; GOBBI, Erica; CARRARO, Attilio. Formação de Professores para a Educação Especial: uma discussão sobre os Modelos Brasileiro e Italiano. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324 jul/set. 2013.

GUASSELLI, Maristela Ferrari Ruy. **Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva: epistemologia e prática**. 2014, 189 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) **Vidas de professores**. Tradutores: Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013. p. 31-62.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.

JESUS, Denise Meyrelles de; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; GONÇALVES, Agda Felipe da Silva. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - Educação Especial da ANPEd: desvelando pistas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.77-92, mai-ago. 2011. Edição Especial.

JINKINGS, Ivana. Apresentação. In: MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p.9-14.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 90-113.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio/ago. 2014.

KOFLER, Leo. **História e dialética: estudos sobre a metodologia da dialética marxista**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. 87p.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LOMBARDI, José Claudinei. **Textos sobre educação e ensino: Karl Marx e Friedrich Engels**. Campinas, São Paulo: Navegando, 2011.

LOPES, Renato Paula Vieira; MARQUEZAN, Reinoldo. O envolvimento da família no processo de integração/inclusão do aluno com necessidades especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 15, p. 1-4, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; MACHADO, Fernanda de Camargo. Polivalentes, generalistas e tolerantes: formando professores na lógica inclusiva. In: 32ª REUNIÃO CIENTÍFICA NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5418--Int.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011. 299p.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MAROSTEGA, Vera Lucia. **Os currículos de formação de professores para surdos na UFSM: a educação especial como campo de saber (1962-2009)**. 2015, 174 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2015.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4 ed. Ijuí: Ed. Ijuí, 2001. 168p.

MEDEIROS, Bruna de Assunção. **O fazer pedagógico do professor de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha: desafios da inclusão**. 2017, 160p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a política nacional de educação especial. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação. 2011, p. 131-146.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Uberlândia, n. 41, p. 80-93, 2011.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 126p.

MEURER, Ane Carine; CANCIAN, Viviane Ache. Epistemologias do educar e práticas pedagógicas: reflexões docentes. In: JORNADA DA EDUCAÇÃO, 2006, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UNIFRA, 2006. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/EPISTEMOLOGIAS%20DO%20EDUCAR%20E%20PR%C3%81TICAS%20PEDAG%C3%93GICAS.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.11, n. 2, p. 255-272, maio/ago. 2005.

_____. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva. In: V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. São Paulo, 2009.

_____. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e Educação especial: formação em foco**. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 2011a. p. 79-90.

_____. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011b.

_____. A formação de professores para a Educação Especial no Brasil. In: MICHELS, Maria Helena (Org). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: UFSC, CED/NUP, 2017.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política nacional brasileira. **Cadernos CEDES** [online], vol.34, n.93, pp.157-173. 2014.

MOROSINI, Marília Costa (Ed.-chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário 2. INEP/RIES/MEC, Brasília: 2006.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014.

MOUSINHO, Renata et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista Psicopedagogia**, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. v. 48. p. 193-199, 2014.

NETO, José Henrique Duarte. A **práxis curricular nos cursos de formação de professores da Educação Básica**: a epistemologia da prática e a construção do conhecimento escolar. 2010 329 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2010.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2018.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. 191p.

_____. Educação 2021: Para uma história do futuro. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 49, jan.-abr. 2009. p.1-18.

OLIVEIRA, Patricia Santos de; MENDES, Enicéia Gonçalves. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, *Ahead of print*, maio 2016.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. A política de formação de professores para a educação especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada? In: PINHO, Sheila Zambello (Org.) **Formação de educadores**: o papel do educador e sua formação. São Paulo: Ed. UNESP, 2009. p.257-272.

_____. Encontro entre Educação Especial e Educação Inclusiva: a formação de professores-mediadores na área da deficiência intelectual. **Revista Educação Unisinos**, v. 22 n.2, abr-jun. 2018. p.138-146.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e educação**: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis, RJ: Vozes 2016. 134p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem: Jomtien, 1990. [S.l.]: Unesco, 1998.

POSSA, Leandra Bôer; NAUJORKS, Maria Inês. Formação de professores em educação especial: os discursos produzidos em textos científicos. In: 32ª REUNIÃO CIENTÍFICA NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2009. Disponível em: < <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5759--Int.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

POSSA, Leandra Bôer. **Formação em Educação Especial na UFSM**: estratégias e modos de constituir-se professor. 2013, 240 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

POSSA, Leandra Bôer; NAUJORKS, Maria Inês. Alguns efeitos do nosso tempo na formação de professores da Educação Especial. **Revista Educ. Espec.**, vol. 27, núm. 49, maio-agosto, 2014, pp. 447-457.

RAMOS, Fabiane dos Santos Ramos; MONTEBLANCO, Valquirea Martins. Educação Especial: análise comparativa entre quatro cursos de formação inicial. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 215-238, mai./ago. 2016.

REILY, Lucia Helena. Contribuições da história na formação de professores: os últimos astecas. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e Educação especial: formação em foco**. v.1. Porto Alegre: Mediação, 2011. p.35-50.

RODRIGUES, Eliane de Oliveira. **Formação de professores em Educação Especial: possibilidades de autocompreensão na teoria do reconhecimento**. 2012, 92 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

RODRIGUES, Maria Merênci. Matrizes e repercussões da educação ao longo da vida como política educacional. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. 287p. p 203-243.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As Pesquisas Denominadas Do Tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006.

ROSA, Denise Ferreira da. **Produção do sujeito deficiente no contorno das políticas de educação inclusiva e da formação de professores em Educação Especial**. 2016, 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p.15-18.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2000. 175p.

_____. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Revista Contrapontos**, v.3, n. 3, p. 393-405, set/dez. 2003.

_____. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2013. 117p.

SAVIANI, Dermeval. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 42, p. 8-18, 1982.

_____. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 112p.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os

desafios de uma sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a. p. 223-274.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011. 137p.

_____. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

_____. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Editora Cultura Acadêmica, 2016.

SCHMIDT, Carlo et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: teoria e prática**, v.18, n. 1, p. 222-235, jan./abr. 2016.

SCHUCK, Maricela. **A educação dos surdos no RS: currículos de formação de professores de surdos**. 2011, 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização da formação do professor? **Revista Intermeio**, Revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto et al. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Orgs.) **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. 1ª ed. São Paulo: Junqueira & Marin, 2017. 280p. p.17-58.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. Apresentação. In: EVANGELISTA, O. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 11-20.

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. 287p. p. 21-45.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. Análise epistemológica das dissertações e teses em Educação Especial. In: 31ª REUNIÃO CIENTÍFICA NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2008. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15-4610-int.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. **Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e educação física do Estado de São Paulo (1985-2009)**. 2013, 305 p. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Trabalho docente e conhecimento**. 2008, 256 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008.

SOUZA, Jacqueline Lidiane Prais de; ROSA, Vanderley Flor da. A Formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise. **Revista Educação Especial**, vol. 30, núm. 57, jan-abril, 2017, pp. 129-143.

STAKE, Robert E. *The art of case study research*. London: SAGE Publications, 1995.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Traducción de Roc Filella. Cuarta edición. Madrid: Ediciones Morata, 2007. 159p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEZZARI, Mauren Lúcia; BAPTISTA, Claudio Roberto. A medicina como origem e a pedagogia como meta da ação docente na educação especial. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e Educação especial: formação em foco**. v.1. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 19-34.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto Costas. As qualidades de um professor de Educação Especial: um professor multifuncional? In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2016, São Carlos. **Anais...** São Carlos: CBEE, 2016. Disponível em: <<https://proceedings.galoa.com.br/cbee7/trabalhos/as-qualidades-de-um-professor-de-educacao-especial-um-professor-multifuncional>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto Costas. A epistemologia na formação do professor de Educação Especial nos currículos da UFSM: aproximações iniciais. In: 11ª REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2016, Curitiba, **Anais...** Curitiba, 2016a. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_MARIANA-LUZIA-CORRÊA-THESING-FABIANE-ADELA-TONETTO-COSTAS.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto Costas. Inclusão escolar, progressos e dificuldades: o que nos dizem os professores de Educação Especial? In: 1º Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão. **Anais...** Porto Alegre, 2017.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto Costas. A epistemologia na formação de professores de Educação Especial: ensaio sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n.2, 2017a.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto Costas. Formação inicial de professores de Educação Especial: um olhar para o contexto brasileiro. In: JUNIOR, F. F. L.; ROCHA, M. M. dos S.; CERQUEIRA, B. R. S. de. (Orgs). Temas em debate: diálogos e convergências. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2017b. p. 273-290.

TRICHES, Jocemara. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores.** 2010, 218 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

TRICHES, Jocemara; EVANGELISTA, Olinda. **Aos jovens professores no Brasil os (des) estímulos à profissão.** In: X ANPEd-Sul. Florianópolis/SC, 2014.

UNESCO. **Policy guidelines on inclusion in education.** Paris, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Parecer nº 144, de 1978.** Trata da reformulação curricular do Curso de Formação de Professores para a Educação de Excepcionais Deficientes Mentais. Santa Maria, RS, 1978.

_____. Reitoria. **Ofício nº 1486.81** – DC/CR. Carta ao Excelentíssimo Senhor Secretário da Educação do Rio Grande do Sul, Deputado Ricardo Leonidas Ribas, enviada pelo Magnífico Reitor da UFSM, Professor Derblay Galvão. Santa Maria, RS, 1981. 5p.

_____. Centro de Educação. **Ofício nº 143/1983/DMG.** Carta ao Magnífico Reitor da UFSM, Professor Armando Vallandro, enviada pelo Diretor do Centro de Educação, Professor Paulo Danton Ferreira Benites. Santa Maria, RS, 1983. 5p.

VAZ, Kamille. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil.** 2013, 237 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

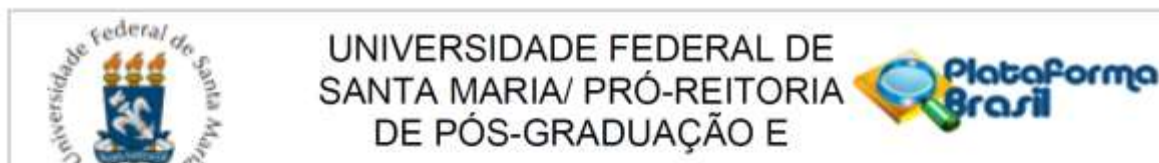
_____. **O projeto de professor para a Educação Especial: demandas do capital para a escola pública no século XXI.** 2017, 281 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017.

_____. A concepção de professor na perspectiva inclusiva: disputas e estratégias de consolidação da política de Educação Especial no início do século XXI. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (Org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI.** Florianópolis: UFSC, CED, NUP, 2017a.

VICTOR, Sonia Lopes; HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas. Formação de Educação Especial no ONEESP. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Volume 16, Number s1, 2016 p.515-519.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Epistemologia da Formação de Professores de Educação Especial: um estudo de caso

Pesquisador: FABIANE ADELA TONETTO COSTAS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 14905719.1.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.384.958

Apresentação do Projeto:

O projeto se intitula "Epistemologia da formação de professores de educação especial: um estudo de caso" e se vincula ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

No resumo do projeto o seguinte texto: "Este projeto de tese objetiva conhecer as bases epistemológicas da formação de professores de Educação Especial, do Curso de Graduação Diurno de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, tendo em vista a pertinência de se compreender qual a concepção de conhecimento que fundamenta esses processos formativos e o modo como os professores egressos do curso conceitualizam a formação do conhecimento dos estudantes com deficiência em espaços educacionais. Com este objetivo central, visa, a partir de objetivos específicos, compreender quais as relações entre a formação docente e o trabalho desses professores, tendo em vista as múltiplas funções assumidas por esses professores nos espaços escolares e as legislações vigentes que as amparam. A pesquisa proposta fundamenta-se nos pressupostos do materialismo dialético e com uma abordagem qualitativa, configura-se como um estudo de caso. Como instrumentos metodológicos, elencaram-se as entrevistas narrativas com professores formadores e com professores egressos do curso; e também a pesquisa documental referente a documentos relacionados ao curso e aos sujeitos da pesquisa que sejam pertinentes para a problemática estudada. A análise dos dados é proposta a partir da análise de conteúdo, da análise documental e da triangulação metodológica."

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

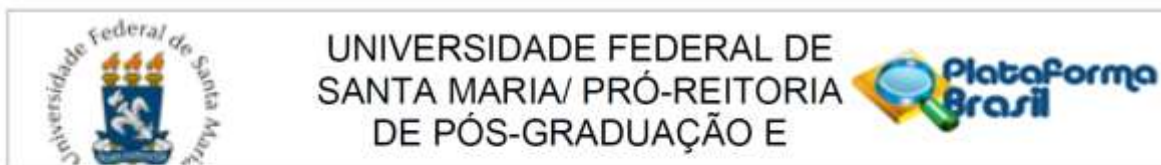
CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.384.958

Consta que se trata de um estudo de caso que terá como instrumentos metodológicos para a coleta de dados a entrevista narrativa e a pesquisa documental. Esses instrumentos serão utilizados nas aproximações com os professores formadores do Curso de Graduação de Educação Especial Diurno da Universidade Federal de Santa Maria e com os professores egressos do curso, de diferentes períodos históricos do curso. Pretende-se entrevistar cinco professores formadores do curso, dentre esses professores atuantes e/ou aposentados, e dez professores egressos do curso, atuantes em contextos de educação inclusiva, sejam eles da Educação Básica ou da Educação Superior.

O projeto apresenta revisão bibliográfica inicial, cronograma, orçamento e questionário.

Objetivo da Pesquisa:

Conhecer as bases epistemológicas do Curso de Graduação de Educação Especial Diurno, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no período em que envolve a década de 1980 à atualidade e verificar em que medida estão relacionadas ao trabalho docente desses professores nos diferentes contextos históricos, dentre esses no período atual.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Considerando-se as características do projeto, a descrição de riscos e benefícios apresentada pode ser considerada suficiente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

.

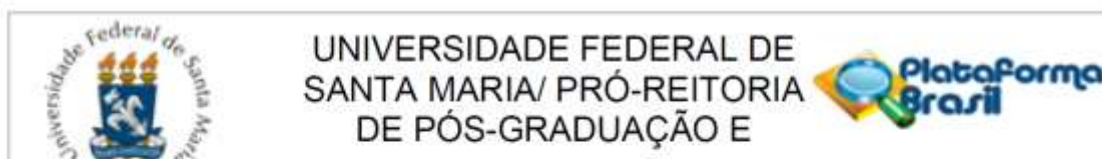
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória podem ser considerados suficientes.

Recomendações:

Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.384.958

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1249768.pdf	31/05/2019 11:30:31		Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	31/05/2019 11:29:31	FABIANE ADELA TONETTO COSTAS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.doc	24/05/2019 14:01:39	FABIANE ADELA TONETTO COSTAS	Aceito
Outros	projeto58567GAPCE.pdf	24/05/2019 14:00:55	FABIANE ADELA TONETTO COSTAS	Aceito
Outros	AUTORIZACAOINSTITUCIONAL.pdf	24/05/2019 11:43:24	FABIANE ADELA TONETTO COSTAS	Aceito
Outros	termoconfidencialidade.docx	24/05/2019 11:42:19	FABIANE ADELA TONETTO COSTAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimento.docx	24/05/2019 11:41:45	FABIANE ADELA TONETTO COSTAS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	24/05/2019 11:41:16	FABIANE ADELA TONETTO COSTAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	24/05/2019 11:40:55	FABIANE ADELA TONETTO COSTAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 11 de Junho de 2019

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com

ANEXO B – ESTADO DO CONHECIMENTO: PERCURSO METODOLÓGICO E TEXTOS RELACIONADOS.

Esse texto tem o objetivo de apresentar o estado de conhecimento construído sobre as produções relacionados ao tema em estudo, publicadas no período temporal entre os anos de 2008 a 2018. O ano que dá início ao marco temporal é justificado pela proposição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e de seus possíveis efeitos no campo de pesquisas da área da Educação Especial no país. A temporalidade dessa pesquisa justifica-se também pela necessidade de conhecer as pesquisas mais recentes no campo de estudos da Educação Especial.

Os bancos de dados selecionados para a realização desta busca foram delimitados considerando a excelência que os caracterizam na veiculação das produções científicas na área da Educação e da Educação Especial brasileira e internacional, além da disponibilidade das produções em formato digital, na sua maioria disponibilizados de forma *online*. Tais fontes representam a produção de um *conhecimento acadêmico inédito*, uma vez que as teses, dissertações, artigos em periódicos nacionais e internacionais e os trabalhos publicados nas Reuniões Anuais da ANPEd situam-se em *lócus* privilegiados de divulgação das produções originárias de pesquisas de mestrado e doutorado na área.

Os bancos de dados dessa pesquisa foram: o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), as Reuniões Científicas Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em suas Reuniões Científicas Anuais no período de 2008 a 2017, o Portal de Periódicos da Capes e a revista internacional “Journal Research Special Education Needs”. Outros repositórios internacionais foram consultados, contudo não foram encontradas produções relacionadas ao objeto de estudo desse projeto (“Education Policy Analysis Archives – EPAA” e “Internacional Journal of Education Research”). O período temporal estipulado nas buscas compreendeu os anos de 2008 a 2018, com vistas a traçar o panorama das pesquisas sobre a temática na área.

Diante do número significativo de produções encontradas, a seleção inicial desses itens compreendeu a leitura dos títulos e dos resumos das dissertações e teses e a tabulação dos seguintes itens: instituição de ensino superior originária da

pesquisa, ano de publicação/defesa das produções, autor/orientador (es) da produção, resumo e palavras-chave.

Após essa fase inicial de seleção, os trabalhos selecionados foram lidos em sua íntegra, para a compreensão acerca das proximidades e distanciamentos dessas pesquisas em relação ao objeto de pesquisa proposto, salvos em arquivos em um segundo banco de dados. Os critérios de seleção das produções encontradas foram: pesquisas e produções científicas que versassem especificamente sobre a *formação inicial* de professores de Educação Especial e suas possíveis relações com a *epistemologia*.

Destaca-se que os trabalhos encontrados, entre dissertações e teses, relacionam-se a temas aproximados ao do tema de estudo dessa tese, sem estarem diretamente vinculados ao objeto de estudo. Muitas produções encontradas tinham foco no estudo das bases epistemológicas dos processos de formação de professores, sem, contudo, estarem relacionadas à formação dos professores de Educação Especial, mas sim a variadas áreas do conhecimento.

Os trabalhos versavam sobre os seguintes temas: epistemologia da formação de professores formados em cursos de Pedagogia, epistemologia em cursos de formação inicial e continuada de professores de diferentes áreas do conhecimento, epistemologia da prática pedagógica, relações da epistemologia da prática docente à formação de professores, trabalho docente e suas articulações com o conhecimento, saberes docentes e epistemologia da formação de professores, currículos de formação de professores de Educação Especial (formação inicial e continuada).

Quadro 16 – Teses e dissertações sobre formação de professores de Educação Especial (CAPES, BDTD, 2008-2018).

(continua)

(Descritores)	Trabalho	Autor/Instituição/ Ano	Metodologia	Palavras-chave
“epistemologia and formação de professores”	“Trabalho docente e conhecimento”	SOARES, Kátia Cristina Dambiski (Tese de Doutorado, UFSC, 2008).	Pesquisa qualitativa: pesquisa bibliográfica e documental.	Trabalho docente; Conhecimento; Formação de professores.
	“A práxis curricular nos cursos de formação de professores da Educação Básica: a epistemologia da prática e a construção do conhecimento escolar”	NETO, José Henrique Duarte (Tese de Doutorado, UFPE, 2010).	Pesquisa qualitativa: pesquisa documental e utilização de entrevistas.	Práxis curricular; Formação; Conhecimento Escolar; Ser social; Epistemologia da Prática.

Quadro 16 – Teses e dissertações sobre formação de professores de Educação Especial (CAPES, BDTD, 2008-2018).

				(conclusão)
“epistemologia and educação especial”	“Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e educação física do Estado de São Paulo (1985-2009)”	SILVA, Régis Henrique dos Reis (Tese de Doutorado, UNICAMP, 2013).	Pesquisa qualitativa: pesquisa bibliográfica e documental.	Educação Especial; Epistemologia; Ontologia; Produção do conhecimento; Pós-graduação.
“epistemologia and formação de professores and educação especial”	“Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva: epistemologia e prática”	GUASSELLI, Maristela Ferrari Ruy (Tese de Doutorado, UFRGS, 2014).	Pesquisa qualitativa: pesquisa documental e utilização de entrevistas.	Formação continuada; Professores; Educação Especial; Educação Básica.
“formação de professores and educação especial”	“A educação dos surdos no RS: currículos de formação de professores de surdos”	SCHUCK, Maricela (Dissertação de Mestrado, Unisinos, 2011).	Pesquisa qualitativa: pesquisa documental.	Currículo; Educação Especial; Normalização; Educação de Surdos.
	“Formação de professores em Educação Especial: possibilidades de autocompreensão na teoria do reconhecimento”	RODRIGUES, Eliane de Oliveira (Dissertação de Mestrado, UFSM, 2012).	Pesquisa qualitativa: pesquisa bibliográfica.	Formação de professores; Educação Especial; Teoria do Reconhecimento.
	“Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor”	POSSA, Leandra Bôer. (Tese de Doutorado, UFSM, 2013).	Pesquisa qualitativa: pesquisa documental.	Formação de Professores; Educação Especial; Posição-sujeito professor de Educação Especial; Estratégias de formação, Experiência de si.
	“O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil”	VAZ, Kamille. (Dissertação de Mestrado, UFSC, 2013).	Pesquisa qualitativa: pesquisa documental.	Professor de Educação Especial; Política de Educação Especial; Professor Multifuncional.
	“Os currículos de formação de professores para surdos na UFSM: a educação especial como campo de saber (1962-2009)”	MAROSTEGA, Vera Lucia (Tese de Doutorado, Unisinos, 2015)	Pesquisa qualitativa: pesquisa documental.	Diversidade; Currículo; Educação Especial; Discurso.
	“Produção do sujeito deficiente no contorno das políticas de educação inclusiva e da formação de professores em Educação Especial”	ROSA, Denise Ferreira da. (Dissertação de Mestrado, UFSM, 2016)	Pesquisa qualitativa: pesquisa documental.	Educação Especial; Educação Inclusiva; Público-Alvo.

Fonte: elaboração própria

A escolha pelas Reuniões Científicas Anuais da ANPEd como banco de dados para essa pesquisa justifica-se pela sua excelência na divulgação das pesquisas sobre vários temas relacionados à educação no país e também por divulgar grande parte delas em formato *online*. A busca nas Reuniões Científicas Anuais compreendeu a leitura de todos os títulos dos trabalhos, de todos os Grupos de Trabalho (GTs), e especialmente do GT 15 – Educação Especial, das reuniões científicas anuais ocorridas no período entre 2008 a 2017⁵⁸.

Na relação dos trabalhos encontrados, cuja seleção foi orientada pelo interesse em encontrar trabalhos sobre a formação inicial de professores de Educação Especial e suas relações com a epistemologia, foram relacionados apenas um trabalho a partir do descritor “epistemologia e formação de professores de Educação Especial” e três textos a partir do descritor “formação de professores de Educação Especial”.

Quadro 17 – Produções científicas apresentadas nas Reuniões Científicas Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2008-2017).

(continua)

Descritores	Trabalho	Autores/Reunião/Ano	Metodologia	Palavras-chave
“epistemologia and formação de professores de educação especial”	“Análise epistemológica das dissertações e teses em Educação Especial” (GT 15-4610)	SILVA, Régis Henrique dos Reis (UFG) (31ª Reunião Científica Anual da ANPEd/2008).	Pesquisa qualitativa: pesquisa bibliográfica e documental.	Educação Especial; Epistemologia; Análise de dissertações e teses.
“formação de professores and educação especial”	“Polivalentes, generalistas e tolerantes: formando professores na lógica inclusiva” (GT 15-5418)	LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (UFSM) MACHADO, Fernanda de Camargo (UFSM) (32ª Reunião Científica Anual da ANPEd/2009).	Pesquisa qualitativa: pesquisa documental.	Formação de professores; Inclusão; Governamentalidade
	“Formação de professores em Educação Especial: os discursos produzidos em textos científicos” (GT15-5759)	POSSA, Leandra Bôer (UFSM) NAUJORKS, Maria Inês (UFSM) (32ª Reunião Científica Anual da ANPEd/2009).	Pesquisa qualitativa: pesquisa documental.	Formação de professores; Educação Especial; Educação Inclusiva.

⁵⁸ As reuniões da ANPEd correspondentes a esse período são as 31ª, 32ª, 33ª, 34ª, 35ª, 36ª, 37ª e 38ª Reuniões Científicas Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Quadro 17– Produções científicas apresentadas nas Reuniões Científicas Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2008-2017).

(conclusão)				
	“Formação de professores do Observatório Nacional de Educação Especial: implicações da avaliação” (GT 15 – 4523)	CAMIZÃO, Amanda Costa (UFES) VICTOR, Sonia Lopes (UFES) (37ª Reunião Científica Anual da ANPEd/2015).	Pesquisa qualitativa: grupos focais e análise de narrativas.	Formação de professores; Oneesp; Educação Especial.
	“Os conceitos de Educação Especial e perspectiva educacional inclusiva forjados durante a formação inicial nos cursos de licenciatura” (GT 15 – 561)	AGAPITO, Juliano (UNIVILLE) RIBEIRO, Sonia Maria (UNIVILLE) (38ª Reunião Científica Anual da ANPEd/2017).	Pesquisa do tipo <i>Survey</i> . Análise de Conteúdo.	Educação Especial; Educação Inclusiva; Formação Inicial de Professores.

Fonte: elaboração própria

A busca pelas produções científicas foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES e no Portal Redalyc⁵⁹ a partir dos seguintes descritores: “formação de professores and educação especial”, “licenciatura em educação especial” e o descritor “epistemologia and formação”. Nesses bancos de dados, foram encontrados artigos sobre a formação de professores de Educação Especial no período entre 2008 e 2018.

A partir do descritor “formação de professores and educação especial”, foram selecionados oito artigos e um capítulo de livro; a partir do descritor “licenciatura em educação especial”, foram relacionados dois artigos; e com o descritor “epistemologia and formação”, não foi selecionada nenhuma produção relacionada ao tema dessa de tese. O Quadro 18 apresenta a relação dos trabalhos, com títulos, seus autores, periódicos em que foram publicados e respectivas metodologias e palavras-chave.

Quadro 18 – Produções científicas publicadas em periódicos, selecionadas a partir do Portal de Periódicos da CAPES e no Portal Redalyc (2008-2018).

(continua)

Descritores	Trabalho	Autores/ Periódico/Ano	Metodologia	Palavras-chave
“formação de professores and educação especial”	“O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento”	GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010)	Pesquisa qualitativa: pesquisa bibliográfica.	Inclusão escolar e laboral; Formação de professores; Produção de Conhecimento.

⁵⁹ Sistema de Informação Científica Redalyc – Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal.

Quadro 18 – Produções científicas publicadas em periódicos, selecionadas a partir do Portal de Periódicos da CAPES e no Portal Redalyc (2008-2018).

(continuação)			
“A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - Educação Especial da ANPEd: desvelando pistas”	JESUS, Denise Meyrelles de; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; GONÇALVES, Agda Felipe da Silva (Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.77-92, mai-ago. 2011. Edição Especial)	Pesquisa qualitativa: pesquisa bibliográfica, estado do conhecimento.	Formação de Professor. Educação Especial. Inclusão Escolar. ANPEd.
“O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?”	MICHELS, Maria Helena (Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, mai/ago. 2011)	Pesquisa qualitativa: pesquisa bibliográfica e documental.	Políticas de inclusão. Formação de professores. Atendimento Educacional Especializado.
“Cultura de educação inclusiva: a educação especial e os processos formativos de professores”	AZAMBUJA, Guacira de; SOUZA, Carmen Rosane Segatto e; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.20, n2, p.291-308, jun./dez. 2012)	Pesquisa qualitativa: pesquisa bibliográfica.	Educação Especial; Professores; Gestão Educacional; Inclusão; Cultura
“Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil”	GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 52, p.101-119, jan/mar. 2013)	Pesquisa qualitativa: pesquisa documental.	Educação Especial; Formação Docente; Política Educacional.
“Formação de Professores para a Educação Especial: uma discussão sobre os Modelos Brasileiro e Italiano”	GREGUOL, Márcia; GOBBI, Erica; CARRARO, Attilio (Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324 jul/set. 2013)	Pesquisa qualitativa: pesquisa documental.	Educação Especial. Formação de Professores. Inclusão.
“A política de formação de professores para a educação especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada?”	OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio (In: PINHO, Sheila Zambello (Org.) Formação de educadores: o papel do educador e sua formação. São Paulo: Ed. UNESP, 2009. p.257-272)	Pesquisa qualitativa: pesquisa bibliográfica e documental.	Sem palavras-chave.
“A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências”	KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014)	Pesquisa qualitativa: pesquisa documental.	Formação de professores. Educação Especial. Escolarização de Alunos com Deficiências. Política educacional.

Quadro 18 – Produções científicas publicadas em periódicos, selecionadas a partir do Portal de Periódicos da CAPES e no Portal Redalyc (2008-2018).

				(conclusão)
	“A Formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise”	SOUZA, Jacqueline Lidiane Prais de; ROSA, Vanderley Flor da. (Revista Educação Especial, vol. 30, núm. 57, jan-abril, 2017, pp. 129-143)	Pesquisa qualitativa; revisão sistemática em publicações de periódico.	Formação de professores; Educação Especial; Revisão sistemática; Análise.
	“Encontro entre Educação Especial e Educação Inclusiva: a formação de professores-mediadores na área da deficiência intelectual”.	OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. (Revista Educação Unisinos, v. 22 n.2, abril-junho, 2018, p.138-146).	Pesquisa qualitativa; pesquisa formativa com professores mediadores.	Formação de professores; estratégia piramidal; deficiência intelectual.
“licenciatura em educação especial”	“Educação Especial: análise comparativa entre quatro cursos de formação inicial”	RAMOS, Fabiane dos Santos Ramos; MONTEBLANCO, Valquirea Martins (Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 215-238, mai./ago. 2016)	Pesquisa qualitativa: pesquisa documental.	Educação Especial; Formação Inicial; Políticas Públicas
	“Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial”	OLIVEIRA, Patricia Santos de; MENDES, Enicéia Gonçalves (Educ. Pesqui., São Paulo, Ahead of print, maio 2016).	Pesquisa qualitativa: pesquisa documental.	Educação Especial; Formação Inicial de Professores; Ensino Superior; Projeto Pedagógico de Curso.
	“Alguns efeitos do nosso tempo na formação de professores da Educação Especial”	POSSA, Leandra Bôer; NAUJORKS, Maria Inês (Revista Educação Especial, vol. 27, n. 49, maio-agosto, 2014, pp. 447-457)	Pesquisa qualitativa: pesquisa bibliográfica.	Políticas de formação; Formação de professores; Educação Especial; Educação inclusiva.

Fonte: elaboração própria

Além desses reconhecidos bancos de dados, a busca de produções sobre o objeto de estudo dessa tese também foi desenvolvida em revistas internacionais reconhecidas pela sua excelência na divulgação de pesquisas científicas na área educacional. O periódico *Journal of Research in Special Educational Needs*, no período entre 2008 e 2017, apresenta duas produções cujo objeto de estudo versava sobre a formação inicial de professores de Educação Especial.

Quadro 19 – Relação das produções científicas publicadas no Journal of Research in Special Educational Needs (2008-2018).

Descritores	Trabalho	Autores	Palavras-chave
"formação professores and educação especial"	"Formação de Educação Especial no ONEESP" (Journal of Research in Special Educational Needs, Volume 16, Number 1, 2016 p.515-519)	VICTOR, Sonia Lopes; HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas	Formação; Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Observatório Nacional de Educação Especial.
	"Iniciação à docência na educação especial" (Journal of Research in Special Educational Needs, Volume 16, Issue S1, August 2016 Pages 658–661).	CASTRO, Sabrina Fernandes de; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; BRIDI, Fabiane Romano de Souza.	Educação Especial; Iniciação à Docência; Inclusão Escolar; Ensino Colaborativo.

Fonte: elaboração própria

Para a apresentação dos trabalhos encontrados e de suas relações com o objeto em estudo deste projeto de pesquisa, os textos foram reunidos a partir de três eixos de produções, conforme as discussões e seus objetos de análise. O primeiro eixo reúne as produções voltadas ao Estado do Conhecimento sobre a formação inicial de professores de Educação Especial; o segundo reúne as produções que se dedicam à avaliação de programas e cursos de formação inicial de professores de Educação Especial; e o terceiro eixo relaciona as produções científicas que avaliam as políticas educacionais relacionadas à Educação Especial e à formação dos professores. A descrição dos trabalhos relacionados está apresentada no Anexo B.

ANEXO C – DESCRIÇÃO DOS TRABALHOS RELACIONADOS

1. ESTADO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRODUÇÕES E ANÁLISES

Os trabalhos reunidos nesse tópico, relacionados entre duas teses, dois artigos e dois textos apresentados nas Reuniões Científicas Anuais da ANPEd, referem-se aos estudos sobre o estado do conhecimento, em eventos da área e sobre produções científicas, sobre a formação inicial de professores.

Os textos, com o objetivo de apresentarem o conjunto de pesquisas sobre o campo de estudos da Educação Especial,

O trabalho “Análise epistemológica das dissertações e teses em Educação Especial⁶⁰” de autoria de Régis Henrique dos Reis Silva (2008) apresenta análises, a partir de um estudo de caso com buscas bibliográficas e documentais, sobre as implicações epistemológicas das dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (PPGEEs/UFSCar), durante o período de 1981 a 2002. A partir de um levantamento bibliográfico, o autor afirma que há poucos estudos no país que se voltam a desenvolver uma reflexão epistemológica acerca das pesquisas científicas na área da Educação Especial.

Para o autor, essa reflexão é fundamental porque é a partir dela que se vislumbra “como se tem processado a própria concepção de ciência nessa área, o que implica em questionar sobre os pressupostos e os fundamentos teórico-filosóficos e epistemológicos que têm orientado a produção do conhecimento reconhecido como científico na área [...]” (SILVA, 2008, p. 2). Segundo o autor, a produção científica do PPGEEs/UFSCar “demonstra a manutenção de concepções e modelos de pesquisa, sob a abordagem empírico-analítica” (p.14).

A pesquisa denota que as dissertações e teses defendidas, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, no período de 1981 a 2002, foram desenvolvidas, em sua maioria, a partir de abordagens empírico-

⁶⁰ In: 31ª Reunião Científica Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. GT 15 – Educação Especial (GT15-4610). Este texto é resultante da dissertação de mestrado do autor, intitulada “Análise epistemológica das dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar: 1981-2002” (2004).

analíticas (88,9%). Os dados revelam a inexistência das abordagens crítico-dialéticas nas pesquisas e a inexpressividade numérica dos estudos fenomenológico-hermenêuticos (11,1%). Para o autor, “apesar, de que, na área de Educação Especial não só no Brasil, mas no mundo tem suas bases históricas na psicologia e forte tradição epistemológica de suas pesquisas nos fundamentos positivistas”, (SILVA, 2008, p. 15) é viável afirmar “que as tendências e implicações epistemológicas do PPGEs/UFSCar não têm acompanhado a tendência da área educacional, no que se refere a ampliação nas formas de se pensar e fazer ciência” (SILVA, 2008, p. 15). Por fim, com o objetivo de discutir as perspectivas epistemológicas das teses e dissertações em Educação Especial, defendidas no âmbito do PPGEs/UFSCar, o autor sinaliza a importância da

[...] pluralidade epistemológica e a diversidade na forma de ver e trabalhar a problemática educacional especial e estimular a crítica, o questionamento e o debate sobre a produção científica em Educação Especial, pois esta, além de poder viabilizar e indicar novos direcionamentos e possibilidades para a pesquisa nesse setor, cumpre o papel de discutir a função social que vem sendo desempenhada pelos pesquisadores em Educação Especial e suas produções. (SILVA, 2008, p. 16).

Nessa mesma perspectiva, o autor apresenta sua tese de doutorado, anos mais tarde, intitulada “Tendências teórico-filosóficas das teses em Educação Especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em Educação e Educação Física do Estado de São Paulo (1985-2009)” (2013). Nessa pesquisa, Silva (2013) apresenta uma pesquisa bibliográfico-documental, de caráter histórico-filosófico, sobre as teses em Educação Especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em Educação e Educação Física do estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009.

A pesquisa tinha como objetivo analisar, a partir das tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença, as implicações epistemológicas e ontológicas das teses que foram objeto do estudo. Segundo o autor, são escassos os estudos que têm como objeto a própria pesquisa em Educação Especial, sob uma perspectiva histórico-filosófica vinculada ao campo da Epistemologia. A partir de uma perspectiva dialética materialista, o autor sinaliza que há um aumento significativo da produção em termos quantitativos, mas com sua qualidade tornando-se questionável. Afirma que a maioria das teses analisadas devem ser vistas com preocupação e cautela em razão de suas pesquisas pautadas no realismo empírico, voltadas à adequação empírica e à utilidade instrumental da teoria.

Contudo, vê com otimismo o aumento de estudos fundamentados no realismo científico e crítico. O autor ainda afirma que a produção de teses em Educação Especial vem se expandindo e se consolidando no período investigado, aproximando-se dos problemas da educação escolar brasileira e dos movimentos sociais de luta pela escola pública.

Outro texto voltado às análises de produções científicas é a produção de Possa e Naujorks (2009) intitulado “Formação de professores em Educação Especial: os discursos produzidos em textos científicos⁶¹”. Possa; Naujorks (2009) apresentam uma discussão sobre a formação de professores de Educação Especial, a partir de um levantamento dos trabalhos publicados, no eixo sobre formação de professores de Educação Especial, nos anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial (São Carlos/SP), ocorrido no ano de 2008. Nessa pesquisa, as autoras apresentam as produções divididas em subgrupos, a partir de uma *metanálise* em que percebem diferentes formas de compreender a formação dos professores de Educação Especial pelos pesquisadores participantes do evento.

Num total de 54 produções, as autoras descrevem suas análises e categorizações a partir de seis grupos, conforme suas teses: a) “formação inicial de professores de educação especial”; b) “formação continuada”; c) “formação inicial e continuada”; d) “discursos/representações/concepções dos docentes em relação ao aluno deficiente, em relação à educação inclusiva ou em relação à formação de professores para atuar na escola dita inclusiva”; e) “experiências de professores e estagiários com alunos deficientes”; f) referência indireta ao tema de formação de professores. As autoras, a partir de referenciais pós-estruturalistas, discutem os diferentes discursos que têm produzido os sentidos e “verdades” sobre a educação inclusiva, a educação especial e sobre a formação de novos professores para atuação na escola. Para as autoras, algumas publicações podem estar apontando caminhos para a Educação Especial que, segundo elas, “podem não ser o lugar da educação especial como área de conhecimento e de pesquisa em educação” (p.13).

Na análise de produções veiculadas pelo GT 15 da ANPEd sobre formação de professores, o artigo “A formação do professor olhado no/pelo GT 15 – Educação Especial na ANPEd: desvelando pistas” (JESUS; BARRETO; GONÇALVES, 2011) apresenta uma pesquisa realizada pelas autoras sobre as produções veiculadas sobre

⁶¹ In: 32ª Reunião Científica Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. GT 15 – Educação Especial (GT15-5759).

os processos de formação de professores, no período entre 2000 e 2010. A partir de 14 textos selecionados, as autoras sinalizam que produções têm focado suas análises sobre a formação de professores, mesmo que de forma tangencial e estão voltados às pesquisas do estado da arte, à formação inicial e continuada de professores e às avaliações de programas de formação de professores.

Dentre os trabalhos reunidos, as autoras percebem a ausência de discussão sobre a “aprendizagem da docência” e sinalizam o estudo desse elemento como uma das necessidades do GT estudado. Para Jesus; Barreto; Gonçalves (2011), “os componentes discursivos e constituidores das representações dos professores formadores sobre Educação Especial, inclusão, deficiência” são bastante presentes nos textos analisados, contudo consideram que há pouca problematização “sobre como estas representações se implicam com as atuações desses professores como formadores” (p.90).

Outro estudo que se volta à análise de documentos das Reuniões Científicas da ANPEd é a tese de doutorado intitulada “Trabalho docente e conhecimento”, de Kátia C. D. Soares (2008). O trabalho apresenta análises realizadas sobre textos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd, num período histórico determinado (1998-2007). A pesquisa teve como objetivo compreender como tem sido entendido o trabalho docente e questões a ele correlatas - suas funções, formação, profissionalização, competências e saberes nos Grupos de Trabalho “Formação de Professores” (GT 08) e “Trabalho e Educação (GT 09). A pesquisa, a partir da análise desses documentos, sinaliza, conforme a autora, algumas tendências fortemente presentes nas políticas, na literatura e nas práticas do trabalho docente no país: o empobrecimento da noção de conhecimento, a valorização da epistemologia da prática e o enaltecimento das competências na formação dos docentes.

No desenvolvimento do trabalho, a autora discute os termos “formação”, “profissionalização” e “trabalho docente”, suas aproximações e distanciamentos. De acordo com a autora, a “profissionalização” articulada à competência do saber/fazer favorece o fortalecimento de uma concepção de formação de professores que secundariza a compreensão dos fundamentos teóricos, epistemológicos e ontológicos, que embasam o trabalho docente. Segundo a pesquisa, a difusão de uma compreensão pragmática, praticista do trabalho docente, colabora para constituir um docente desintelectualizado e para minimizar a preocupação com a apropriação do conhecimento científico no interior das escolas.

A última produção voltada à análise de produções é o texto “Formação de Educação Especial no ONEESP” (VICTOR; HERNANDEZ-PILOTO, 2016). Os autores apresentam uma análise das pesquisas desenvolvidas no Observatório Nacional de Educação Especial, em diferentes municípios de estados brasileiros sobre a formação de professores de Educação Especial, apresentados por pesquisadores da área no VI Encontro Nacional do ONEESP, em 2013. A partir de cinco eixos, os autores analisam as respostas de professores de Educação Especial a respeito dos “aspectos que potencializam ou não essa formação” (p. 517).

As categorias de análise envolveram: os elementos que estão na base da escolha pela profissão; fatores considerados pelos docentes como prazer/satisfação para o trabalho; necessidade de aprender novos conhecimentos específicos para o trabalho na área; elementos da carreira profissional que indicam a formação continuada; experiências e sentimentos da experiência de ser professor de Educação Especial. Os autores concluem o texto afirmando sobre a necessidade de se repensar a formação de professores, inicial e continuada, considerando os contextos reais e experiências docentes nas escolas inclusivas.

Outra pesquisa publicada em formato de artigo foi o trabalho de Jacqueline Lidiane de Souza Prais e Vanderley Flor da Rosa, intitulado “A Formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise”. A pesquisa revela uma análise sistemática das produções que versam olhares sobre a formação de professores e os autores destacam que apesar do tema formação inicial e continuada de professores ser um tema elegido para as pesquisas, há ausência de estudos que os analisem de forma mais aprofundada e que proponham reformulações/reestruturações para esses processos.

2 AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS E CURSOS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRODUÇÕES E ANÁLISES

Este eixo de produções científicas reúne produções voltadas à avaliação de programas e cursos de formação inicial de professores de Educação Especial. As pesquisas e produções relacionadas tratam especificamente da formação inicial de professores, com a exceção de apenas uma produção que discute além da categoria formação, as perspectivas epistemológicas que fundamentaram o curso analisado. Dentre os trabalhos relacionam-se seis artigos, uma dissertação e quatro teses de doutoramento.

O texto “Cultura de educação inclusiva: a educação especial e os processos formativos de professores”, escrito pelas autoras Guacira de Azambuja, Carmen Rosane Segatto e Souza e Sílvia Maria de Oliveira Pavão (2012), discute a formação de professores, de forma geral, e, em específico, a formação de professores de Educação Especial. Como uma pesquisa de caráter bibliográfico, a partir das ideias de Imbérnon (2006), Nóvoa (1995), Correia (1999) e Matos (1999), as autoras sinalizam a importância da formação de professores para a efetivação da proposta da Educação Inclusiva coerente às legislações vigentes. Além disso, as autoras fazem uma análise sobre os movimentos históricos que definiram o paradigma de educação inclusiva e relacionam a formação docente ao trabalho escolar, mediados pela cultura.

Nessa mesma perspectiva, Glat e Pletsch (2010) discutem a formação de professores para a educação inclusiva a partir das três esferas da Universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. Para as autoras (2010), as dimensões da universidade (ensino, pesquisa e extensão) são fundamentais para a formação inicial dos professores, tendo em vista a importância das práticas de extensão e de pesquisa como espaços de aprendizagem mútua entre a Universidade e os espaços escolares. Além da “produção de conhecimento para a formulação e o debate crítico sobre as políticas educacionais” (GLAT; PLETSCHE, 2010, p.352), na formação de educadores formação de professores, as autoras discutem a importância da relação dessas dimensões da Universidade para efetivação das políticas voltadas para a inclusão escolar, laboral e social das pessoas com deficiência.

A formação de professores, que atenda às demandas da escola, especialmente de professores de Educação Especial, também é discutida por Márcia Greguol, Erica Gobbi e Attilio Carraro (2013) no texto “Formação de professores para a educação

especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano”. Nesse texto, os autores sinalizam que mesmo com as iniciativas governamentais voltadas à formação inicial dos professores para o trabalho na escola, com cursos de formação à distância, tais medidas não conseguem sanar “o déficit formativo dos professores” e que “poucas medidas têm sido de fato tomadas para amenizar o descompasso entre a formação inicial de docentes e as questões de ordem prática desencadeadas com a inclusão escolar” (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013, p. 308).

Greguol; Gobbi; Carraro (2013) destacam a experiência da inclusão escolar realizada na Itália em que os estudantes com diferentes deficiências estão inseridos em escolas públicas regulares que atendem estudantes de diferentes níveis socioeconômicos e de diferentes etnias, afirmando as possíveis contribuições desse sistema educacional para a educação inclusiva em nosso país. A partir de um retrospecto sobre a história da formação de professores de Educação Especial no Brasil e na Itália e de uma comparação entre as aproximações e distanciamentos dos dois modelos educacionais, os autores sinalizam a necessidade de discussões mais aprofundadas sobre a formação de professores para o trabalho com a diversidade na escola em nosso país, como um dos direitos básicos em uma sociedade efetivamente democrática. Para os autores, a formação docente é um dos entraves da educação inclusiva brasileira, já que “uma parte significativa dos professores ainda não tem formação universitária” [...] e “os cursos à distância, oferecidos pelo Ministério da Educação brasileiro como estratégia de curto prazo para elevar o nível de formação dos professores, na prática não se mostram suficientes para oferecer uma base mais sólida de conhecimentos [...]” (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013, p. 320).

Outra pesquisa sobre as bases epistemológicas na formação de professores refere-se à tese de José H. D. Neto, intitulada “A práxis curricular nos cursos de formação de professores da educação básica: a epistemologia da prática e a construção do conhecimento escolar” (2010) que teve como objeto de estudo o processo de construção do conhecimento escolar no âmbito da práxis curricular, em cursos de Pedagogia de duas instituições de ensino superior (IES) de Recife/PE. A partir de um referencial teórico-metodológico fundamentado no materialismo histórico e dialético, a pesquisa foi realizada a partir de análise de documentos nacionais e institucionais e de entrevistas com coordenadores, dirigentes escolares e professores formadores dos cursos estudados. Os resultados da pesquisa apontam para a incidência da epistemologia da prática nos processos organizativos e formativos dos

cursos das instituições pesquisadas e na ênfase a um conhecimento escolar que prima pela formação de um sujeito abstrato, parcial e adaptado às relações sociais dominantes. Conforme o autor, esses desdobramentos favorecem a um processo de esvaziamento teórico da formação dos futuros professores.

A tese de doutoramento de Maristela F. R. Guasseli intitulada "Formação Continuada na Perspectiva da Educação Inclusiva: Epistemologia e Prática" (2014) também apresenta uma pesquisa realizada a partir de análise de documentos e de entrevistas com professores atuantes na Educação Básica. A tese traz apontamentos sobre a produção de conhecimento na universidade e a prática na escola de ensino regular, com foco na formação continuada em Educação Especial e na relação dessa com o trabalho docente. A pesquisa apresenta questionamentos acerca dos saberes que constituem as práticas dos professores e suas decisões pedagógicas, após realização de curso de Pós-Graduação em Educação Lato Sensu Especialização em Educação Inclusiva, em uma universidade comunitária da região metropolitana de Porto Alegre/RS.

A pesquisa, a partir de análise documental e de entrevistas com 16 professoras/alunas concluintes do curso, teve como objetivo investigar sobre seus fazeres no contexto em que estão inseridas, possibilitando que dessem sentido às suas ações nas relações que estabelecem entre o campo epistemológico da formação continuada em educação especial e a forma como racionalizam esse conhecimento na educação básica. A tese defende que os movimentos gerados pelas políticas públicas educacionais voltadas à educação inclusiva têm implicações diretas para os processos de formação docente e para a atuação profissional dos professores diante do atual contexto educacional e das proposições da escola que se diz "inclusiva".

Outra produção voltada à análise de processos de formação inicial é a tese "Os currículos de formação de professores para surdos na UFSM: a educação especial como campo de saber (1962-2009)" (2015) de autoria de Vera L. Marostega. A tese apresenta uma pesquisa sobre os currículos de formação de professores para surdos, desenvolvidos entre os anos de 1962 e 2009 na Universidade Federal de Santa Maria (RS). A partir dos estudos foucaultianos, a pesquisa constatou três grandes ênfases discursivas nos currículos de formação de professores analisados; são elas: do campo da saúde (início em 1962), da Pedagogia (início em 1973) e da Educação Especial (início em 1984). Segundo a autora, em cada ênfase, é possível observar a recorrência de discursos sobre a deficiência e diferença/diversidade, sendo que a partir de 2004,

há forte presença dos discursos da diversidade e da inclusão. O estudo conclui que os currículos, ao modificarem-se para serem atualizados, contemplam a diversidade e não a diferença surda. A autora destaca que o currículo em vigor iniciado em 2004, comparativamente aos outros currículos, evidencia uma ampliação dos discursos pedagógicos e dos discursos da surdez como diferença e a diminuição dos discursos das deficiências.

A tese de doutorado “Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor” (2013) de Leandra B. Possa apresenta uma análise, a partir da perspectiva pós-estruturalista, sobre os processos de formação de professores de Educação Especial do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. O objetivo da pesquisa centrou-se na análise dos saberes e estratégias que operam nos processos de formação de professores de Educação Especial.

A pesquisa, que teve como foco de análise os projetos de curso e fragmentos de narrativas dos acadêmicos do curso, retirados dos Relatórios de Estágio Supervisionados entre os anos de 1990 a 2010, apresentou como resultados o entendimento da “profissionalização como constituição de uma posição em que sujeito se ocupa em constituir a si mesmo dentro de uma rede discursiva que é uma profissão”. A autora também faz uma análise acerca das estratégias desenvolvidas pelo curso de Educação Especial e as classifica como “acadêmicas” ligadas aos saberes e aos modos de conhecer, “pedagógicas” ligadas aos modos como precisam desenvolver a atividade profissional e, “estratégias de subjetivação” relacionadas ao modo como cada um produz a experiência de constituir-se um professor de Educação Especial.

A pesquisa “A educação dos surdos no RS: currículos de formação de professores de surdos” (2011), dissertação de mestrado de autoria de Maricela Schuck, apresenta uma análise dos saberes/conhecimentos sobre os surdos que circularam/circulam nos currículos dos cursos de formação de professores para surdos no Estado do Rio Grande do Sul, no período entre 1984 a 2004. A partir dos estudos pós-estruturalistas e dos estudos surdos, a pesquisa analisou dois currículos de cursos de graduação e três currículos de cursos de capacitação para professores. O estudo revela a identificação de conhecimentos clínico-terapêuticos e de conhecimentos culturais atuando nos currículos de formação dos professores. Segundo a autora, a análise dos cursos revelou que o olhar dos professores, mesmo

daqueles que dizem estar preparados para trabalhar com surdos, ainda está alicerçado na necessidade de comparação entre surdos e ouvintes e na forte presença do ouvinte nos currículos de formação, considerado como uma referência. Além disso, a autora destaca que os currículos analisados são orientados por discursos que visam à normalização dos surdos, esses que, de acordo com a autora, continuam “capturados dentro da Educação Especial” e na oposição binária entre surdos e ouvintes, “derivada dos processos de normalização típicas da Modernidade”.

Outro estudo sobre a formação inicial de professores refere-se ao artigo “Iniciação à docência na Educação Especial” (CASTRO; MENEZES; BRIDI, 2016). O texto relata a experiência de inserção dos licenciandos do Curso de Educação Especial nas escolas regulares. O trabalho apresenta reflexões sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), especificamente, as ações do subprojeto Educação Especial/UFSM. O relato apresenta a organização do trabalho com os estudantes bolsistas a partir de ações coordenadas por professores do curso e destacam resultados importantes de um ano de experiência do projeto. Tais resultados referem-se à “parceria entre a universidade e a escola”, às “práticas compartilhadas por meio do ensino colaborativo”, ao “atendimento das necessidades específicas de aprendizagem”, a “confecção de materiais pedagógicos adaptados que contemplem as singularidades no processo de aprender com a criação” e ao “uso de alternativas, recursos e materiais diferenciados”.

Além desses resultados, as autoras sinalizam a importância da iniciação à docência como um momento importante para o processo formativo dos futuros professores e a aproximação dos estudantes do curso de Educação Especial para favorecer a “disseminação de conhecimentos específicos da educação especial, bem como, a construção de práticas pedagógicas articuladas visando à aprendizagem de todos os alunos no contexto escolar” (CASTRO; MENEZES; BRIDI, 2016, p. 661).

Outras pesquisas realizadas sobre os currículos de cursos de formação inicial de professores de Educação Especial são os estudos de Ramos; Montebianco (2016) e de Oliveira; Mendes (2016) que tratam da análise dos cursos de Educação Especial em atividade no país. Com o objetivo de analisar as aproximações e distanciamentos entre quatro cursos, Ramos e Montebianco apresentam os cursos de Educação Especial ofertados pela UFSM, pela UFSCar e pela FURB. Neste texto, as autoras apresentam objetivos, público-alvo, espaços de atuação e de que forma cada um dos cursos contempla as proposições da Política Nacional (BRASIL, 2008). As autoras

sinalizam que os cursos, de forma geral, apresentam itens divergentes às orientações da Política Nacional (2008) e apontam a necessidade de que haja reflexões sobre a formação de professores a partir da escuta das necessidades práticas das realidades escolares.

Nessa mesma direção, Oliveira; Mendes (2016) fazem um estudo das grades curriculares dos cursos de Educação Especial ofertados atualmente no país e revelam que a maioria dos cursos é ofertada por instituições de ensino superior privadas e que têm características diversas entre si, devido, de acordo com autoras, à inexistência de parâmetros curriculares nacionais que orientam a oferta desses cursos. Ao sinalizar o pequeno número de cursos de graduação de Educação Especial em atividade no país, as autoras defendem a criação de novos cursos, principalmente nas regiões norte, nordeste e centro-oeste do país e preferencialmente por instituições de ensino superior públicas, para que “o poder público se responsabilize e priorize de fato a formação inicial do professor de Educação Especial, garantindo a qualidade e a excelência em formação de um ensino público superior” (OLIVEIRA; MENDES, 2016, p.16).

O trabalho apresentado por Juliano Agapito e Sônia Maria Ribeiro, na 37ª Reunião Científica Anual da ANPEd, em 2017, “Os conceitos de educação especial e perspectiva educacional inclusiva forjados durante a formação inicial nos cursos de licenciatura”, apresenta uma pesquisa do tipo *survey* que utilizou um questionário como instrumento diante de 124 estudantes de sete cursos de licenciatura, em uma instituição privada, localizada no sul do país. A pesquisa perguntou aos estudantes sobre suas compreensões acerca dos conceitos da educação especial e da educação inclusiva em seus processos formativos. Os resultados revelam que os conhecimentos sobre a área da educação especial são trabalhados no decorrer dos cursos, no entanto, os estudantes demonstraram dúvidas acerca dos conhecimentos referentes a área da educação especial, revelando a compreensão entre educação inclusiva e a educação especial como sinônimos.

O estudo de Oliveira (2018) intitulado “Encontro entre Educação Especial e Educação Inclusiva: a formação de professores-mediadores na área da deficiência intelectual”, revela a experiência de uma pesquisa formativa de 220 professores que assumem o papel de professores-mediadores no trabalho pedagógico com seus colegas das salas de aula comuns. A pesquisa, realizada a partir de uma “experiência piramidal”, utilizou questionários para coletar as impressões dos professores-

mediadores, que sinalizaram que a ação envolveu, de forma satisfatória, a formação dos professores das salas de aula comuns.

3 AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRODUÇÕES E ANÁLISES

Os textos relacionados nesse eixo correspondem a três dissertações, quatro artigos publicados em periódicos, um capítulo de livro e dois trabalhos publicados nas Reuniões Científicas Anuais da ANPEd que discutem e avaliam as políticas educacionais relacionadas à Educação Especial e à formação inicial de professores.

A partir da análise das políticas educacionais e de dados do INEP sobre os processos formativos de professores de Educação Especial, Kassir (2014) discute a formação desses professores para o trabalho pedagógico na escola e revela características dos processos de formação inicial e continuada de professores. A autora afirma que há um número expressivo de professores titulados como professores de Educação Especial, contudo denuncia a precariedade dos processos e programas de formação. A partir das diretrizes que defendem a formação de professores capacitados e especializados (BRASIL, 2001a), a autora discorre sobre os diferentes cursos e programas massivos de formação para esses professores, denunciando que a maioria desses profissionais é formada a partir de cursos, sem carga horária mínima prevista, ofertados por instituições de ensino superior (IES) privadas e/ou na modalidade à distância/semipresencial ofertados por IES públicas. De acordo com a autora, “outra hipótese é que a formação vista como especializada tem sido obtida nos cursos de capacitação em serviço dos programas no governo federal”, ministrados em cursos com “carga horária total de 20 horas anuais (concentrados em uma semana)” (p.217).

A formação de professores para a Educação Especial é também discutida por Michels (2011b), com uma postura que denuncia a predominância da instrumentalização do professor para sua atuação com recursos metodológicos, em detrimento de uma discussão mais aprofundada acerca da dimensão pedagógica da tarefa docente. Para a autora, além de não haver a interlocução entre os professores de AEE e da sala de aula comum, há uma predominância do caráter médico-psicológico em detrimento da dimensão pedagógica na formação dos professores. Nessa perspectiva, Michels (2011b) afirma que o modelo formativo proposto não contribui para o trabalho pedagógico do professor na escola, tendo em vista o seu principal objetivo: o trabalho com o conhecimento. Além disso, sinaliza que o

professor, diante do binômio inclusão/exclusão, é entendido como um sujeito responsabilizado pelos fracassos/sucessos na escola.

Nessa discussão sobre os processos de formação de professores, a partir dos enunciados das políticas, Possa; Naujorks (2014) propõem discutir o que parece “naturalizado” nesses processos. As autoras sinalizam que os discursos sobre formação colocam o professor sempre em dívida com seus processos formativos, porque, “a impressão, nos dias de hoje, é a de que seremos eternos aprendizes, eternos sujeitos em processo de formação, eternos sujeitos em busca de uma profissionalidade que não chega, pois vivemos tempos mutantes e instáveis” (p. 449). O texto, a partir de um estudo teórico, discute a figura do professor como um sujeito aprendente de diferentes saberes “que, ao serem aprendidos, vão possibilitar que o sujeito/professor exerça um tipo de relação de poder” (p. 452). E, nessa lógica, o professor diante da escola que inclui a todos “é subjetivado pela formação” e para “se responsabilizar pela educação de todos e de cada um é necessário que assuma a polivalência, ou seja, a generalidade ao mesmo tempo que a especialidade de cada uma das áreas que compõem a diversidade de alunos que chegam à escola” (p. 453).

Nessa mesma perspectiva de análise, Machado e Lunardi-Lazzarin⁶² (2009) discutem a formação de professores polivalentes que deem conta das diversificadas funções a eles atribuídas na escola. A partir de uma perspectiva de análise pós-estruturalista, as autoras sinalizam que a “política brasileira de formação de professores para a inclusão parece efetuar uma retomada daquilo que Foucault chama de práticas pastorais, em que o professor é o pastor de um grande e variado rebanho na lógica da governamentalidade neoliberal” (MACHADO; LUNARDI-LAZZARIN, 2009, p. 7).

As autoras denunciam a formação dos professores, para a educação inclusiva, como uma estratégia de controle em que o discurso que defende a diversidade na escola e a polivalência docente está atrelado à governamentalidade desses professores às exigências do sistema educacional proposto. Os professores, entendidos como agentes e alvos, são convidados nessa lógica a estarem em “contínua busca pelo aperfeiçoamento” (p. 10). Segundo as autoras, a formação docente na lógica inclusiva é um “dispositivo que produz e governa o professor” a

⁶² In: 32ª Reunião Científica Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. GT 15 – Educação Especial (GT15-5418).

partir de “discursos que se constituem em estratégias de governamentalidade neoliberal. (MACHADO; LUNARDI-LAZZARIN, 2009, p.10).

Outro texto que analisa as políticas voltadas à formação inicial de professores é o texto intitulado “A política de formação de professores para a educação especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada?” (OLIVEIRA, 2009). A autora apresenta uma discussão sobre a importância da formação de professores para o trabalho pedagógico na escola, a partir de questionamentos acerca da falta de diretrizes para a formação de professores de Educação Especial.

Segundo Oliveira (2009), o debate sobre formação de professores, de diferentes áreas e especialmente os da Educação Especial, é uma prioridade em um cenário em que a “lei, que supostamente assegura e propõe, quase que filosoficamente, uma nova escola” (p.259) parece estar distanciada das realidades escolares do país. Segundo a autora, a “prática cotidiana e concreta das escolas brasileiras, distantes das proposições legais e epistemológicas” parece não ter “os instrumentos necessários para caminhar em direção a processos inclusivos de ensino e da construção de escolas acolhedoras” (p.259). Nessa discussão, aponta a necessidade de uma formação docente que “assegure o ensino na diversidade” (p.261) e defende a tomada de decisão e a definição de diretrizes que orientem a formação de professores de Educação Especial, para evitar que cada instituição formadora decida, sem diretrizes, que modalidade, carga horária e currículo serão disponíveis para a formação desses professores.

O texto de Camizão; Victor (2015)⁶³ apresenta algumas análises das narrativas das professoras de Educação Especial, que atuam nas SRMs do município de Vila Velha/ES. A pesquisa está inserida no contexto do Observatório Nacional de Educação Especial (Onnesp) e foi realizada em diferentes estados brasileiros, dentre eles o Espírito Santo, contexto da pesquisa apresenta pelas autoras. A partir de uma análise qualitativa com o desenvolvimento de grupos focais, a pesquisa afirma que as narrativas das professoras de Educação Especial revelam influências do modelo médico-psicológico nas práticas que desenvolvem nas escolas regulares. Com base nessa percepção, as autoras discutem sobre a formação de professores de Educação Especial e seus conhecimentos base, tendo em vista as legislações vigentes que apontam para a educação inclusiva nas escolas regulares, distanciada de modelos

⁶³ In: 37ª Reunião Científica Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. GT 15 – Educação Especial (GT15-4523).

médico-psicológicos que, segundo elas, estão associadas ao trabalho de instituições especializadas.

Outro estudo referente a formação inicial de professores é a dissertação de mestrado de Denise Ferreira da Rosa “Produção do sujeito deficiente no contorno das políticas de educação inclusiva e da formação de professores em Educação Especial” (2016). A dissertação apresenta análises das narrativas produzidas pelos acadêmicos do Curso de Graduação de Educação Especial Diurno da UFSM para entender de que maneira o percurso formativo produz os modos de narrarem os sujeitos com deficiência.

A partir dos estudos foucaultianos, a autora faz uma análise dos relatórios de Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo produzidos entre 2010 e 2013 e de documentos como a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e de outros documentos de cunho internacional. Na análise dos discursos, a autora destaca que, nesse processo, a Educação Especial é entendida como uma prestadora de serviços transversal aos diferentes níveis e modalidades de ensino; que os sujeitos com deficiência são sujeitos “capturados” sob a denominação de público-alvo; que os estudantes formandos demonstram “expertise” para narrar as deficiências dos sujeitos com deficiência e que a Política proposta (BRASIL, 2008) “é tão específica e alargada que se tornou capaz de capturar os sujeitos agora definidos como público alvo da Educação Especial” (ROSA, 2016, p.94). A autora ainda afirma que após a proposição da “escola inclusiva” reduz o papel da Educação Especial “limitando-a a um espaço, a um atendimento” (p.94).

Com o objetivo de analisar a Política Nacional (BRASIL, 2008), a dissertação de mestrado de Eliane de O. Rodrigues, “Formação de professores em Educação Especial: possibilidades de autoconhecimento na teoria do reconhecimento” (2012) apresenta um estudo a partir da Teoria do Reconhecimento e suas possíveis contribuições para a formação de professores em Educação Especial. A pesquisa de cunho bibliográfico, busca relacionar, metaforicamente, a história da Educação Especial com o mito de “Procrusto e Teseu”⁶⁴. Em suas análises, a autora aponta que,

⁶⁴ Procrusto é uma figura da mitologia grega, também conhecido por Procrustes, Procrusto, Polipémon ou Damastes. De acordo com a lenda, Procrusto era um bandido que vivia algures em Attica, e noutras lendas, no monte Eleusis. Julga-se que seu pai era Poseidon. Reza a lenda que Procrusto tinha uma cama de ferro do seu tamanho exato. Todos aqueles que albergava em sua casa, eram obrigados a deitar-se na sua cama. Se os viajantes não coubessem na cama, era cortados ou esticados, consoante fossem altos ou baixos de mais. Nunca nenhum viajante se adaptava a cama, porque secretamente, Procrusto possuía duas camas de tamanho diferente. Procrusto manteve este terror por muito tempo até

historicamente, ao lançar direcionamentos pedagógicos às pessoas com necessidades educacionais especiais, a Educação Especial cria leitões semelhantes ao de Procrusto e afirma que a atual política de Educação Inclusiva faz críticas a essas práticas.

Para a autora “se antes a Educação Especial encurtava a diferença para caber em espaços específicos, hoje, a Educação Inclusiva alarga a diferença para preencher os espaços que lhe foram negados anteriormente”. Em suas análises, a autora conclui que ao realizar uma leitura hermenêutica dos textos históricos e das políticas atuais da Educação Especial/Educação Inclusiva, depreende-se um percurso entre polos opostos do entendimento da diferença e afirma que a Teoria do Reconhecimento colabora com a autocompreensão hermenêutica na formação de professores em Educação Especial, no sentido de abrir novos horizontes à compreensão de suas práticas.

O texto “Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil” (GARCIA, 2013) apresenta reflexões sobre a formação docente, a partir da análise de políticas de Educação Especial pós-PNE (Lei nº. 10.172/2001) (BRASIL, 2001). A autora analisa três movimentos importantes na década que envolve os anos de 2000 a 2010, em que são publicados documentos importantes relacionados à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2001a, 2008 e 2009). O texto apresenta uma análise da política de Educação Especial, definições, caracterização do público-alvo e da associação da Educação Especial ao Atendimento Educacional Especializado e às orientações para sua implementação (BRASIL, 2008, 2009).

Em suas análises, a autora faz referência à formação dos professores, esvaziada do debate pedagógico, e do papel desses professores entendidos como gestores de recursos e funcionais para o modelo societário vigente. Com uma postura crítica, alerta para o tipo de formação de professores orientado pelas políticas vigentes, favorável à manutenção da sociedade nos moldes capitalistas, contrários aos discursos inclusivos que são veiculados.

Outro estudo referente à formação inicial de professores e à atuação desses nos contextos escolares refere-se à dissertação de mestrado de Kamille Vaz,

ser capturado por Teseu que o condenou ao mesmo terror que ele aplicava aos seus hóspedes - prendeu-o à sua própria cama e cortou-lhe a cabeça e os pés. Disponível em:< <http://mitologica.blogs.sapo.pt/o-leito-de-procrusto-304>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

intitulada “O professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil” (2013). O estudo apresenta reflexões sobre a concepção de professor de Educação Especial diante das políticas de perspectiva inclusiva. A partir da análise de documentos oficiais, do balanço de produções acadêmicas e da análise dos microdados do Censo Escolar de 2012, a pesquisa teve como objetivo compreender a concepção de professor de Educação Especial contida nos documentos oficiais que propõem o paradigma inclusivo.

A partir das análises dos documentos oficiais e do estudo das atribuições do professor de Educação Especial na escola, a autora denomina esse professor como um "professor multifuncional", formado em cursos aligeirados e responsável pelo atendimento de múltiplas demandas na escola proposta nos documentos oficiais. A autora também destaca uma possível perda das práticas da Educação Especial, no âmbito das políticas oficiais, para aquelas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado, o que produz o “silenciamento do professor de Educação Especial”, “como estratégia de formulação de um novo consenso no campo da educação”. Com uma postura crítica, sinaliza para os efeitos dessa formação e da atuação desse professor, multifuncional, como um sujeito “super-responsabilizado” para as demandas propostas por uma “escola inclusiva”.

ANEXO D – DECRETO ESTADUAL Nº 29.387/1979



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
GABINETE DO GOVERNADOR

DECRETO Nº 29.387, de 17 de DEZEMBRO De 1979.

Regulamenta a alínea "d" do item I do artigo 70 da Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, no uso de atribuição que lhe confere o artigo 66, item IV, da Constituição do Estado,

D E C R E T A :

Art. 1º - A gratificação prevista na alínea "d" do item I do artigo 70 da Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, é concedida ao professor e, até o advento de legislação específica sobre suas funções, ao supervisor escolar, designados pelo Secretário de Estado de Educação para ter exercício em Escola Especial ou, o primeiro, para regência em Classe Especial.

§ 1º - Para os fins deste Decreto consideram-se Escolas Especiais as instituições destinadas às crianças e adolescentes que necessitarem de tratamento especial nas áreas médica, psicológica e pedagógica e que estejam impedidos de se beneficiar da educação nas escolas comuns, em classes especiais ou não.

§ 2º - Classe especial é a que agrupa alunos excepcionais para o desenvolvimento de currículos adequados às diversas categorias e graus de excepcionalidade.

§ 3º - Aluno excepcional é o super ou subdotado que, física, sensorial, emocional e socialmente se desvia do tipo normal em grau que necessite de tratamento especial para obter-se o máximo de suas possibilidades.

8ª DELEGACIA DE EDUCAÇÃO	
Prot. 00277	
Mostra 07/01/80	
RE	L



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
GABINETE DO GOVERNADOR

DECRETO Nº 29.387, de 17 de dezembro de 1979.

2.

.....

Art. 2º - Somente será designado para reger classe especial ou ter exercício em Escola Especial o professor ou supervisor que apresente as seguintes qualificações:

- 1º) tenha, no mínimo, dois anos de docência;
- 2º) seja professor do ensino de 1º Grau, da 1ª à 4ª série;
- 3º) comprove possuir, ao menos, uma destas habilitações específicas para o ensino do excepcional:
 - a) curso de 3º Grau;
 - b) estudos adicionais a nível de 2º Grau;
 - c) cursos que, somados, perfaçam um mínimo de trezentas horas, teóricas e práticas, relativas à educação do excepcional.

Art. 3º - A gratificação de que trata a alínea "d" do item I do artigo 70 da Lei nº 6.672, de 1974, estende-se ao professor de educação especial quando cedido, para regência de classe especial, em decorrência de convênio ou acordo, a instituições especializadas na educação de excepcionais, mantidas por municípios ou entidades privadas com registro no Conselho Estadual de Educação e cadastro na Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional, bem como ao supervisor escolar cedido para atuar em tais instituições.

Art. 4º - Supervisor escolar, para os efeitos e vantagens regulados por este Decreto, é aquele que exerce funções que se caracterizam, especificamente, como de supervisão de escola ou classe especial.

Art. 5º - Para ter exercício em escola ou classe especial, o supervisor escolar, além de preencher os mesmos pré-requisitos, requeridos para o professor de educação especial, ainda deverá comprovar mais um ano de docência

.....



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
GABINETE DO GOVERNADOR

DECRETO Nº 29.387, de 17 de dezembro de 1.979.

..... 3.
em classe dessa natureza e habilitação específica em supervi-
são escolar.

Art. 6º - Independentemente do regime horá-
rio de trabalho do membro do magistério, a gratificação regu-
lamentada pelo presente Decreto corresponderá a cinquenta por
cento do vencimento básico do Quadro de Carreira.

Art. 7º - Este Decreto entrará em vigor na
data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.
PALÁCIO PIRATINI, em Porto Alegre, 17 de dezembro de 1.979.

J. A. Amaral de Souza
Governador do Estado

Secretário de Estado da Fazenda

RICARDO DE ALMEIDA RIBAS

Secretário de Estado de Educação

Secretário de Estado da Adminis-
tração

Elvillar SR
Secretário de Estado de Coordena-
ção e Planejamento

Registre-se e publique-se.

M. S. Silva
Chefe da Casa Civil

Proc. nº 6.238/79 - CC

/mfp

Publicado no
D. O. nº 106
de 18/12/79

Rep Publicado no
D. O. nº
de 17/12/79

ção incluirá os mínimos e as orientações constantes da Indicação n.º 71/76, incorporada à presente Resolução.

§ 3.º — Os estudos feitos anteriormente pelos candidatos admitidos de acordo com o § 1.º do artigo 2.º, poderão ser objeto de aproveitamento, a juízo das instituições, quando identificados ou equivalentes aos ministrados na forma da presente Resolução.

Art. 4.º — Constitui parte integrante do currículo, para todos os leitos, a Prática de Ensino a ser desenvolvida, como Estágio Supervisionado, em escolas, classes e outros serviços de educação especial, sempre na área de deficiência correspondente à habilitação pretendida.

Art. 5.º — A formação superior de professores para educação especial far-se-á na duração mínima de 1.500 horas, como tempo-útil, em tempo total variável de um e meio a quatro anos letivos, com o termo-médio de dois anos.

§ 1.º — Das horas mínimas fixadas, 300 (trezentas) serão destinadas à Prática de Ensino, cuja duração além desse limite, recomendável sempre que possível, implicará a necessária ampliação do tempo-útil.

§ 2.º — Também se ampliará o tempo-útil para o estudo integral ou parcial das matérias enumeradas no § 1.º do artigo 3.º, segundo a formação anterior do aluno.

Art. 6.º — As habilitações obtidas nos termos da presente Resolução, tendo em vista o disposto nos artigos 1.º e 2.º, serão consignadas:

- a) no verso do diploma de origem, quando o candidato seja licenciado;
- b) em diploma de licenciatura em Educação Especial, com indicação da área de deficiência escolhida, nos demais casos.

Parágrafo único — Os profissionais mencionados no alínea a) considerar-se-ão formados na duração plena com a mesma habilitação conferida.

sejam de duração curta ou plena os seus títulos anteriores, e os referidos na alínea b) serão tidos como diplomados em curta duração, podendo alcançar a duração plena mediante a obtenção da licenciatura prevista na conclusão 3.ª da Indicação CFE n.º 67/75 ou de qualquer outra, bem como de especialidade educacional.

Art. 7.º — A primeira instituição de habilitação dentre as que ora se disciplinam desdobrar-se-á pelas fases de autorização e reconhecimento, ultimando-se a posterior criação de novas habilitações com a aprovação, pelos órgãos competentes, das alterações regimentais e dos acréscimos de pessoal, equipamentos e instalações que se façam necessários, de acordo com o item 6.4 da Indicação CFE n.º 22/73.

Parágrafo único — A partir da vigência da presente Resolução, não será autorizada qualquer habilitação em educação especial, como parte do curso de Pedagogia, na sistemática da Resolução CFE n.º 02/69.

Art. 8.º — Para se adaptarem ao regime da presente Resolução, as instituições que mantêm habilitações de educação especial na sistemática da Resolução CFE n.º 02/69 deverão submeter à apreciação do órgão competente para a autorização ou o reconhecimento, segundo a fase em que se encontram, as modificações regimentais e os acréscimos de pessoal, equipamento e instalações a tanto necessários.

Parágrafo único — As instituições a que se refere este artigo continuarão a ministrar as habilitações de educação especial, como parte do Curso de Pedagogia, aos alunos matriculados, até o início de adoção da nova sistemática, podendo antecipar esta última, com as devidas adaptações, para os que já preenchem os requisitos fixados no caput e nos §§ 1.º e 2.º do artigo 2.º.

Art. 9.º — Ficam ressalvados, para todos os efeitos, os direitos profissionais dos licenciados em Pedagogia que sejam portadores de habilitações em educação especial obtidas na regulamentação da Resolução CFE n.º 02/69.

Art. 10 — A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação e, ressalvado o disposto no parágrafo único do artigo 7.º, a sistemática nela estabelecida será obrigatória a partir de 1.º de março de 1977, podendo as instituições que o preferiram adotá-la antes de concluído esse prazo.

Brasília, 9 de fevereiro de 1976. —
Valmir Chagas.

Parecer da Comissão Especial

A Comissão Especial de Currículos Mínimos da Área de Ciências Humanas (CESP-4) aprova e subscreve a Indicação n.º 71, de autoria do Conselheiro Valmir Chagas, que estuda o problema relacionado com o preparo de professores para educação especial e fixa, com os necessários elementos de estrutura, os mínimos de conteúdo e duração a observar nesse preparo.

Sala das Sessões, em 10 de fevereiro de 1976. — José Barretto Filho
— Presidente, Valmir Chagas — Relator.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Conselho Federal de Educação

Comissão Central de Revisão dos Currículos

Parecer n.º 552/76 —
Aprovado em 12/02/76

A Comissão Central de Revisão dos Currículos examinou e discutiu a Indicação n.º 71, de autoria do Conselheiro Valmir Chagas, que estuda o problema relacionado com o preparo de professores para educação especial e fixa, com os necessários elementos de estrutura, os mínimos de conteúdo e duração a observar nesse preparo.

A matéria já foi apreciada pela Comissão Especial de Currículos Mínimos da Área de Ciências Humanas e, em si mesma, atende às exigências estabelecidas por este Conselho na In-

dicação n.º 67/75. Recomenda, assim, a sua aprovação pelo Plenário.

Sala das Sessões, em 10 de fevereiro de 1976. — Newton Sucupira
— Presidente, Valmir Chagas — Relator.

IV — DECISÃO DO PLENÁRIO

O Conselho Federal de Educação, em Sessão Plenária, acolhe as conclusões das Comissões: Especial de Currículo e Central de Revisão de Currículos, aprovando em todos os seus termos, a Indicação n.º 71/76, intitulada "A Formação de Professores para Educação Especial".

INDICAÇÃO DE PROFESSOR

A

Professor: Alexandra Fernandes Barbosa.

Disciplinas: Instrumentalização para Laboratório e Bioquímica.

Curso: Ciências.

Processos n.º 17.308/75.

Parecer n.º 605/76 — Aprovado em 09/02/76.
Pode ser aceito.

Professor: Amílcar Wengenroth Silva.

Disciplinas: Química Geral, Orgânica, Inorgânica, Qualitativa e Quantitativa.

Curso: Ciências.

Processo n.º 17.685/75.

Parecer n.º 608 — Aprovado em 09/02/76.

Indique parecer que aceita o Professor para lecionar as disciplinas na Faculdade de Filosofia de Resende

ANEXO F – DECRETO Nº 33.331 DE 25 DE OUTUBRO DE 1989.



Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul
Sistema LEGIS - Texto da Norma



DEC: 33.331

DECRETO Nº 33.331, DE 25 DE OUTUBRO DE 1989

Regulamenta a alínea "d" do item I do artigo 70 da Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, no uso de atribuição que lhe confere o artigo 82 item V, da Constituição do Estado,

DECRETA:

Art. 1º- A gratificação prevista no artigo 70, alínea "d", da Lei 6.672/74 é concedida ao membro do Magistério Público Estadual designado exclusivamente para exercer atividades educacionais, curriculares, extracurriculares e técnico-pedagógicas no atendimento aos deficientes, superdotados e/ou talentosos.

Art. 2º- Para efeito deste Decreto consideram-se:

DEFICIENTES MENTAIS - educandos com desempenho intelectual geral significativamente abaixo da média, que se origina durante o período de desenvolvimento e se caracteriza pela inadequação do comportamento adaptativo (aprendizagem e socialização), necessitando de métodos e recursos didáticos especiais para sua educação.

DEFICIENTES DA VISÃO - educandos que pela perda total ou parcial da visão necessitam do Sistema Braille e/ou de outros métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação.

DEFICIENTES DA AUDIÇÃO - educandos que pela perda total ou parcial da audição necessitam de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação.

SUPERDOTADOS E TALENTOSOS - educandos que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade nos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidades psicomotoras, necessitando atendimento educacional especializado.

Art. 3º- Será exigido do professor para exercer atividades de atendimento educacional do deficiente, superdotado e/ou talentoso Curso Superior de graduação correspondente à Licenciatura Plena, com habilitação específica na área de atuação.

Parágrafo único - Na falta de profissional devidamente habilitado, permitir-se-á, em caráter precário, que exerça a função o professor que apresentar:

- Curso Superior ou Curso de 2º Grau - Habilitação Magistério, mais uma das seguintes condições na área específica de atuação (Deficiência Mental, Visual, Auditiva e Múltipla e Superdotados e/ou Talentosos):

- a) Curso de pós-graduação;
- b) Curso de estudos adicionais;
- c) Curso de trezentas horas/aula;
- d) Cursos que perfaçam, no mínimo, trezentas horas/aula.

Art. 4º- Será exigido do especialista de educação, além da habilitação específica na área de atuação para exercer, direta ou indiretamente, atividades de atendimento educacional do deficiente, superdotado e/ou talentoso, uma das seguintes condições:

- Curso de pós-graduação;
- Curso de estudos adicionais;
- Curso de trezentas horas/aula;
- Cursos que perfaçam, no mínimo, 300 h/aula.

§ 1º- Os cursos supracitados deverão ser relativos à educação, do deficiente, superdotado e/ou talentoso.

§ 2º- Na falta de profissional devidamente habilitado, permitir-se-á, em caráter precário, que exerça a função o professor que apresentar titulação de Curso Superior em nível de Licenciatura Plena, mais uma das seguintes condições, na área específica de atuação (deficiência mental, visual, auditiva, múltipla deficiência e superdotado):

- Curso de pós-graduação;
- Curso de estudos adicionais;
- Curso de trezentas h/aula e/ou
- Cursos que perfaçam, no mínimo, 300 h/aula.

Art. 5º- A gratificação regulamentada pelo presente Decreto corresponderá a 50% do vencimento básico.

Art. 6º- Se o regime de trabalho for de 30 ou 40 horas semanais, ou se ocorrer o serviço cumulativo de dois cargos ou funções de Magistério, nas condições previstas neste Decreto e na lei nele mencionada, levar-se-á em conta o acréscimo da respectiva carga horária no cálculo da gratificação incidente sobre o vencimento básico.

Art. 7º- Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 8º- Revogam-se as disposições em contrário.

PALÁCIO PIRATINI, em Porto Alegre, 25 de outubro de 1989.

APÊNDICE A – ENTREVISTA COM PROFESSORES FORMADORES DO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DIURNO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Narração central com tópico inicial:

1. Conte-me sobre tua história e experiência como professora formadora do Curso de Educação Especial Diurno desta Universidade. Fale sobre tuas atribuições como professora formadora. Conte-me sobre o processo de formação de professores de Educação Especial, sobre as legislações que fundamentam esse processo e sobre os conhecimentos que considera necessários para a formação e para o trabalho desses professores.
2. Como percebes/entendes as tuas atribuições como professor formador de outros professores para atuar com estudantes com deficiência?
3. Que conhecimentos acredita que sejam importantes para a formação desses professores? Por quê?
4. De que modo percebe a relação entre os conhecimentos estudados no curso de formação e a prática profissional dos professores egressos, nas realidades escolares inclusivas?
5. Fale sobre as legislações que orientam a formação e o trabalho do professor de educação especial.
6. Fale sobre a formação do professor de educação especial ao longo do tempo, antes e depois da reformulação curricular do curso (2004).
7. Fale sobre a função do professor de educação especial ao longo do tempo.
8. Considerando o seu processo formativo, que relações e distanciamentos há entre a sua formação inicial, no curso de graduação de Educação Especial, e a formação dos estudantes no/do curso no período vigente?

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM PROFESSORES EGRESSOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DIURNO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, ATUANTES EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Narração central com tópico inicial:

1. Conte-me sobre tua história e experiência como professora de Educação Especial. Fale sobre suas atribuições como professora de Educação Especial e sobre os conhecimentos que considera fundamentais para o seu trabalho. Fale sobre as legislações que orientam a formação e o trabalho dos professores de educação especial na escola.
2. Quais as suas atribuições como professora de Educação Especial na escola?
3. Que conhecimentos acredita que sejam importantes para a formação dos professores de Educação Especial? Por quê?
4. De que modo percebe a relação entre os conhecimentos estudados no curso de formação e sua prática profissional, nas realidades escolares inclusivas?
5. Se você fosse um professor formador de professores de Educação Especial, que conhecimentos considera fundamentais para a formação dos futuros professores, tendo em vista sua experiência profissional?
6. Fale sobre as legislações que orientam a formação e o trabalho do professor de educação especial.

APÊNDICE C - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Epistemologia da formação de professores de Educação Especial: um estudo de caso.

Pesquisador responsável: Prof.^a Dr.^a Fabiane Adela Tonetto Costas

Instituição: UFSM Programa de Pós-Graduação em Educação Linha de pesquisa em Educação Especial

Telefone para contato: (51) 99681-4363

Local da coleta de dados: Santa Maria/RS

Os responsáveis pelo presente projeto comprometem-se a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de pesquisa e análise de documentos do curso e entrevistas, em gravação em áudio, com professores formadores e professores egressos do Curso de Graduação de Educação Especial Diurno da UFSM, no município de Santa Maria/RS, no período compreendido entre agosto de 2017 e março de 2018.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento Fundamentos da Educação, sala 3340-B, 97105-970 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Sr.^a Fabiane Adela Tonetto Costas. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em/...../....., com o número de registro Caae

Santa Maria, 30 de junho de 2017.

A handwritten signature in blue ink, reading "Fabiane Juhale I. Cortes". The signature is written in a cursive style and is underlined.

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Epistemologia da formação de professores de Educação Especial: um estudo de caso.

Pesquisador responsável: Mariana Luzia Corrêa Thesing

Professor orientador: Prof.^a Dr.^a Fabiane Adela Tonetto Costas

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação (Doutorado)

Telefone para contato: (51) 99681-4363

(Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas).

Prezado (a) Senhor (a), você está sendo convidado (a) a ser entrevistado (a) de forma totalmente voluntária, assim:

- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- A pesquisadora deve responder a todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar do estudo.
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Justificativa: Sua participação é muito importante para que a pesquisa encontre elementos pertinentes que contribuam nos estudos sobre a formação de professores de Educação Especial, temática relevante diante da proposição de um sistema educacional inclusivo.

Objetivos Geral:

Conhecer as bases epistemológicas do Curso de Graduação de Educação Especial Diurno, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no período em que envolve a década de 1980 a 2008, período da última reformulação de seus currículos, e verificar em que medida estão relacionadas ao trabalho docente desses professores nos seus diferentes contextos profissionais.

Objetivos Específicos

- a) Compreender a relação entre a formação e a proposição ao trabalho do professor de Educação Especial egresso do Curso de Graduação de Educação Especial Diurno da UFSM, nos diferentes contextos em que este professor atua/atuou;
- b) Compreender a relação entre as legislações educacionais e a formação de professores de Educação Especial do Curso de Graduação de Educação Especial Diurno da UFSM;
- c) Compreender a função do professor de Educação Especial em seus contextos de trabalho, nas classes/escolas especiais e nas escolas regulares.

Procedimentos: Para coleta de dados será realizada análise de documentos referentes ao curso (envolvem ementas das disciplinas, os projetos pedagógicos do curso, diários docentes, cadernos e arquivos documentais) e; entrevistas com professores formadores e professores egressos do Curso, que terão como foco a formação e o trabalho desses professores.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, tornando-se de grande relevância para compreender as questões relativas às bases epistemológicas do processo de formação de professores de Educação Especial, no Curso de Graduação Diurno da UFSM.

Riscos: Durante a entrevista, existe a possibilidade de desconforto psicológico. Caso isso ocorra, você poderá solicitar que a mesma seja interrompida e terá o direito de pedir que o que foi registrado até então não conste nos dados da pesquisa e demandar que não quer mais fazer parte da pesquisa. Será preservado o seu direito de continuar ou não a fazer parte da pesquisa. Caso opte por declinar da participação todos os dados respondidos por você até o momento lhe serão devolvidos.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelas pesquisadoras responsáveis. Sua identidade não será identificada em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Além disso, você tem o direito de se manter atualizado(a) sobre os resultados obtidos a partir da pesquisa, podendo buscar informações desta na sala 3340-B, no Centro de Educação/UFSM, prédio 16, com a professora coordenadora da pesquisa Fabiane Adela Tonetto Costas ou com a pesquisadora responsável.

É importante esclarecer que não há despesas pessoais para o participante deste estudo. Também não há compensação financeira relacionada a sua participação. Se existir qualquer despesa adicional em materiais e outros, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, sendo entrevistado.

Assino este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria,dede.....

Assinatura do sujeito de pesquisa

N. identidade

(Somente para o responsável do projeto)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria,dede.....

Prof^a. Dr^a. Fabiane Adela Tonetto Costas
Coordenadora da Pesquisa



Prof. Dr. Fabiane Adela Tonetto Costas
Coordenador da Pesquisa

APÊNDICE E – PROPOSTA DE MATRIZ CURRICULAR FORMATIVA PARA O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Quadro 20 - Proposta de matriz curricular para o curso de formação de professores de Educação Especial

Curso de Graduação De Educação Especial – Diurno – UFSM (3.270h/a)				
	1º semestre formativo	2º semestre formativo	3º semestre formativo	4º semestre formativo
Disciplinas de Formação	Fundamentos da Educação Especial I (60h/a) Educação e Educação Especial – contextos históricos I (60h) Educação Especial e fundamentos filosóficos da educação I (60h) Educação Especial e fundamentos sociológicos da educação I (60h) Políticas educacionais e a Educação Especial I (60h); Libras I (30h/a)	Fundamentos da Educação Especial II (60h/a) Educação e Educação Especial – contextos históricos II (60h) Educação Especial e fundamentos filosóficos da educação II (60h) Educação Especial e fundamentos sociológicos da educação II (60h) Políticas educacionais e a Educação Especial II (60h); Comunicação em Língua Portuguesa (60h/a) Libras II (30h/a)	Fundamentos da Educação Especial III (60h/a) Fundamentos neuropsicológicos da aprendizagem e a Educação Especial (60h/a) Educação Especial e referenciais teóricos do desenvolvimento humano I (60h) Didática e a Educação Especial (45h/a) Processos Investigativos em Educação I (30h/a) Libras III (30h/a)	Fundamentos da Educação Especial IV (60h/a) Educação Especial e referenciais teóricos do desenvolvimento humano II (60h) Fundamentos da Leitura e Escrita (60h/a) Educação de Jovens e Adultos (45h/a) Processos Investigativos em Educação III (30h/a) Ética e Educação Especial (45h); Processos Investigativos em Educação Especial II (30h/a) Libras IV (30h/a)
	5º semestre formativo	6º semestre formativo	7º semestre formativo	8º semestre formativo
Disciplinas de Formação	Educação Especial e referenciais teóricos do desenvolvimento humano III (60h) Desenvolvimento humano e da aprendizagem de crianças e jovens com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais I (60h) Especificidades dos sujeitos da aprendizagem: deficiência intelectual (60h) Especificidades dos sujeitos da aprendizagem: Déficit Cognitivo (60h/a) Especificidades dos sujeitos da aprendizagem: Transtornos Globais do Desenvolvimento (60h/a) Avaliação em Educação Especial (60h/a)	Educação Especial e referenciais teóricos do desenvolvimento humano IV (60h) Desenvolvimento humano e da aprendizagem de crianças e jovens com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais II (60h) Especificidades dos sujeitos da aprendizagem: deficiência auditiva (60h/a) Especificidades dos sujeitos da aprendizagem: deficiência física (60h/a) Especificidades dos sujeitos da aprendizagem: deficiência visual (60h/a) Especificidades dos sujeitos da aprendizagem: Altas Habilidades e Superdotação (60h/a)	Ensino da Língua Portuguesa e Educação Especial I (45h/a) Ensino da Matemática e a Educação Especial I (45h/a) Ensino da Geografia e Educação Especial (45h/a) Ensino da História e a Educação Especial (45h/a) Ensino de Ciências Naturais e Educação Especial (60h/a) Artes Visuais e Educação Especial (45h/a) Jogo Teatral e Educação Especial (45h/a) Educação Musical e Educação Especial (45h/a)	Ensino da Língua Portuguesa II e Educação Especial (45h/a) Ensino da Matemática e a Educação Especial II (45h/a) Dificuldades de Aprendizagem (45h/a) Desenvolvimento linguístico e a Educação do Surdo (45h/a) Alternativas Metodológicas para o aluno com Déficit Cognitivo (45h/a) Alternativas metodológicas para o aluno surdo (45h/a)
	9º semestre formativo	10º semestre formativo		
Disciplinas de Formação	Estágio Supervisionado/Dificuldade de Aprendizagem (150h/a) Estágio Supervisionado Déficit Cognitivo (150h/a)	Estágio Supervisionado Surdez (150h/a) Trabalho Final de Curso (60h/a)		