

# A EPISTEMOLOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ENSAIO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE<sup>1</sup>

## *EPISTEMOLOGY IN THE FORMATION OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS: AN ESSAY ON TEACHER FORMATION*

Mariana Luzia Corrêa THESING<sup>2</sup>  
Fabiane Adela Tonetto COSTAS<sup>3</sup>

**RESUMO:** este texto tem como objetivo apresentar considerações sobre as transformações dos processos de formação de professores de Educação Especial do Curso de Educação Especial Diurno da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM/RS. A partir de uma pesquisa documental, com abordagem qualitativa, sobre as ementas curriculares do curso em diferentes períodos (1984, 1987, 2004 e 2008), observa-se uma significativa transformação nos modos de compreender a formação dos professores de educação especial, a partir da proposição de documentos e legislações referentes à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Há, na análise dos currículos do curso, uma significativa redução das disciplinas de caráter político-pedagógico e das disciplinas consideradas da área da saúde e, como contraponto, um acréscimo significativo de disciplinas de caráter metodológico na formação desses professores. Conclui-se que há uma reconfiguração na formação dos professores de Educação Especial que os habilita a atender às diferentes demandas do proposto sistema educacional inclusivo: em um contexto profissional alargado, com restrita formação político-pedagógica e entendidos como professores generalistas, com múltiplas práticas em contextos multifuncionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial. Formação de Professores. Epistemologia da Educação.

**ABSTRACT:** this text aims to present considerations on the transformations suffered by the formation processes of Special Education teachers at the Special Education Course of the Federal University of Santa Maria/UFSM/RS. From a documentary research, with a qualitative approach, on the curricular syllabus of the course in different periods (1984, 1987, 2004 and 2008), a significant transformation in the ways of understanding the formation of the special education teachers is observed, from proposed documents and legislation related to Special Education in the perspective of inclusive education. In the curriculum analysis of the course, there is a significant reduction in the disciplines of political-pedagogical nature and in the disciplines considered in the health area and, as a counterpoint, a significant increase of methodological character in the formation of these teachers. It is concluded that there is a reconfiguration in the formation of Special Education teachers that enables them to meet the different demands of the proposed inclusive educational system: in a broad professional context, with a restricted political-pedagogical formation and understood as generalist teachers, with multiple practices in multifunctional contexts.

**KEYWORDS:** Special Education. Teacher Formation. Epistemology of Education.

## 1 INTRODUÇÃO

A epistemologia e suas relações com os processos de formação de professores é um tema de discussão fundamental aos cursos formadores e às instituições educacionais escolares. A perspectiva epistemológica assumida pelos professores a respeito da construção do conhecimento está relacionada à forma como os professores pensam e organizam suas práticas pedagógicas voltadas aos processos de ensinar e de aprender nas escolas. Ao compreender a formação

<sup>1</sup> <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382317000200004>

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil. marluzcor@gmail.com

<sup>3</sup> Docente do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da UFSM. Santa Maria, RS, Brasil. fabricostas@gmail.com

docente como uma experiência formativa que capacita teórico-metodologicamente os professores para o trabalho pedagógico na escola, consideramos que as formas como se pensa “sobre o conhecimento influencia diretamente as ações docentes, como organizar o currículo, escolher os materiais didáticos, planejar as atividades, avaliar os resultados [...]” (MACHADO, 2011, p.7). Nessa perspectiva, a epistemologia está relacionada às concepções dos professores sobre os processos de ensinar e aprender, que “[...] fazem avançar, retardar ou até impedir o processo de construção do conhecimento” (BECKER, 1993, p.9).

Consideramos que o processo de formação de professores deve estar pautado para além de uma formação técnica, mas sim por uma formação *omnilateral*, formadora de professores como agentes criadores e transformadores de suas práticas profissionais, habilitados para o *mundo do trabalho* e para as questões de sua carreira profissional, mas também para o *mundo da vida*, para além da alienação que o mercado e a divisão do trabalho pode lhes fazer reféns. Contudo, essas ideias sobre a formação de professores, com formação teórico-política consistente, já afirmadas historicamente por defensores da escola pública, gratuita e democrática<sup>4</sup>, nos parecem estar *contrárias à maré*, quando nos deparamos diante das últimas orientações dadas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2015, 2016a)<sup>5</sup>, que indicam um modelo de formação de professores centrado, majoritariamente, em conhecimentos de natureza didático-metodológica.

Diante da importância da discussão sobre a epistemologia e os processos de formação de professores, o objeto de estudo deste texto refere-se às transformações no curso diurno de formação de professores de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM/RS, por ser este o curso mais antigo nessa área do conhecimento, em uma universidade pública federal. Com esse objetivo, realizou-se uma pesquisa, do tipo documental (MARCONI; LAKATOS, 2003) acerca das ementas curriculares do curso em estudo (1984, 1987, 2004 e 2008).

## 2 MÉTODO

Com o objetivo de conhecer as ementas curriculares do Curso de Educação Especial Diurno da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM/RS e analisar suas transformações a partir das legislações que orientaram a transformação do paradigma integrador para o inclusivo, este texto é fruto de uma pesquisa documental (MARCONI; LAKATOS, 2003), de natureza qualitativa, sobre as ementas curriculares do curso, desde sua oferta como curso de licenciatura plena, no ano de 1984.

As ementas curriculares do curso de Educação Especial Diurno da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM/RS, objeto de estudo dessa pesquisa referem-se aos anos de 1984, 1987, 2004 e 2008 (Quadro 1), as quais estão disponibilizadas de forma online, no Portal do Ementário da UFSM<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira (FNDEP, 1997).

<sup>5</sup> 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 a Formação Continuada (Resolução CNE/CP nº 02/2015) (BRASIL, 2015). Documento Base com Orientações para os Cursos de Formação de Professores nas áreas de Didática, Metodologias e Práticas de Ensino (BRASIL, 2016a)

<sup>6</sup> O Portal do Ementário da UFSM está disponível em: <<https://portal.ufsm.br/ementario/cursos.html>>. Acesso em: 24 out. 2016.

Curso de Educação Especial UFSM/RS (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 (3.060h)
2008	- Educação Especial Licenciatura Plena (3.120h)

Quadro 1 - Cursos de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM/RS. Fonte: elaboração própria.

A partir do acesso a esses documentos, elaborou-se uma tabela em que as disciplinas foram classificadas de acordo com os seguintes indicadores: “Disciplinas Pedagógicas Gerais”, “Disciplinas Médicas”, “Disciplinas Metodológicas” e “Disciplinas Pedagógicas Específicas”<sup>7</sup> (FREITAS, 1998). A ordenação/classificação das disciplinas foi organizada a partir do estudo das ementas das disciplinas obrigatórias do curso.

As “Disciplinas Pedagógicas Gerais” referem-se ao conjunto de disciplinas voltadas aos conhecimentos pedagógicos gerais do curso, incluindo as disciplinas relacionadas à história, sociologia, filosofia, psicologia e às políticas públicas da educação. O conjunto de “Disciplinas Médicas”, por sua vez, referem-se àquelas que têm como base conhecimentos com maior especialidade na área da saúde, como os estudos relacionados aos aspectos neuropsicológicos da aprendizagem. As “Disciplinas Metodológicas” referem-se àquelas voltadas às práticas metodológicas gerais do curso, tendo em vista as práticas de pesquisa e ensino. E, por fim, as “Disciplinas Pedagógicas Específicas” referem-se ao conjunto de disciplinas voltadas às áreas específicas do conhecimento do professor de Educação Especial, tendo em vista as diferentes características do público-alvo da Educação Especial.

Com a tabulação das disciplinas, por área de conhecimento, organizaram-se os gráficos com os dados quantitativos. Nessa etapa da pesquisa, observou-se uma significativa mudança nas formas de se compreender a formação do professor de educação especial e seu trabalho no campo educacional, influenciada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), num cenário de educação inclusiva.

### 3 DISCUSSÕES

#### 3.1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UFSM: UM POUCO DA SUA HISTÓRIA

As atribuições dos professores de Educação Especial ampliaram-se a partir das orientações das últimas legislações<sup>8</sup>. De uma abordagem médico-terapêutica, com atendimentos

<sup>7</sup> As áreas de conhecimento utilizadas para classificar e ordenar as disciplinas das ementas curriculares foram pensadas a partir da Tese de Doutorado da Prof.<sup>a</sup> Dra. Soraia Napoleão Freitas (1998), em que a autora utiliza tais indicadores em sua pesquisa.

<sup>8</sup> BRASIL (1996, 2001, 2008, 2009, 2010, 2011; 2013a, 2013b, 2014, 2015).

individualizados em classes e/ou escolas especiais, a formação desse professor hoje é compreendida numa perspectiva fundamentalmente pedagógica, mais próxima das questões didático-metodológicas dos espaços escolares. Diante da exigência da inclusão escolar, em que todos os sujeitos, independentemente das deficiências e/ou necessidades educacionais especiais<sup>9</sup> que possuem, passam a frequentar as escolas regulares, os professores que trabalham nas salas de recursos multifuncionais passam a ter como atribuições interferir em diferentes processos e atender a múltiplas demandas, característicos de um sistema educacional inclusivo.

Diante dessas novas atribuições, exigidas por novas orientações pela consolidação de sistemas educacionais inclusivos, nas diferentes esferas administrativas, o curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM/RS transformou seus currículos de formação. O curso, criado em 1962 na modalidade de curso de extensão, transformou seus objetivos e perfis de profissionais egressos no decorrer do tempo, de acordo com as legislações e necessidades históricas dos diferentes períodos. Em 1964, o curso transformou-se para um curso de formação como um “curso de estudos adicionais”, em 1974 torna-se uma das habilitações do Curso de Pedagogia. Em 1977, o curso torna-se uma licenciatura curta (com cinco semestres), em 1978 cria-se o curso de Pedagogia com habilitações em Deficientes da Audiocomunicação e Deficientes Mentais como licenciatura curta, e finalmente em 1984, o curso torna-se uma licenciatura plena com duas habilitações: Deficientes da Audiocomunicação e Deficientes Mentais (FREITAS, 1998).

As ementas curriculares do Curso de Educação Especial, na modalidade graduação/licenciatura plena, objetos de estudo desse texto referem-se às ementas dos seguintes períodos: 1984, 1987 e 2004, 2008. Em 1984, o curso de Educação Especial Licenciatura Plena Diurna forma profissionais a partir de duas habilitações – Deficientes Mentais e Deficientes da Audiocomunicação. No ano de 1987, o curso sofre reformulações com a retirada de três disciplinas<sup>10</sup> de caráter pedagógico. Nesses cursos, são formados professores especialistas, nas áreas de Deficiência Mental e de Deficiência da Audiocomunicação, com habilitações diferenciadas e com áreas de atuação específicas.

Com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), o curso passa por uma reformulação visando atender às exigências dessa nova forma de entender a formação e a atuação desses professores. O curso, a partir de 2004, passa a formar professores especializados em três áreas de atuação: “Dificuldades de Aprendizagem”, “Déficit Cognitivo” e “Surdez”, num processo de formação *generalista*, exigido pelas Diretrizes de 2001 (BRASIL, 2001). Nesse documento, há a diferenciação entre professores capacitados e especializados<sup>11</sup> em Educação Especial, ambos atuantes no sistema educacional inclusivo, porém com

<sup>9</sup> Nesse texto serão utilizadas as expressões “pessoas com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais” de forma associada, pois, a partir de Costas; Tambara (2013), considera-se que nem toda pessoa com deficiência possui necessidades educacionais especiais e que nem toda pessoa com necessidades educacionais especiais têm alguma deficiência.

<sup>10</sup> Educação Física (CEF100 – 30h/a); Estudo dos Problemas Brasileiros A (EPS 101 – 60h/a); Estudo dos Problemas Brasileiros (EPS 102 – 60h/a).

<sup>11</sup> De acordo com o texto da Resolução 02/2001, *professores capacitados* são aqueles que atuam “em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial [...] e *professores especializados em educação especial* [...] devem comprovar sua formação especializada a partir de “I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio [...]”. (BRASIL, 2001).

naturezas de formação e atuação diferenciadas. Os professores formados em Educação Especial são considerados por esse documento como professores especializados em Educação Especial, contudo, num processo contraditório, são professores formados em cursos generalistas.

O trabalho do professor de Educação Especial *generalista*, em diferentes processos, envolve a todos na escola: pode ser feita com a equipe diretiva e pedagógica da escola; com as possíveis equipes multidisciplinares (se existentes nas esferas de ensino); com os professores da sala de aula comum, com as turmas dos sujeitos incluídos e com as famílias dos estudantes. É um conjunto de múltiplas ações que é atribuído a um professor integrante de um sistema educacional que se pretende inclusivo. Como característica da sua natureza multifuncional, o professor de Educação Especial é um professor itinerante físico e pedagogicamente: está envolvido em realizar parcerias com os professores da sala de aula comum, em trabalhos de cunho articulado e colaborativo, com os sujeitos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais e com suas turmas, e também de forma individualizada, nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Essa reformulação curricular transformou o sujeito professor egresso: de um profissional habilitado para a atuação especializada em determinada área da Educação Especial para uma formação e atuação generalista, nos contextos escolares inclusivos. Com isso, mudanças significativas nas diferentes áreas de conhecimento do curso foram assumidas, dentre elas a diminuição de disciplinas de caráter teórico-político na formação dos professores egressos, voltadas ao estudo das disciplinas referentes aos Fundamentos da Educação e às políticas educacionais – fundantes na formação de futuros professores.

### 3.2 UM MUNDO *NOVO* E INCLUSIVO: DEMANDAS PARA UM *NOVO* PROFESSOR

A análise das ementas do curso em estudo revela que a formação de professores de Educação Especial segue as orientações das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) que orienta a formação generalista para a atuação nesse cenário inclusivo, em que todos, independentemente das deficiências ou das necessidades educacionais especiais, estão na escola e têm o direito constitucional à educação. Diante das demandas desse *novo* cenário, era necessário um *novo* professor: com conhecimentos generalistas e não mais egresso de um curso com formação e conhecimentos específicos.

Frente a essa problemática, nos questionamos: qual a profissionalidade do professor de Educação Especial? Que tipo de professor é necessário formar para dar conta de um cenário amplificado, com tantas demandas, atuante para tornar sua escola (e a sua comunidade, sociedade) um espaço inclusivo, e consentir ativamente que de fato essas são suas responsabilidades? Será necessário um professor *super-herói*? Um professor *missionário* que considere seu trabalho associado a uma “profissão de fé”? Um professor *salvador da pátria*? Um *superprofessor* (EVANGELISTA; TRICHES, 2014)?

Evangelista; Triches (2014) alertam para a formação desse “*superprofessor*” que está de acordo com as ambições do cenário inclusivo instituído: o antigo professor (tradicional, autoritário, disciplinador) é “reconvertido” ao que se configura como um professor ideal para a proposição de um sistema de ensino e de uma sociedade inclusiva: polivalente, flexível, apren-

dente, reflexivo, produtivo, dedicado à sua função em nome da qualidade dos processos inclusivos (EVANGELISTA; TRICHES, 2014).

A transformação dos currículos do Curso de Educação Especial da UFSM está de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) que dá orientações para a formação de professores generalistas que deem suporte às diferentes demandas de um sistema escolar que se quer inclusivo. O curso, que tem perda significativa de carga horária<sup>12</sup>, passa a formar, em 2004, professores generalistas habilitados a trabalhar com três tipos públicos considerados, na época, sujeitos da Educação Especial: surdez, déficit intelectual e dificuldades de aprendizagem. Nessa discussão, Garcia (2011) nos alerta afirmando que

[...] De certa forma, 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).

Nessa transformação, percebemos um decréscimo significativo de disciplinas voltadas aos Fundamentos da Educação (como apresenta o Quadro 2) e de disciplinas voltadas às Políticas Públicas educacionais, conforme o Quadro 3 sinaliza. Alertamos que 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.

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

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

Fonte: elaboração própria.

<sup>12</sup>As ementas de 1984 e 1987 tinham carga horária maior (Deficientes Mentais – 3.615h e Deficientes da Audiocomunicação – 3.690h). Com as reformulações, em 2004, o curso passou para 3.060h. Em 2008, o curso (ementa atual) passa a ter uma carga horária de 3.120h.

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

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

Fonte: elaboração própria.

No conjunto das disciplinas relacionadas aos Fundamentos da Educação, observa-se a manutenção das disciplinas referente à Psicologia da Educação, dentre as ementas estudadas, porém com a alteração de seus títulos e programas. Os currículos de 1984 e 1987 apresentavam as seguintes disciplinas: “Psicologia das Relações Humanas”, “Psicologia Geral”, “Psicologia da Educação I”, “Psicologia da Educação II” e “Bases Psicopedagógicas da Aprendizagem”. Nos currículos de 2004 e 2008, listam-se as seguintes disciplinas: “Psicologia da Educação I”, “Psicologia da Educação II”, “Psicologia da Educação III”, “Psicologia da Educação IV” e “Psicologia das Relações Educacionais”.

Especificamente em relação às disciplinas chamadas “Psicologia da Educação I”, “Psicologia da Educação II”, “Psicologia da Educação III” e “Psicologia da Educação IV”<sup>13</sup>, todas com carga horária de 60h/a, destaca-se que essas objetivam problematizar as diferenciadas teorias de aprendizagem e desenvolvimento e suas implicações com a prática docente. Entende-se que tais disciplinas, a partir do estudo de seus programas, abordam as diferentes teorias de aprendizagem e desenvolvimento e não apresentam, deste modo, ênfase em determinada perspectiva de aprendizagem.

Nesse processo de reformulação, foi também observada a redução de disciplinas referentes à área da saúde nas ementas do curso (conforme o Quadro 4) e, por outro lado, o acréscimo significativo de disciplinas de caráter didático-metodológico. Pensamos que uma das possíveis justificativas a essas mudanças seja o interesse de que os professores egressos do Curso de Educação Especial sejam profissionais com conhecimentos centrados nas atividades pedagógicas escolares, com conhecimentos mais próximos da prática escolar e de seus processos inclusivos – assim como *rezam* as cartilhas com orientações das políticas educacionais, na perspectiva inclusiva.

<sup>13</sup> As disciplinas em destaque têm o objetivo de “problematizar as perspectivas maturacionista, comportamentalista e interacionista e suas possíveis implicações na prática docente [...]” (“Psicologia da Educação I”), “conhecer e identificar as diversas teorias psicanalíticas [...]” (“Psicologia da Educação II”), “conhecer e identificar as principais teorias interacionistas e seus aportes nos processos de aprendizagem e desenvolvimento” (“Psicologia da Educação III”) e “conhecer e identificar as teorias contemporâneas caracterizadas por aspectos simbólico-culturais, teórico-instrumental e ecológico” (“Psicologia da Educação IV”). As informações sobre os “objetivos” das supracitadas disciplinas encontram-se disponíveis no Portal do Ementário da UFSM, em <<https://portal.ufsm.br/ementario/cursos.html>>.



Comparativo de Disciplinas da área da Saúde entre os currículos:	
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* 8. Elementos de Audiologia – 60h**	1. Biologia da Educação I – 45h/a 2. Fundamentos neuropsicológicos da aprendizagem – 60h/a 3. Déficit Cognitivo - 60h

Quadro 4 - Disciplinas referentes à área da saúde do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

Fonte: Elaboração própria.

Legenda:

\* Disciplina da área da saúde, específica do Curso de Educação Especial Habilitação Deficientes da Audiocomunicação.

\*\* Disciplina da área da saúde, específica do Curso de Educação Especial Habilitação Deficientes da Audiocomunicação.

As reformulações dos cursos, conseqüentemente, influenciaram as cargas horárias das ementas, fato que ocasionou o decréscimo da carga horária do currículo atual. As mudanças de carga horária e a distribuição das disciplinas, conforme as áreas do conhecimento, nas diferentes ementas curriculares, são explicitadas nos gráficos que seguem (Gráficos 1, 2, 3).

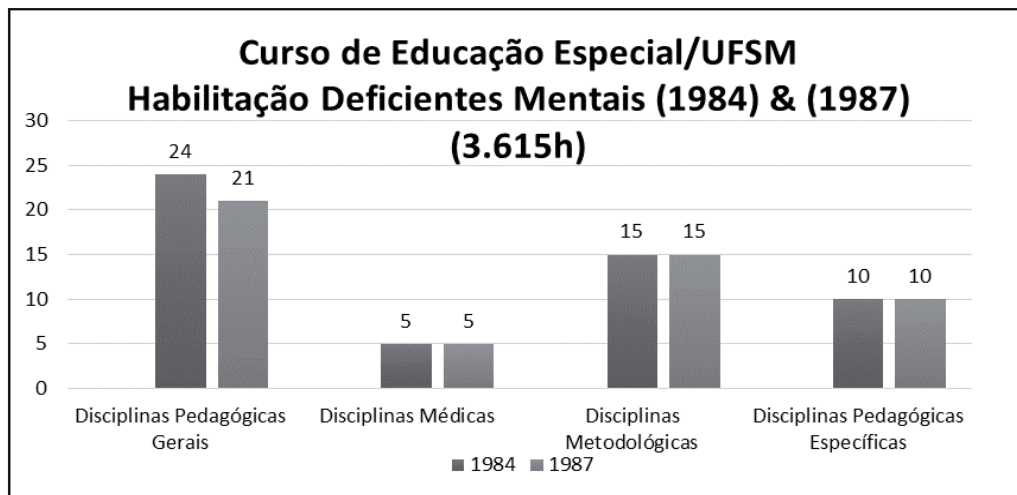


Gráfico 1 - Curso de Educação Especial Habilitação Deficientes Mentais (1984 e 1987) – disciplinas obrigatórias.

Fonte: elaboração própria.



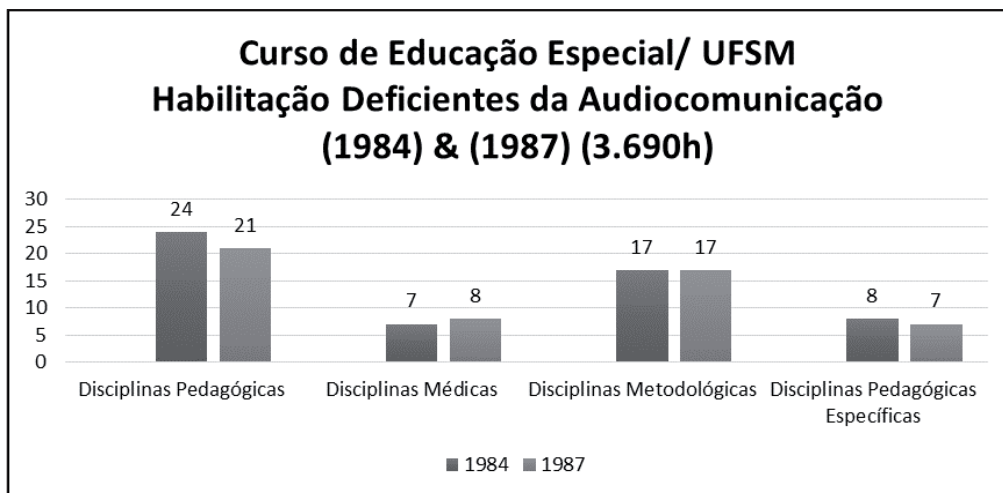


Gráfico 2 - Curso de Educação Especial Habilitação Deficientes da Audiocomunicação (1984 e 1987) – disciplinas obrigatórias.

Fonte: elaboração própria.

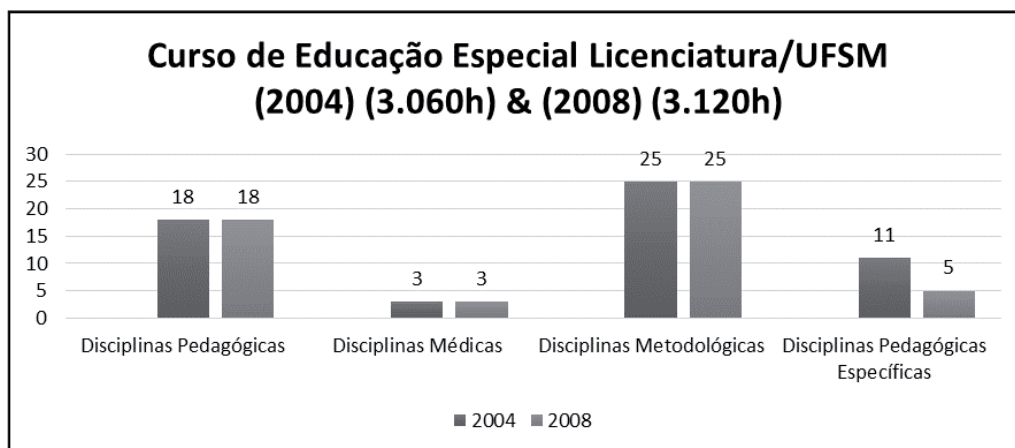


Gráfico 3 - Curso de Educação Especial Licenciatura Plena (generalista) (2004 e 2008) – disciplinas obrigatórias.

Fonte: elaboração própria.

É possível perceber o decréscimo de “Disciplinas Pedagógicas Gerais” (dentre essas as disciplinas relacionadas aos fundamentos da educação e às políticas públicas), e das “Disciplinas Médicas”, relacionadas à área da saúde, em contraposição ao aumento das disciplinas de natureza didático-metodológica. A análise das ementas curriculares e suas mudanças nos processos

de formar professores nos provoca a suspeita de que há o interesse na formação de professores *experts* em recursos e metodologias de ensino<sup>14</sup>.

O modelo de atendimento proposto pela atual política faz do professor de educação especial um ser multifuncional, denominação atribuída às salas de recursos que atendem a todos os tipos de alunos da modalidade. Michels (2011) considera que perante as necessidades de dar conta de tamanha abrangência, a qual contrasta com a restrição da formação baseada em atividades e recursos, o professor do AEE se transforma em um gestor de recursos de aprendizagem. Consideramos que assim se perde a essência da ação docente. (GARCIA, 2013, p.115).

A formação desse professor estaria não só comprometida em tornar a escola como um espaço inclusivo, mas teria um propósito ainda mais nobre: contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. Essa ideia do professor como um profissional capaz de transformar a sociedade pode ser observada, dentre outros documentos e mídias, na campanha “Seja um professor: poucos têm nas mãos o poder de mudar um país” veiculada pelo Website do Ministério da Educação (BRASIL, 2013a), em que a profissão professor é defendida como uma “*profissão de fé*”, capaz de contribuir para a mudança social e econômica de um país.

Porém, em contradição a essa falsa ideia comercializada, a formação docente com restrita discussão teórico-política e focada nas habilidades didático-metodológicas contribui com a lógica da reprodução das condições sociais e educacionais existentes, e tampouco auxilia a sua superação. Por ser uma formação generalista, voltada ao estudo das diferentes áreas que demarcam a atuação pedagógica, os cursos de formação de professores (por mais que sejam desenvolvidos em um período de quatro anos) são cursos com um período de tempo restrito quando se vislumbram as múltiplas tarefas do fazer docente do professor em seu contexto de trabalho.

Nessa lógica, não exclusiva aos cursos de formação de professores de educação especial, mas também aos cursos de formação dos professores das diferenciadas licenciaturas, é muito mais barato e interessante à manutenção das condições sociais e econômicas vigentes, formar professores em cursos *generalistas*, diante de um campo de trabalho multifacetado, em cursos com restrita formação teórico-política – sem questionamento crítico a respeito das bases materiais dos processos sociais e educacionais. Segundo Michels (2011)

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

Nessa lógica, em que os cursos de formação inicial estão sendo orientados a formar professores em cursos generalistas, com foco em disciplinas didático-metodológicas, com amplo espectro de atuação profissional, reitera-se: a formação é *restrita* no que se refere aos fundamentos da educação e em relação ao tempo formativo. Contudo, numa *intencional* responsabilização do sujeito professor, é vendida a ideia da “formação ao longo da vida” que anuncia

<sup>14</sup> A suspeita acerca da necessidade dessa qualidade do professor, capaz de lidar com diferenciados recursos, tecnologias e metodologias, baseia-se no documento com as Orientações do Ministério da Educação para os cursos de formação de professores (BRASIL, 2016a), que focalizam a formação de professores centrada em conhecimentos de natureza prática e metodológica.

que é trabalhando que o professor aprende a ser professor. Essa ideia corrobora com o princípio do “aprender a aprender” – que superresponsabiliza os sujeitos pelas suas trajetórias, no plano individual, e desvaloriza o papel das instituições formadoras e de conhecimento historicamente elaborado (escolas, universidades, Estado) na formação dos sujeitos.

O imaginário de que é trabalhando, a partir do contexto da prática profissional, que os professores aprendem a ser professores – desvaloriza os conhecimentos teórico-científicos que justificam as práticas docentes e fortalece processos de formação docente em cursos aliigeirados e massificados, ofertados, por vezes, em cursos com baixa carga horária e à distância. Shiroma (2001), Shiroma e Santos (2014) sinalizam para o uso de expressões, originalmente relacionadas às lutas das reivindicações populares, para promover o consentimento de ações e políticas com interesses neoliberais. A expressão “aprender ao longo da vida” é, segundo os autores, utilizada com o intuito de responsabilizar os sujeitos pelos seus sucessos e fracassos, numa sociedade de classes em que se pretende fazer acreditar em uma igualdade de oportunidades imaginária.

A ideia de todos incluídos na comunidade global, sujeitos aos mesmos riscos, cria uma situação de igualdade simbólica que impõe a todos a responsabilidade e o compromisso moral de combater a pobreza e a exclusão social. Todos foram convocados, todos são parceiros nessa tarefa, empreitada mundial onde deveriam estar igualmente comprometidos e coesos. Que racionalidade preside este discurso? Que sutileza cirze esta colcha de conceitos? (SHIROMA, 2001, p.4).

A formação de professores com restrita formação teórico-política certamente está entre os complicadores desse processo, sendo uma das principais peças de engrenagem dessa lógica. A educação é afirmada, em diferentes e recorrentes discursos, como a tábua de salvação para a concretização de uma sociedade igualitária, na qual veicula-se que é por meio dela que *todos* poderão se incluir socialmente, “segundo as capacidades de cada um” (BRASIL, 1988). Nesse cenário, no qual os professores são fundamentais para a manutenção do sistema – com formação generalista, responsabilizados por dar continuidade à sua “formação ao longo da vida” e por tornarem a escola e a sociedade mais inclusiva – quem se arrisca a ser contra esse projeto de sociedade igualitária que todos nós defendemos e almejamos?

#### 4 CONCLUSÕES

A análise das ementas curriculares do Curso de Educação Especial da UFSM revela mudanças do curso coerentes com as necessidades impostas pela promessa de um cenário educacional inclusivo. A partir das legislações vigentes sobre formação de professores e sobre os processos inclusivos escolares, a formação *generalista* de um profissional que atendesse às múltiplas demandas da escola, de forma flexível e abrangente, assim como ocorre diante de demandas do setor produtivo, foi considerada urgente. A redução de disciplinas referentes à área da saúde e o acréscimo de disciplinas metodológicas na ementa atual do curso revelam a tentativa de aproximar o professor de educação especial dos processos pedagógicos na escola.

Aliado a isso, o significativo decréscimo de disciplinas de caráter teórico-político parece estar de acordo com os interesses de organismos multilaterais e das últimas orientações do Ministério da Educação (BRASIL, 2016a) que afirmam a necessidade de formar professo-

res em moldes aligeirados e massificados: à distância e com ênfase em disciplinas de caráter didático-metodológico. A partir de um discurso que faz consentir sobre a necessidade de estar sempre em formação, a formação inicial de professores passa a ser entendida como uma espécie de preparação rápida para o mercado de trabalho com conhecimentos úteis à operacionalização do sistema.

O discurso de “*profissão docente como profissão de fé*”, é coerente com a ideia que não há tempo para disciplinas filosóficas, históricas e sociológicas, nos períodos formativos do professor, quando se tem a responsabilidade de “alfabetizar a todos na idade certa” (Decreto nº 8.752/2016) (BRASIL, 2016b). Na proposição e aprovação destes documentos, sem a necessária discussão com os grupos interessados, suspeita-se de uma urgência em direcionar caminhos antes de se ter tempo hábil para pensar e discutir sobre seus significados/implicações, para, nos parece, garantir processos, em sua maioria, retrógrados historicamente, coerentes com a manutenção da sociedade em que vivemos: com sintomas doentios de desigualdades e exclusões de todas as ordens.

## REFERÊNCIAS

- BECKER, F. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*, de 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Ministério da Educação, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. *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. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2001.
- BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva*. Brasília, DF: SEESP, 2008.
- BRASIL. *Resolução nº 4*, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. *Nota Técnica nº 11*, de 07 de maio de 2010. Dispõe orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2010.
- BRASIL. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2011.
- BRASIL. *Seja um professor*. Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidade para todos. Brasília, DF: Website, 2013a.
- BRASIL. *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. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, DF, 2013b.

BRASIL. *Nota Técnica nº 04*, de 23 de janeiro de 2014. Dispõe orientação sobre quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. *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. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. *Documento Base: orientações para Cursos de Formação de Professores nas áreas de Didática, Metodologias e Práticas de Ensino. Documento Base (Formulação Preliminar)*. Secretaria da Educação Básica. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2016a.

BRASIL. *Decreto n. 8.752, de 09 de maio de 2016*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, DF, 2016b.

COSTAS, F.A.T.; TAMBARA, K.G. A nova política nacional de educação especial no Brasil e suas decorrências para o atendimento de alunos com transtornos de aprendizagem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 12., 2013, Braga, Portugal. *Anais eletrônicos...* Braga, 2013.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, O. (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. 1.ed. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. p.47-82.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. *Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 1997, Belo Horizonte. (Projeto de Lei n. 4.155, de 10 de fevereiro de 1998).

FREITAS, S.N. *A formação do professor de educação especial na Universidade Federal de Santa Maria – RS*. 1998. 212f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.

GARCIA, R.M.C. Política nacional de educação especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M. de; BAPTISTA, C.R. (Org.). *Professores e educação especial: formação em foco*. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p.65-78. v.2.

GARCIA, R.M.C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.18, n.52, p.101-239, 2013.

MACHADO, N.J. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, E.M.; LAKATOS, M. de A. *Fundamentos da metodologia científica*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MICHELS, M.H. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M. de; BAPTISTA, C.R. (Org.). *Professores e educação especial: formação em foco*. 1.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p.79-90. v.2.

SHIROMA, E.O. A outra face da inclusão. *Teias*, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.1-11, 2001.

SHIROMA, E.O.; SANTOS, F.A. dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, O. (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. 1.ed. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. p.21-45.

---

Recebido em: 25/01/2017

Aprovado em: 17/05/2017