

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL:
análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal
da Grande Dourados**

**FORMACIÓN DE PROFESORES PARA EDUCACIÓN ESPECIAL:
*análisis de los proyectos pedagógicos de los cursos de licenciatura en la Universidad
Federal da Grande Dourados***

245

Mylene Freitas ARAÚJO¹Andréia Nunes MILITÃO²

RESUMO: A Educação Especial brasileira adquire caráter de modalidade de ensino a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. Essa configuração da educação básica passa a demandar novos processos de formação inicial e continuada para atuação na Educação Especial. Ancorada em abordagem qualitativa, a presente investigação recorre à pesquisa documental e tem por objetivo analisar a configuração da formação dos professores para Educação Especial, fez-se a identificação e análise da educação especial nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O *corpus* documental compõe-se de: a) Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005 de 2014); Resolução nº 2 de 2015; c) PPC de 17 licenciaturas ofertadas pela UFGD. Argumenta-se que a partir da aprovação do Plano Nacional da Educação (2014 a 2024), mais especificamente da Meta 4 que trata da inclusão, os cursos de licenciatura passaram a incluir a disciplina de Educação Especial. Para captar o lugar desta modalidade de ensino nos processos de formação de professores, realizou-se uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, levantando os principais documentos e trabalhos já desenvolvidos que pudessem colaborar com o desenvolvimento deste trabalho. Observou-se que se vive um momento de ajustar as necessidades dos profissionais da educação às necessidades dos alunos. A educação especial requer mudanças no ensino aprendizagem e, para isso, o professor deve ser preparado adequadamente através de um processo permanente de desenvolvimento profissional que envolve a formação inicial e continuada baseada em princípios e leis, contemplando as necessidades de alunos com deficiência. Constata-se, a partir da pesquisa realizada que todas as licenciaturas possuem em sua matriz curricular disciplinas de Educação Especial.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Especial. Plano Nacional de Educação.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2019). Atualmente cursa a Especialização em Coordenação Pedagógica pela UEMS. E-mail: mylenafreitas88@gmail.com

² Professora Adjunta Doutora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS, atuando nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras/Espanhol e docente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (nível de Mestrado). E-mail: andreianunesmilitao@gmail.com

RESUMEN: La Educación Especial brasileña adquiere el carácter de modalidad de enseñanza a partir de la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional en 1996. Esta configuración de la educación básica comienza a exigir nuevos procesos de educación inicial y continua para actuar en Educación Especial. Anclada en un enfoque cualitativo, utiliza la investigación documental y tiene como objetivo analizar la configuración de la formación del profesorado para la Educación Especial en los Proyectos del Curso Pedagógico (PPC) de los programas de la Universidade Federal de los Grandes Dourados (UFGD). El corpus documental consiste en: a) Plan Nacional de Educación (Ley N ° 13.005 de 2014); Resolución N ° 2 de 2015; c) PPC de 17 grados ofrecido por UFGD. Se argumenta que desde la aprobación del Plan Nacional de Educación (2014-2024), más específicamente del Objetivo 4 que se ocupa de la inclusión, los cursos de pregrado comenzaron a incluir la disciplina de Educación Especial. Para capturar el lugar de la Educación Especial en los procesos de formación del profesorado, se realizó una investigación bibliográfica y documental, planteando los principales documentos y trabajos ya desarrollados que podrían colaborar con el desarrollo de este trabajo. Se observó que hay un momento para ajustar las necesidades de los profesionales de la educación a las necesidades de los estudiantes. La educación especial requiere cambios en la enseñanza y el aprendizaje, y para esto, el maestro debe estar adecuadamente preparado a través de un proceso continuo de desarrollo profesional que involucra capacitación inicial y continua basada en principios y leyes, atendiendo las necesidades de los estudiantes con discapacidades. Se puede ver en la investigación realizada que todos los títulos universitarios tienen en su matriz curricular asignaturas de educación especial.

Palabras clave: Formación de Profesores. Educación Especial. Plan Nacional de Educación.

Introdução

A política educacional brasileira direcionada à Educação Especial adotou, nos últimos anos, a perspectiva inclusiva, segundo a qual a escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação deve ocorrer junto aos demais alunos nas salas de aula comum. Esse direcionamento provocou importantes mudanças em prol da democratização do ensino na estrutura das escolas de educação básica e consequentemente nos cursos de formação dos profissionais da educação, notadamente, nas licenciaturas.

Ancorada em abordagem qualitativa, a presente investigação recorreu então à pesquisa documental para alcançar o objetivo de analisar a configuração da formação dos professores para educação especial, enfatizando a Meta 4 e sua respectiva estratégia 4.16 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei no 13.005 de 2014, que trata da normatização acerca da inclusão de disciplinas/conteúdos nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para os profissionais da educação, relacionados ao atendimento educacional de aluno com

deficiência. Os objetivos específicos se deram com o aprofundamento da pesquisa, trazendo mais informações ao presente trabalho, que foram verificar a carga horaria da disciplina de educação especial em cada curso de licenciatura ofertado e conferir o ano da última atualização dos ppc.

Para tanto, foi realizada a análise dos currículos dos cursos de licenciatura disponíveis no portal eletrônico da UFGD em busca da presença de disciplinas/conteúdos nos cursos de formação de professores. A escolha da universidade justifica-se em razão da Instituição ter efetuado atualização e adequação dos PPC das licenciaturas de acordo com a Resolução nº 2 de 2015.

O presente artigo está organizado em cinco seções. A primeira apresenta o mapeamento da produção sobre a Educação Especial no Repositório Scielo e na Revista Brasileira de Educação Especial. Em seguida, historicizamos a Educação Especial, demarcando sua inserção na Educação Básica enquanto modalidade de educação. Nas próximas seções: “Formação de Professores para a Educação Especial” e “A formação de professores para Educação Especial nos PPC da UFGD” situamos o lugar dessa temática nos cursos de formação de professores. Na sequência problematiza-se os cursos de formação de professores. Ao final, busca-se localizar na universidade investigada o lugar da Educação Especial na formação de professores.

A Educação Especial na produção acadêmica

A Educação Especial adquire caráter de modalidade de ensino a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. Essa nova configuração da educação básica passa a demandar novos processos de formação inicial e continuada para atuação na Educação Especial.

O termo Educação Especial define o processo educacional que visa a desenvolver, em cada cidadão, consciência solidária e atitudes concretas que o tornem um agente social comprometido com a qualidade de vida de quem está ao seu lado (BRASIL, 2016).

Diferentes termos foram utilizados para nominar a pessoa com deficiência, como deficiente, portador de deficiência, pessoa com necessidades educativas especiais e pessoa com deficiência, porém a partir das leituras intensifica-se e da definição exposta pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU que atualizou a terminologia: pessoa

com deficiência, termo utilizado na atualidade, estando baseada no modelo social de direitos humanos “[...] cujo pressuposto é de reconhecimento de pessoa com deficiência como pessoa humana em primeiro lugar, titular de direitos e liberdades fundamentais, independentemente de sua limitação funcional”.

Ao realizarmos o mapeamento da produção no periódico Revista Brasileira de Educação Especial a partir da combinação dos descritores “educação especial” e “formação de professores, localizamos 15 artigos. Após essa etapa, realizamos o levantamento no Repositório Scielo a partir da combinação dos unitermos “educação especial” localizou um total de 597 artigos. Ao adicionarmos o termo “formação de professores”, esse quantitativo totalizou 23 trabalhos.

A partir do mapeamento, foi possível realizar a seleção dos textos que dialogam melhor com o atual trabalho, dessa maneira, descartamos alguns pelo título ou temática em específico. Dentro do primeiro quadro foi selecionado três trabalhos, já no segundo quadro foram selecionados sete, totalizando dez artigos, aos que pelo título condiz com o tema efetuamos a leitura dos resumos e do corpo do texto. Ganham destaque discussões sobre temas específicos, direcionados à uma determinada deficiência, por exemplo, versavam sobre surdos, cegos, ou ainda, sobre áreas de especializações, formação continuada, inclusão, dentre outros.

O levantamento indica que os trabalhos, em sua maioria são recentes, escritos com maior frequência a partir de 2010, sendo que nos últimos três anos aumentou o número de trabalhos de 2017 a 2019. Foi observado ainda que na tabela dois com total de 23 trabalhos houve uma prevalência de 14 desses nos quais foram publicados na Revista Brasileira de Educação Especial. Dessa maneira, sendo uma revista reconhecida/renomada quando o assunto é Educação Especial.

Constatamos, ainda, que o debate em torno da formação de professores é relativamente recente na história da educação e, conseqüentemente, pouco debatido e aprofundado. Nos artigos selecionados apesar de ter a formação docente no título ou na introdução, no corpo do texto pouco se diz, afirmando a necessidade desse assunto estar mais presente nos cursos de licenciatura.

Apontamentos sobre a Educação Especial próximo a virada do milênio

Historicamente as instituições escolares organizaram-se para tratar todos sujeitos a partir do paradigma da igualdade, ignorando as diferenças entre os discentes nos contextos identitário, social, cultural e econômico. Como ressalta Diniz (2014, p. 270): “Nas discussões sobre essa temática nota-se que os deficientes sempre foram percebidos como seres distintos e à margem dos grupos sociais”.

Ainda como destaca Diniz (2014), as pessoas com deficiência são sujeitos de direitos iguais como outros cidadãos e deve ter acesso à educação, saúde e demais afins. No âmbito educacional, a medida em que a dignidade humana e o direito à igualdade passam a ser debatidos mundialmente, esse paradigma começa a ser rompido pelas ações decorrentes da Declaração de Salamanca (1994). Ressaltando que a integração resulta em situações de segregação e exclusão educacional dentro da comunidade escolar, começando a se pensar na mudança do ensino. Porém, na educação não se via aportes teóricos específicos, nem metodologias para destacar a importância de que a pessoa com deficiência tivesse práticas educativas direcionadas a esses sujeitos, com a especificidade de cada aluno, diante de suas aprendizagens.

No final da década de 1980 e início da década de 1990 emergem os debates e discursos no Brasil, propagando a necessidade de uma inclusão e não apenas da integração, onde o aluno com necessidades educacionais especiais apenas está presente na sala regular de ensino, sendo necessário mais do que isso: uma educação inclusiva.

Neste sentido, Diniz (2014, p. 272) defende “Para tal, torna-se necessária a percepção de que o outro não é como eu quero que ele seja e ainda assim preciso lidar com ele como ele realmente é”. Assim, torna-se possível a convivência de diferentes pessoas num mesmo espaço, forçando-nos a mudança de mentalidade de que cada ser é único e deve ser respeitado tendo ainda seus direitos inerentes a vontade do outro.

Em âmbito internacional, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada na Tailândia (1990) e da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada em Salamanca (1994) trataram de princípios, políticas e práticas a serem desenvolvidas e implementadas. Houve, então, o reconhecimento de uma educação para todos, passando a ser vista como necessidade, resultando em ganho de força nos números de discussões e de movimentos a favor de uma educação inclusiva.

Os fundamentos ideológicos presentes nas escolas inclusivas não estão baseados somente no que os alunos com deficiência podem agregar a seu conhecimento e perspectiva de vida, mas também para a comunidade em geral, como reconhecimento da diversidade humana, essa base de consciência situa-se como exemplo em outro marco importante que ocorreu anteriormente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em que toda a pessoa tem direito à educação, sendo essa educação obrigatória e gratuita, a todos, independente de sua condição físicas, econômicas, sociais ou culturais ao menos o correspondente ao ensino fundamental. Dessa forma, os poderes públicos têm a obrigação de garantir em todo o percurso da educação básica uma educação inclusiva contribuindo para a formação de indivíduos que futuramente farão uma sociedade consideravelmente igualitária. Vale lembrar que a ideia de igualdade, de busca pelo ensino, e todo o aparato normativo que surgiu no qual defende a educação se dá a partir dos resquícios negativos do golpe civil-militar de 1964, tornando-se um marco histórico doloroso importante.

De acordo com Diniz (2014, p. 272), “Pela educação inclusiva, pode-se combater, no plano das atitudes, a discriminação manifestada em gestos, comportamentos e palavras, que afastam e estigmatizam as pessoas, bem como os grupos sociais”. Dessa maneira, a inclusão propõe o desafio de novas relações sociais, lembrando-nos do posicionamento que devemos ter de respeito e mudanças de mentalidade e, conseqüentemente, de comportamentos como sociedade em busca de equidade.

No contexto nacional, houve um longo processo para que a atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) fosse aprovada e regulamentada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sendo sua última versão. Em seu artigo 58 a LDB define: “Entende-se por educação especial [...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

O artigo 59 prevê:

Art. 59 - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas

deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Observamos de acordo com a LDB e o uso do termo integração utilizado no corpo deste artigo, que mais recentemente passou para o termo inclusão, pois integrar o aluno não é incluir. Esta proposta extingue a anterior se pensarmos ao defender que não é a pessoa com deficiência que deve adaptar-se aos locais e espaços da sociedade, mas sim todo o sistema. O contexto educacional deve-se adaptar para atender as necessidades e especificidades qualquer aluno, acolhendo e incluindo essas crianças e jovens nos espaços, nesse caso na escola regular, passando a ser essencial nesse processo de inclusão, contribuindo com a democratização do ensino à redução de desigualdades e à discriminação em todos os aspectos.

Ao se destacar a diferença entre os termos integração e inclusão, há a necessidade de trazer os conceitos de igualdade e de equidade. Igualdade se refere a busca de situações de mesma proporção, já a equidade é o conceito em que busca pela justiça tratando cada indivíduo como tal, com suas especificidades.

A partir da Lei de Diretrizes da Educação, a educação especial tornou-se uma modalidade de ensino em todos os níveis da educação, da educação infantil (creches e pré-escolas) até o ensino superior, garantindo todo aporte necessário para o atendimento desses sujeitos, a proposta assegura recursos e serviços especiais para o atendimento adequado para com esse público. A partir da visibilidade desse processo, onde o aluno passa a ser o centro do processo de ensino e as metodologias uma maneira pela qual os professores devem buscar o desenvolvimento das potencialidades daquele discente, as demais políticas públicas que vão surgindo estão direcionadas para a inclusão destes alunos na escola regular. Pois, segundo a Resolução CNE/CEB n. 02/2001 os serviços de Educação Especial serão garantidos de acordo com a necessidade do atendimento. A Resolução explica que os serviços garantidos são

organizados institucionalmente para apoiar, complementar ou mesmo substituir os serviços educacionais comuns de acordo com a necessidade e especificidade de cada indivíduo, de modo a garantir o sucesso no desenvolvimento das potencialidades dos educandos. E que em seu Artigo 8º destaca-se a nomeação dos profissionais para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos, sendo dois: professores capacitados e professores especializados.

O Artigo 18 destaca ainda a formação necessária a cada um desses sujeitos, definindo que para o professor seja considerado capacitado para atuação em classes comuns e atender aos alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais, deve ter em sua formação conteúdos sobre educação especial. Já para ser considerado um professor especializado é necessária a formação em cursos de licenciatura em educação especial, pós-graduação em educação especial ou em áreas específicas. Para os profissionais que já estão em atuação, segundo a Resolução devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive especialização (BRASIL, 2001).

A oferta do ensino inclusivo passa a ser universal, no estado de direitos a cada indivíduo e é garantida a participação dos cidadãos por meio de políticas públicas com a oferta do ensino público às classes menos favorecidas. Porém, essa oferta não se atenta aos limites de cada indivíduo, sendo que podem recusar-se a fazer laços sociais e/ou não conseguir atingir as metas e objetivos frente as demandas da escola, podendo a aprendizagem não ser necessariamente alcançada como se era desejada, o que nos atenta ao acolhimento do sujeito, a inclusão em si, visando à melhoria por mais que singela sob a qualidade de vida das crianças e jovens com deficiência.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) é um dos órgãos integrantes do Ministério da Educação do Brasil (MEC). Foi criado pela Lei n.º 9.131, 24 de novembro de 1995 visando consolidar os mecanismos institucionais para assegurar a participação da sociedade na educação nacional. Dessa forma, desempenha as funções de formular, avaliar, averiguar e aprovar as políticas nacionais de educação como também a qualidade do ensino. A partir da criação desse órgão, foi-se modelando e regularizando o ensino, aprovando resoluções como trago a melhoria dos cursos de formação de professores para a educação básica frente à democratização do ensino com as demandas citadas anteriormente.

A Resolução CNE n. 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior,

curso de licenciatura, de graduação plena, apresentando fundamentos, procedimentos e abordando princípios norteadores para o preparo do exercício profissional a serem organizados curricularmente nas instituições e estabelecimentos de ensino da educação básica. Na sequência, foi aprovada a Resolução CNE n. 2/2002 de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a “duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior”. Este normativo estabeleceu um mínimo 2800 (duas mil e oitocentas) horas, distribuída em carga horária teórica e prática.

A diferenciação na formação de professores na educação básica e para um atendimento educacional especializado traz um desconforto previsto aos professores em formação inicial, já que a discussão permanece vaga sobre de formação acadêmica, em especializações e formação continuada, sendo assim falaremos a seguir sobre a formação de professores.

Formação de Professores para a Educação Especial

Diante da heterogeneidade e complexificação das demandas escolares que o docente enfrentará no âmbito do trabalho, exige-se cada vez mais formações continuadas, vê-se a necessidade de profissionalização em áreas específicas com finalidade de potencializar o desenvolvimento pessoal e profissional juntamente com as instituições de ensino, garantidas por lei. Os aparatos normativos e debates acerca da formação deveriam estar mais presentes, trazendo maior instabilidade para essa. Será que a formação necessária cumpre e é suficiente para com as demandas encontradas? Segundo Kassar (2014):

Parece-nos que estamos diante de um grande desafio, considerando-se que não há consenso – dentro da própria área – em relação à formação apropriada de professores para escolarizar satisfatoriamente a população historicamente identificada como “da educação especial”. Esse consenso parece inexistir tanto para a formação do “capacitado” como para a do “especializado”. (KASSAR, 2014, p. 222)

O debate é de suma importância pois contribui para a formação adequada de professores, suas práticas para com a inclusão, e comparações de resultados sob sua formação, comparando as semelhanças, diferenças, as dificuldades encontradas entre outros, sem esse feedback trabalhar sob o olhar da inclusão é um desafio inalcançável e árduo para quem já atua em- sala de aula. Como afirma Paulo Freire no livro *Pedagogia da autonomia*, “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o

fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1994, p.17). O ensinar exige a reflexão sobre nossa prática, uma auto-reflexão crítica, sendo passo fundamental para repensá-la, adaptá-la, progredindo como educadores.

Além das regulamentações que defendem Educação Especial, na perspectiva inclusiva é fundamental a transformação no ambiente escolar, com professores bem formados que possam desenvolver metodologias de ensino capazes de atender a todos os alunos, sem distinção ou discriminação. De acordo com Thesing e Costa (2017, p.2) “[...] a formação de professores deve estar pautada para além de uma formação técnica, mas sim por uma formação *omnilateral*, formadora de professores como agentes criadores e transformadores de suas práticas profissionais [...]”. Exigindo uma formação teórico consistente para atender um cenário atual amplificado de demandas frente as práticas da inclusão.

É importante destacar que não basta o surgimento de normas que estabeleçam uma educação especial inclusiva se os profissionais da educação não estiverem empenhados e devidamente habilitados para acolher e receber os alunos com deficiência ou com alguma necessidade educacional especial. Assim também se dá ao inverso, não cabe somente a demanda e o consenso de reorganização na formação de professores e nas escolas, deve-se levar em consideração toda a falta de aparato do sistema educacional brasileiro, trata-se de uma reforma profunda, como afirma Faria Filho (2014):

Uma melhor educação dependeria de uma atuação articulada das diversas instâncias governamentais na melhoria da infraestrutura das escolas – desde as cantinas até as bibliotecas -, das carreiras e dos salários, da gestão dos sistemas e das unidades escolares, da formação de professores e da melhoria das condições de vida das famílias, das crianças e jovens atendidos pelas escolas, para não alongar muito a lista. (FARIA FILHO, 2014, p. 90)

A lista de desafios é enorme apesar da gama de normatividade. Na prática além dos limites encontrados no caminho pelos profissionais da educação para se acreditar e se empenharem na inclusão, pois há a falta de recursos, resultando em despreparação das escolas regulares para poderem receber os alunos com deficiência, a falta de autonomia e possibilidades dada ao profissional de educação, a demora para um atendimento especializado assim como o apoio nas escolas regulares para o aluno com deficiência. São vários os causadores que levam no insucesso de todo o aparato normativo. De acordo com Rosin-Pinola e Del Prette (2014, p.345):

No contexto atual, há que se considerar que os mais variados problemas e dificuldades existentes na educação brasileira não se referem apenas à questão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Se, de um lado, o conjunto dos problemas não justifica as dificuldades com a inclusão, de outro, as alternativas e propostas para aprimorá-la não podem ser compreendidas como solução para a gama de problemas da Educação, mas como parte de um conjunto de condições que precisam ser modificadas na escola.

A formação de professores passa a ser fundamental na obtenção de melhores resultados no ensino-aprendizagem, na qual os profissionais da educação se constituem como seres humanos que se encontram sempre em processo de aprendizagem, onde há sempre o novo e descobertas do novo, onde a prática e a teoria de ensino se dialogam, a partir de práticas inovadoras e de qualidade que favoreçam e superem as anteriores, com o olhar de que cada indivíduo é único e que se desenvolve de uma maneira e em ritmos diferentes.

De acordo com Paulo Freire (1994, p.12), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Dessa maneira, como professores e professoras seja na formação inicial, na especialização ou em qualquer outra formação continuada, cabe ao ser professor, com apoio do Estado, buscar alternativas que contribuam na aprendizagem dos alunos, independente das dificuldades encontradas, deve-se aprimorar nosso olhar em direção ao alunado e tentar compreender como esse aprende, sendo o professor desafiado a buscar em metodologias diferenciadas, que colaborem assim com o tão esperado e almejado sucesso na aquisição do conhecimento. Ainda de acordo com o autor, no livro *Professora sim, tia não*:

Nós somos militantes políticos porque somos professores e professoras. Nossa tarefa não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história. Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos esses conteúdos, nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais. (FREIRE, 1997, p.54)

É visto que a obrigatoriedade do ensino faz com que a escola enfrente diversas realidades presentes no cotidiano nas quais são características inerentes à escola, tais como as desigualdades sociais destacando conflitos derivados da própria heterogeneidade da sociedade, como classe, cor, religião, gênero, deficiência entre outros integradas no ensino tornando a proposta de inclusão desafiadora. Diniz-Pereira (2014, p.107) destaca: “[...] a diversidade cultural passou a conviver com poderosos instrumentos de homogeneização no planeta

globalizado e as tensões geradas nessa convivência evidenciaram a estreita ligação entre as questões culturais e as relações de poder.

A Educação Especial, na perspectiva inclusiva entra nessas tensões com a proposta de neutralizar as desigualdades frente ao ensino público de qualidade, segundo Formosinho (2009, p. 40) “Tal diversidade arrasta a heterogeneidade de motivações e interesses, necessidades, e projectos de vida” os discentes enfrentam diferentes esforços pela obtenção do ensino, como o tratamento, o preconceito, discriminação e de mais desafios.

Como professores temos que ter uma posição frente as injustiças e desigualdades sociais, o dever de identifica-las, debater esses assuntos que na maioria das vezes é delicado porém, necessário dentro das práticas educativas de um mediador que sabe o seu papel, devemos repensa-las com os discentes e refletir sobre, como o autor Freire afirma mostrar o “fazer certo” em busca de uma sonhada igualdade pela democracia.

Contudo há a diversificação da função docente, assim como a sociedade, a profissão docente se faz heterogênea, com pessoas singulares, professores com formações diferentes, concepções de mundo diferentes, modos de pensar, agir, ensinar, usando diversas metodologias de ensino em contextos e lugares diversificados. Como Formosinho (2009) destaca:

Esta diferenciação curricular implica a convivência na mesma escola de professores de currículo liberal (humanidades e ciências) com professores ligados ao trabalho oficial e manual. É, assim, claro que a heterogeneidade discente arrasta a diferenciação curricular heterogeneidade docente. (FORMOSINHO, 2009, p. 40)

Na perspectiva do autor, entende-se por escola de massas a nova escola, aquelas nas quais foi-se necessário criar a obrigatoriedade escolar, chamado atualmente de nível de ensino fundamental e pública. O autor ainda destaca que a massificação dos discentes altera o ser professor como ele designa “escola de massa” (pública) ficando evidente as diferenças entre a escola das elites e a escola técnica, que se faz com outra visão ditos mais tradicionais, trazendo várias alterações como ele destaca a capacidade e amplitude do conhecimento dos alunos, a educação informal ou familiar com valores e normas diferentes podendo ser contra aos que a escola veicula, a valorização da escola ou sua falta influenciando no resultado do ensino.

A massificação teve uma dupla consequência da formação dos professores – por um lado, suscitou as Universidades a reforma estrutural da formação de professores, formulando modelos de formação profissional inicial de

professores, e, por outro lado, suscitou uma resposta conjuntural do Estado: a facilitação do acesso à profissão, o alargamento da base de recrutamento e a diminuição das exigências de formação. (FORMOSINHO, 2009, p. 41)

Segundo o autor, a formação de professores para as escolas públicas surgiu a partir da necessidade vista pelo sistema decorrente do aumento da procura social à educação escolar, graças as políticas de democratização, desencadeando alargamento do campo de recrutamento de esquemas facilitadores do acesso a profissão docente, aceitando-se diversas habilitações acadêmicas em licenciatura, bacharelado, assim como cursos técnicos e até mesmo ensino médio, levando a desqualificação dessa formação. Afirmando que “evidentemente, esta expansão quantitativa arrasta consigo alterações qualitativas” (FORMOSINHO, 2009, p. 43).

Como toda e qualquer profissão há diferenças na competência, capacidade e desempenho, não sendo a profissão docente o contrário a isso. Mas além dessas, ao docente é colocado a disponibilidade, o empenho, formação continua e outras atribuições que lhe são necessárias sendo que a massificação trouxe fortalecimento de uma concepção laboral do professor.

[...] podemos dizer que a concepção prevalecente nas instituições de formação é a profissional, nos sindicatos de professores é a laboral, na administração central é a de funcionário público e em várias associações pedagógicas é a concepção missionária ou a militante. (FORMOSINHO, 2009, p. 49-50)

Os conflitos acerca do que é ser professor na educação, têm por ponto de partida as diferentes concepções apresentadas e sua gama de diferenciação entre os profissionais da educação, não podendo ser esses fatores ignorados. Havendo um discurso moral e político que impõe obrigações ao ser professor das escolas públicas.

[...] uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser o instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o dinamizador de grupos e o avaliador de performances, o animador e o controlador, o catalisador empático de relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender. (FORMOSINHO, 2009, p. 50-51)

Segundo Formosinho (2009, p.155), o discurso do super professor faz com que os docentes vão em busca e sintam a necessidade de especializações, tirando da escola sem perceber seus encargos e responsabilidades institucionais. Segundo os autores, “Esta procura

de “mais” certificações baseia-se no pressuposto de que elas é corresponde “mais” formação e, por isso, “maior” capacitação para o exercício de papéis específicos da função docente”.

Nesse discurso imposto mesmo que em seu total seja inalcançável, nos faz pensar que o professor deve atuar sim como pesquisador do que ensina, atuar como um mediador do que se aprende, sendo por natureza um modelo, uma imagem. Precisando lidar também com papéis além de sala de aula, ser um membro ativo na comunidade em que a escola se insere, um ser preocupado e empenhado em ajudar a solucionar os problemas da turma e até em meio familiar para o ensino seja efetivado. Porém, nota-se que esse discurso do super professor traz problemas inerentes da escola transformando-os em papéis exercidos pelo profissional da educação.

A formação de professores para Educação Especial nos PPC da UFGD

Com o intuito de analisar os currículos das licenciaturas e verificar se a formação dos professores em relação à educação especial está coerente com as políticas implementadas ao decorrer dos últimos anos, fez-se a escolha de uma universidade pública que tenha implementado a Resolução nº2 de 2015. Após a escolha, realizou-se a pesquisa no portal da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, selecionando-se os cursos de licenciaturas presencial e à distância, visando conferir a efetivação da disciplina de educação especial nos cursos, sua carga horaria, referências bibliográficas, dentre outros elementos.

Os cursos de graduação da UFGD são regulamentados pelos Projetos Pedagógicos de Curso os chamados PPCs, sendo os responsáveis pela estruturação e planejamento, assim como o funcionamento dos cursos e de seus respectivos objetivos, pensado em quais características o futuro profissional deverá ter para integrar suas habilidades e competências atendendo as necessidades da sociedade que está inserido. Nele são ajustadas as metodologias, os sistemas de avaliação, as disciplinas e cargas horarias e as especificidades de cada curso. A partir dos PPCs, verificou-se as estruturas curriculares dos cursos ofertados, onde os cursos escolhidos foram as licenciaturas presencial e à distância, conferindo o ano da última atualização dos PPCs, a efetivação da disciplina de educação especial nos cursos e sua carga horaria.

Dentro dos cursos ofertados na modalidade presencial de licenciatura: Artes Cênicas, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Psicologia e Química possuem em sua estrutura curricular a disciplina

Educação Especial com carga horária de 72h em cada um deles. O curso de Licenciatura em Educação do Campo possui a disciplina “Princípios Básicos da Educação Especial” separada em 54 horas teórica e 18 horas prática, totalizando um total de 72 horas. Somente o curso de Licenciatura Intercultural Indígena não possui em sua estrutura curricular a disciplina Educação Especial, sendo a estrutura curricular do ano de 2013. Já nos cursos de licenciatura na modalidade à distância, os cursos de Computação, Física, Letras Libras e Pedagogia possuem 60h cada destinados a disciplina Educação Especial. No curso de Libras bacharelado a distância há também a disciplina com carga horária de 60horas visto que o assunto está intrinsecamente ligado ao curso e com sua proposta.

No curso de Psicologia ainda há outra disciplina direcionada a área a “Psicologia Aplicada à Educação Especial” com carga horária de 72h, dessas 54h teóricas e 18h prática, como também se verificou o Estágio Supervisionado em Psicologia Aplicada à Educação Especial I e II como escolha de formação específica na área.

Observa-se, desse modo, que a educação especial é um processo que está em construção contínua, é permeada por um movimento dialético de avanços e retrocessos em políticas educacionais, sobretudo políticas de formação de professores. A partir da pesquisa espera-se que a Educação Especial e as especificidades dessa formação estejam presentes no currículo dos cursos de licenciatura e especialmente na formação inicial de professores, onde se há maiores possibilidades desse contato direto e consistente com os alunos. A seguir o Quadro 01 com a pesquisa realizada no *site* da UFGD sob os PPC’s dos cursos.

Quadro 01 - Licenciaturas ofertadas pela UFGD

CURSOS	NOMENCLATURA DA DISCIPLINA	MODALIDADE	ANO/PPC	CARGA HORÁRIA
Artes Cênicas	Educação Especial	Presencial	2017	72Horas
Ciências Biológicas	Educação Especial	Presencial	2017	72Horas
Ciências Sociais	Educação Especial	Presencial	2016	72Horas
Computação	Educação Especial	EAD	2017	60Horas
Educação do Campo	Princípios Básicos da Educação Especial	Presencial	2017	72Horas

Educação Física	Educação Especial	Presencial	2019	72Horas
Física	Educação Especial	EAD	2017	60Horas
Física	Educação Especial	Presencial	2017	72Horas
Geografia	Educação Especial	Presencial	2017	72Horas
História	Educação Especial	Presencial	2017	72Horas
Letras	Educação Especial	Presencial	2017	72Horas
Letras Libras	Educação Especial	EAD	2017	60Horas
Matemática	Educação Especial	Presencial	2017	72Horas
Pedagogia	Educação Especial	EAD	2019	60Horas
Pedagogia	Educação Especial	Presencial	2019	72Horas
Psicologia	Educação Especial	Presencial	2017	72Horas
Química	Educação Especial	Presencial	2016	72Horas

Fonte: Pesquisa realizada pela autora em 2019, com base nos PPCs da UFGD.

Considerações Finais

O sistema educacional brasileiro passou por mudanças, se esforçando em termos de leis e políticas busca respeitar as diversidades promovendo a convivência e a aprendizagem de todos os alunos. As práticas educacionais desenvolvidas nesse período relacionadas com a inclusão na escola regular dos alunos com deficiência ou transtorno do desenvolvimento, revelam a mudança de paradigma adquirida pelas equipes pedagógicas. A educação especial como modalidade de ensino na formação dos professores ainda está se difundindo e, aos poucos, ocupando espaço nos currículos dos cursos de licenciatura.

Com a pesquisa no portal da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) verificou-se esse esforço, tendo sim a efetivação da disciplina de educação especial nos cursos de licenciatura ofertados, assim como verificou-se em outra modalidade bacharelado, há também outras disciplinas ofertadas direcionadas a educação especial e inclusão como Estágio Supervisionado como escolha de formação específica na área, a carga horária destinada a essa disciplina está de acordo com o que foi proposto todavia não havendo em cem por cento dos cursos a disciplina assim como a atualização necessária do ppc, no caso do curso de

Licenciatura Intercultural Indígena. Embora a universidade atenda a demanda destinada a disciplina, essa não abarca todo o conhecimento que se estende a educação especial.

Como acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia, contendo a carga horária necessária de 72h dedicadas à disciplina de Educação Especial, para ser uma docente qualificada ao atendimento à pessoa com deficiência e discentes com necessidades educacionais especiais, acredita-se que o aprendizado não para por aí. Uma disciplina introdutória do extenso mundo da Educação Especial, o básico de um profundo conteúdo que exige mais do que nomenclaturas e conteúdos compactados, caso o professor caso não consiga fazer uma especialização encontrará dificuldades para chegar a inclusão, para que exista no mínimo apoio para que esse busque conhecimento e metodologias diferenciadas sozinho, e talvez por essa falta de acesso a formação adequada e continuada muitos se distanciam das teorias dizendo que na prática é outra coisa. Pode-se considerar que a formação inicial está atrelada e necessita-se da formação continuada do docente. Talvez pela complexidade que é passada à formação de professores e todos os temas que o englobam encarece de novas pesquisas, a falta de apoio e de investimentos em pesquisa colaboram para que esse tema tão importante permaneça inabitual, talvez como forma de quietação frente a indivíduos que buscam o conhecimento, o debate e busca a melhoria do ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CNE/CP.PARECER nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 14 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com o Sistema de Ensino. **Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** MEC/SASE. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>.

BRASIL. Parecer nº 21/2009/CONADE/SEDH/PR. Terminologia adequada para designar as pessoas com deficiência. Disponível em: http://www.mpgp.br/portalweb/hp/41/docs/parecer_-_mudanca_da_nomeclatura.pdf

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. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 nov. 2019.

262

DINIZ, Margareth. Formação docente para Atendimento Educacional às crianças que apresentam deficiências e/ou necessidades específicas: do discurso universal ao caso a caso. In: SOUZA, João Valdir Alves de; DINIZ, Margareth; OLIVEIRA, Míria Gomes de (orgs.). **Formação de professores(as) e condição docente.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

Diniz-Pereira, Júlio Pereira. O campo da pesquisa sobre formação de professores. In: SOUZA, João Valdir Alves de; DINIZ, Margareth; OLIVEIRA, Míria Gomes de (orgs.). **Formação de professores(as) e condição docente.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A universidade e a formação de professores: uma discussão necessária. In: SOUZA, João Valdir Alves de; DINIZ, Margareth; OLIVEIRA, Míria Gomes de (orgs.). **Formação de professores(as) e condição docente.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FORMOSINHO, João. (Coord). **Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente.** Porto: Porto Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cad. CEDES**, Maio 2014, vol.34, no.93, p.207-224.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Rev. bras. educ. espec.**, set. 2014, vol.20, n.3, p.341-356.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTA, Fabiane Adela Tonetto. A Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente. **Rev. bras. educ. espec. [online]**. 2017, vol.23, n.2, pp.201-214.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Pedagógico de Curso de Graduação em Artes Cênicas - Licenciatura e Bacharelado**. Dourados, MS: UFGD, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Pedagógico do curso de Ciências Biológicas Licenciatura**. Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Dourados, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Pedagógico de Curso de Ciências Sociais Licenciatura e Bacharelado**. Dourados, MS: UFGD, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Pedagógico Curricular. Curso de Habilitação em Ciências Humanas e Natureza**, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Pedagógico Curricular da Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu (Viver com Sabedoria)**, Universidade Federal da Grande Dourados, FAIND, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Pedagógico de Curso Geografia Licenciatura e Bacharelado**. Dourados, MS:UFGD, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Pedagógico de Curso História Licenciatura e Bacharelado**. Dourados, MS: UFGD, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Pedagógico de Curso De Graduação em Pedagogia - Licenciatura**. Dourados, MS: UFGD, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Letras (Português Inglês/ Português Literatura)**. Dourados, MS: UFGD, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Dourados, MS: UFGD, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**. Dourados, MS: UFGD, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**. Dourados, MS: UFGD, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Dourados, MS: UFGD, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Habilitação em Ciências da Natureza e Ciências Humanas**. Dourados, MS: UFGD, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação (EaD)**. Dourados, MS: UFGD, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras-Libras (EaD)**. Dourados, MS: UFGD, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (EaD)**. Dourados, MS: UFGD, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física (EaD)**. Dourados, MS: UFGD, 2017.

Enviado: 21/04/2020

Aceito: 24/04/2020