



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Educação
Brasil

CARDOSO GARCIA, ROSALBA MARIA

Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil

Revista Brasileira de Educação, vol. 18, núm. 52, enero-marzo, 2013, pp. 101-119

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27525615007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil

ROSALBA MARIA CARDOSO GARCIA

Universidade Federal de Santa Catarina

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente texto é contribuir com as reflexões acerca da formação docente no âmbito das políticas inclusivas, particularmente aquelas às quais temos dedicado nossos estudos: as políticas de educação especial. É com base nesses estudos que apresentamos algumas ponderações na sessão especial da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), com o trabalho intitulado “Educação inclusiva e formação docente – modos de pensar, modos de fazer”.

Cabe lembrar que, ao levar em conta o tema geral da reunião anual – “Educação no Brasil: o balanço de uma década” –, a análise aqui apresentada busca contemplar alguns movimentos da política ao longo do período 2001-2010. A exemplo da definição que Eric Hobsbawm (1995) traçou para o século XX, na qual a valoração estava colocada sobre os eventos importantes que marcaram o período, na presente análise não se trata de refletir sobre uma década pelo sentido cronológico que guarda, mas de demarcar o interregno 2001-2010 como prenhe de eventos e significados para as políticas em questão.

A política de educação especial no Brasil na última década ganhou contornos que merecem ser analisados por conta de suas mudanças conceituais e estruturais. Parte de tal movimento está relacionada à adoção de uma perspectiva inclusiva para a educação nacional, que ganhou definições particulares quando voltada aos sujeitos que constituem o público-alvo das políticas de educação especial.¹

1 Tais sujeitos estão definidos no âmbito da política nacional como aqueles com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento (Brasil, 2008a).

Outra parte importante da política educacional na última década, e objeto de análise no presente trabalho, é a questão da formação docente. A discussão de interesse aqui se volta para as políticas e práticas de formação dos professores da educação especial.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL NA ÚLTIMA DÉCADA

Pensar a educação especial na última década implica retomar o Plano Nacional de Educação (PNE). No âmbito do PNE (Brasil, 2000, p. 86), foi considerada como um grande avanço a ser desenvolvido na década a “criação de uma escola inclusiva” baseada na formação de recursos humanos.

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. (*idem*, p. 87)

A preocupação com o atendimento aos “educandos especiais” nas escolas regulares e nas instituições especializadas revela que a proposta de escola inclusiva no período se aproximava de uma compreensão de inclusão processual, desenvolvida em diferentes espaços físicos e institucionais. Ao mesmo tempo, registra-se a atenção dedicada ao preparo/formação dos profissionais, já anunciando a importância que a formação em serviço ganhou ao longo da década no país.

Na *formação inicial* é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula.

A *formação continuada* assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. (*idem*, p. 98, grifos do original)

Verifica-se, ainda, que a formação se encontra no documento como uma das prioridades da educação:

Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo

para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério. (*idem*, p. 35)

Em relação à educação especial, um dos princípios a ser considerado na constituição dos cursos de formação foi a “inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais [...] nos programas de formação” (*idem*, p. 99).

Tal princípio remete para uma discussão já bastante desenvolvida no campo, segundo a qual a simples inserção de disciplinas e/ou conteúdos específicos não atribui à formação docente uma perspectiva orgânica acerca da educação dos sujeitos da educação especial, quer seja no curso de pedagogia ou nas demais licenciaturas. Essas discussões foram desencadeadas, em grande medida, pela portaria ministerial n. 1.793, de 27 de dezembro de 1994 (Brasil, 1994a), que foi analisada, entre outros trabalhos, por Chacon (2001).

Já a formação continuada ganhou força a partir de 2003, com a instituição do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, cuja finalidade assumida é disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos (Caiado; Laplane, 2009). O programa foi desenvolvido em municípios-polo que atendem a municípios de abrangência com cursos anuais de 40 horas. Segundo Borowski (2010, p. 39), “atualmente o Programa está em funcionamento em 162 municípios-polo distribuídos pelo país, e de 2003 a 2007 atendeu a 5.564 municípios”.

A partir de 2007, o programa passa a desenvolver outra modalidade de curso, qual seja, Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Atendimento Educacional Especializado.² Tal ação de formação está diretamente articulada ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.³

Os programas aqui mencionados e que constituem o esteio da atual política para a educação especial no Brasil estão vinculados ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o plano de metas do governo federal que apresenta um corpo de projetos para os diferentes níveis e modalidades da educação nacional.

Saviani (2007, p. 1.239) argumenta a respeito de uma possível sobreposição do PDE em relação ao PNE, cujo período de vigência se estende até 2011.

2 O referido curso integra o programa de formação de professores de educação especial em ação conjunta com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

3 O programa apoia os sistemas de ensino na implantação de salas de recursos multifuncionais (SRMs) com materiais pedagógicos e de acessibilidade para a realização do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização. A intenção é atender alunos matriculados nas classes comuns do ensino regular, uma vez que o programa é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação, nas quais os alunos com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento estejam registrados no censo escolar do Ministério da Educação (MEC)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituíram em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, que introduzir o advérbio “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este.

Cumpre aqui caracterizar como a educação especial se desenvolveu ao longo da década nas definições da política nacional para que se possa refletir acerca das políticas e práticas de formação de professores de educação especial.

Integra o texto do PNE um diagnóstico sobre a educação especial, o qual expressa que, ao longo da década de 1990, o conhecimento sobre essa população e o seu atendimento não sofreram incremento: “O conhecimento da realidade é ainda bastante precário, porque não dispomos de estatísticas completas nem sobre o número de pessoas com necessidades especiais nem sobre o atendimento” (Brasil, 2000, p. 61).

Entretanto, ao final da década referida, o discurso da eficiência e eficácia da atual política mostra um crescimento do atendimento educacional especializado (AEE), indicando que houve um incremento importante das matrículas relacionadas à educação especial em escolas comuns como expressão do sucesso da política.

Consideramos que a premissa do acesso e permanência no sistema de ensino não tem se configurado em garantia de sucesso da política educacional quando o foco de análise é a educação básica. Uma vez que a educação especial constitui modalidade da educação básica, depreende-se que tal premissa deve ser refutada, e a realidade de acréscimo no acesso dos alunos necessita ser mais bem estudada, não constituindo, entretanto, o foco da presente discussão.⁴

Com vistas a contribuir com a compreensão da política de educação especial nos últimos anos em nosso país, trabalhamos com a análise documental de três movimentos, cujas referências foram documentos representativos e as definições neles contidas.

1. Como primeiro movimento, podemos destacar a introdução da educação especial na educação básica, representado pela resolução n. 2/2001 (Brasil, 2001);⁵

4 Em relação ao debate acerca do crescimento das matrículas da educação especial no ensino regular, sugerimos o estudo de Meletti e Bueno (2010).

5 Documento normativo organizado em 22 artigos, redigido pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Estabelece interlocução

2. Mais ao final da década observam-se redefinições na difusão de uma política de educação inclusiva, cuja referência documental nessa análise é o documento orientador *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008a);⁶
3. Por fim, como terceiro movimento, a consolidação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva por meio da gestão, que será examinada mediante análise do decreto n. 6.571/2008 (Brasil, 2008b)⁷ e da resolução n. 4/2009 (Brasil, 2009).⁸

A análise dos três movimentos da política de educação especial aqui implicados permite acessar redefinições sobre o conceito de educação especial, o público-alvo e a organização da modalidade.

Em relação ao conceito de educação especial, no início da década registra-se:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (Brasil, 2001, p. 1)

Destaca-se a referência a uma proposta pedagógica e à variedade de funções imputada à modalidade escolar. A função de apoiar os “serviços educacionais comuns” colocava em questão a possibilidade de um apoio pedagógico especializado na classe comum, que pode ser compreendido como a atuação de um professor especializado ou um professor-intérprete de códigos de linguagem alternativa junto com o professor regente das turmas nas quais frequentam estudantes com deficiência (*idem*). Em contrapartida, a função de substituição da escola comum e obrigatória também estava prevista.

Já em 2008, podemos perceber uma redefinição no conceito, conforme segue:

com o sistema educacional e institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

- 6 Documento orientador, organizado em 15 páginas (texto), redigido por grupo de trabalho nomeado pela portaria ministerial n. 555/2007. Estabelece interlocução ampliada com a sociedade para difundir uma perspectiva inclusiva centrada em um modelo de atendimento especializado.
- 7 Documento articulado em oito artigos. Dispõe sobre o AEE e organiza o apoio técnico e financeiro da União para a ampliação desse atendimento.
- 8 Documento organizado em 14 artigos. Institui as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, prioritariamente na SRM.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (Brasil, 2008a, p. 10)

Podemos notar que a ênfase já não se encontra sobre a ideia de uma proposta pedagógica, mas na disponibilização de recursos e serviços. Nessa direção, o decreto n. 6.571/2008 nem mesmo menciona o termo “educação especial”, promovendo uma substituição discursiva pelo termo “atendimento educacional especializado”. Ressaltemos aqui que as funções de apoiar e substituir foram retiradas da definição, assumindo a ideia de complementaridade e suplementaridade à escola comum.

Atendimento educacional especializado: conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (Brasil, 2008b, p. 1)

Já a resolução n. 4/2009 reafirma a educação especial como modalidade educacional e também enfatiza o AEE: “Modalidade educacional que se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (Brasil, 2009, p. 1).

O conceito de educação especial como AEE, tal como tratado na documentação coligida, remete para um modelo centrado nos recursos e a ser desempenhado por um professor com formação específica. No conjunto das proposições políticas em âmbito nacional, tal modelo está fixado na SRM.⁹

Em relação ao público-alvo a ser atingido pela política de educação especial, consideramos que do início para o final da década houve um movimento de restrição dos grupos que constituem a categoria necessidades especiais conforme o Ministério da Educação (MEC). Segundo a resolução n. 2/2001 (Brasil, 2001, p. 2),

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a uti-

9 O programa de implantação de SRMs foi lançado pelo edital n. 1, de 26 de abril de 2007 (Brasil, 2007b), com o objetivo geral de apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do AEE. As salas estão definidas no artigo 3º do decreto n. 6.571/2008 como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”.

lização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Naquele momento, a documentação continha uma definição ampliada de necessidades educacionais especiais. Mais ao final da década, com a definição de um modelo de AEE regulado pelos diagnósticos dos estudantes, percebe-se uma definição mais restritiva: “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008b, p. 1; 2009, p. 1). Tal direção retoma como sujeitos da educação especial aqueles grupos contemplados na *Política Nacional de Educação Especial* (Brasil, 1994b), momento político anterior à implementação de uma perspectiva “inclusiva” na política de educação especial brasileira.

Em relação à gestão da educação especial, é importante refletir que a modalidade já vinha sendo tratada como um serviço (Brasil, 2001); no caso, um serviço educacional especializado complementar, suplementar ou substitutivo à educação regular. Agora, o programa de implementação de SRMs como lócus do AEE reitera essa compreensão de educação como serviço, enquadrando-se em um modelo de gestão gerencial. Registra-se, contudo, que a função substitutiva da educação especial foi retirada.

A concepção de “serviço” está articulada às definições acerca da responsabilidade sobre o AEE. Segundo a resolução n. 2/2001, cabe às unidades escolares a execução da política educacional direcionada a essa população. Já os sistemas de ensino, por meio de um setor que deve coordenar a educação especial, têm uma série de funções, tais como orientação, avaliação, estabelecimento de convênios e parcerias e organização de censos, entre outras. O decreto n. 6.571/2008 (Brasil, 2008b, p. 1) contém a explicitação das ações a serem desenvolvidas pela União em relação ao AEE: “prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios [...]”.

A relação proposta entre unidade escolar executora e órgão gestor dos atendimentos especializados em cada sistema de ensino pode estar reproduzindo uma forma descentralizada de administração. A sistemática proposta para a implantação das SRMs, qual seja, a gestão por editais, não rompeu com o modelo proposto no início da década 2001-2010, aperfeiçoando os mecanismos para sua execução e impondo mais que uma política de universalização do acesso ao AEE, uma lógica concorrencial entre redes de ensino e entre unidades escolares em uma mesma rede.

Essa breve análise desenvolvida em torno dos três movimentos da política de educação especial tem por objetivo articular uma compreensão acerca da não superação dos sentidos que a modalidade vem assumindo historicamente, apesar de passar por um momento de investimentos em torno de sua divulgação, da presunção de uma “nova” perspectiva e da suposta ampliação do atendimento público de educação especial nas redes de ensino.

A dinâmica da modalidade ao longo da década nos permite observar:

1. a modalidade educação especial, que no início da década se desenvolvia mediante uma série de modalidades de AEE, na perspectiva inclusiva passou a ter uma modalidade de atendimento privilegiada, qual seja, aquela referenciada no AEE na SRM;
2. o público-alvo das políticas de educação especial foi redimensionado, tornando-se mais específico e mais dependente de diagnósticos clínicos, centrados em causas relacionadas a condições orgânicas;
3. a modalidade educação especial assume duas características principais: a complementaridade (e suplementaridade) para os sujeitos em idade escolar obrigatória; e a transversalidade à educação básica e à educação superior;
4. as instituições privado-assistenciais são absorvidas como parte do sistema de serviços de educação especial na perspectiva inclusiva, para aqueles sujeitos em idade escolar obrigatória e também para todos os outros mediante novos processos de gestão; como consequência de tal processo, mantêm-se as instituições privado-assistenciais como beneficiárias de financiamento público;
5. define-se o professor do AEE como profissional docente com formação específica, não mais definido como “especializado”. Para além do professor do AEE, outros profissionais são elencados: intérprete de libras, instrutor de libras, monitor/tutor, e o próprio professor regente das turmas de educação básica, o qual precisa ter em sua formação contato com conteúdos que favoreçam a prática pedagógica com os alunos da educação especial;
6. os serviços de educação especial são definidos como “superespecializados”, voltados à acessibilidade e à gestão dos recursos especializados em detrimento da tarefa fundamental de reflexão acerca das estratégias pedagógicas a serem utilizadas, tomando como referência o processo de desenvolvimento escolar dos estudantes.

A PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA

Até aqui parece ter ficado relativamente claro que ao longo da última década a política de educação especial assumiu uma perspectiva inclusiva. Cabe perguntar, porém, no que ela consiste. A primeira hipótese é a de que a perspectiva inclusiva não considera a possibilidade de atendimento educacional segregado, divulgado como aquele que ocorre exclusivamente em instituições não regulares em relação ao sistema educacional. Contudo, tal perspectiva pressupõe um AEE a ser realizado nas escolas regulares das redes de ensino em SRMs, com recursos e professores específicos.

Tal dinâmica tem resultado que os estudantes frequentem a escola de educação básica em um período e a SRM em turno inverso, e nem sempre na mesma escola, uma vez que a rede de salas de recursos já constituída no país se estrutura na forma de salas-polo. Agrega-se ainda o fato de se sustentar a ideia de respeitar as diferenças dos estudantes na escola de educação básica, como em escola de massas, e, portanto, ter como objetivo maior a convivência e sociabilidade entre os estudantes e não adotar como foco principal o trabalho com o conhecimento historicamente produzido e sistematizado na forma escolar.

Uma segunda premissa é aquela que afirma o AEE em salas de recursos como representativo da modalidade educação especial em sua versão não substitutiva ao ensino regular, mas com características de complementação e suplementação. Consideramos importante discutir a condição de modalidade transversal que a educação especial assume nessa perspectiva, o que complexifica sua forma de ser na educação básica. Não se constitui em formas alternativas de desenvolvimento do processo educacional, tomando como exemplos a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que possibilita cursar o ensino fundamental e médio de forma alternativa em relação à faixa etária dos estudantes, e a educação a distância, que constitui uma opção mediante o uso de recursos de comunicação diante da impossibilidade de realização da forma presencial.

No caso da educação especial, a modalidade tem características muito próprias, uma vez que não substitui o ensino fundamental e médio, mas deve complementá-los transversalmente. Como pensar a educação especial como modalidade em tais termos? Em contrapartida, os AEEs têm assumido uma complementaridade formal, uma vez que não constituem serviços articulados com o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum (Michels; Garcia, 2010). Podemos dizer que em grande medida os *modi operandi* das salas de recursos, do ponto de vista do trabalho docente ali realizado, se mantêm como paralelo ao trabalho realizado na classe comum, o qual pouco incide sobre o processo de escolarização dos sujeitos da modalidade educação especial.

Nessa direção, a perspectiva inclusiva não parece contribuir, de modo geral, para o processo de escolarização de estudantes com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento, ainda que a difusão de ideias inclusivas favoreça a aceitabilidade da presença desses estudantes na escola e que, de modo particular, os estudantes com desempenhos compatíveis com as rotinas escolares venham constituindo casos de sucesso.

Consideramos também importante desenvolver as reflexões iniciais sobre a política de educação especial no país na última década e compreender minimamente sua complexidade, a fim de relacioná-la com a formação docente necessária para a realização desse trabalho.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA

Refletir acerca da formação dos professores que atuam na educação especial no modelo vigente implica pensar as tendências atuais para a formação de todos os professores da educação básica. Como proposta de introdução ao tema, apresentaremos brevemente quatro teses complementares,¹⁰ elaboradas no âmbito dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO).¹¹

10 Uma exposição das teses aqui mencionadas está publicada em Evangelista, Michels e Shiroma (2011).

11 Grupo de pesquisa registrado no Diretório de Grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), coordenado pela professora doutora Olinda Evangelista, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

1) *A formação dos professores como profissionalização e estratégia de (con)formação docente*

Shiroma e Evangelista (2003) partem do pressuposto segundo o qual a racionalidade presente na reforma educacional dos anos de 1990 assume claramente a perspectiva gerencial norteadora da Reforma do Estado. Os professores passaram a ser alvo de um discurso político que advogava a necessidade de assumirem novas competências em virtude da complexificação da sociedade. Tal discurso trazia consigo elementos de valorização pessoal e financeira dos professores, afirmação de suas competências e autonomia.

As autoras, com base em seus estudos, percebem que tal movimento da política reflete uma estratégia de cooptação dos professores a fim de torná-los mais afeitos à implantação das reformas educativas. A Reforma do Estado proposta pelos organismos internacionais aos países da América Latina nos anos de 1990 pressupunha uma participação colaborativa dos servidores públicos, e os professores constituem uma categoria profissional fundamental desse funcionalismo.

Reformar a administração pública com o auxílio dos professores ou sem a sua resistência passou a ser um ponto estratégico de tais políticas. A mudança de um modelo burocrático para uma gestão gerencial transfere aos professores não só a responsabilidade pela sua própria profissionalização, mediante a busca individual de formação, mas também pelo alcance dos objetivos e metas da própria política. Caso ela não tenha sucesso, isso recai sobre a competência docente. Nessa direção, Shiroma e Evangelista (*idem*) compreendem que na política de formação em curso tem menor peso a qualificação docente e mais força o controle e a conformação dos professores.

2) *A desintelectualização do professor*

Shiroma (2003) discute um termo-chave da reforma educacional na América Latina nos anos de 1990: a *profissionalização*, que, tomada como um vocábulo positivo, remete a noções de competência, credenciais, autoridade legitimada por um conhecimento específico e autonomia para exercer um ofício.

Para a autora, no âmbito da reforma educacional brasileira, a ideia de profissionalização passou a ser aceita como um interesse universal. Pode-se pensar em uma ação produtora do bem comum ao retirar os professores da condição de leigos e transformá-los em profissionais. Contudo, a política de formação de professores no Brasil proposta no início do século XXI indica uma lógica de competências, a qual visa a uma capacidade de resolução dos problemas da prática cotidiana. A profissionalização docente, nesses termos, significa uma supervalorização do “conhecimento construído ‘na’ e ‘pela’ experiência” (*idem*, p. 67).

O conhecimento base da profissionalização docente trata-se de “um tipo de conhecimento tácito que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional” (*idem, ibidem*). Tal modelo de formação guarda como pressuposto que os professores devem ser formados no próprio ambiente de trabalho, as escolas, e

que a base de sua formação é a própria prática docente, sendo dispensável uma formação universitária e o estudo das teorias pedagógicas, entre outros conhecimentos. O termo profissionalização sofreu alterações de significados no âmbito da reforma educacional para assumir ares de um conceito mais relacionado à técnica do que ao conhecimento teórico, maior incorporação de habilidades do que condições de reflexão sobre a realidade escolar.

Por fim, a autora compreende tal processo como uma estratégia de desintelectualização dos professores, que favorece sua adaptação às exigências educacionais definidas externamente aos seus movimentos políticos. A centralidade da formação na prática, além de significar uma desqualificação da teoria, representa primordialmente a sua despolitização.

3) *A certificação de resultados dos professores*

Shiroma e Schneider (2008) questionam por que, diante de necessidades objetivas de melhores condições de trabalho, formação, salário e carreira dos professores, o governo opta justamente pela certificação. A certificação de professores vem sendo disseminada por organismos internacionais na perspectiva da melhoria da qualidade da educação. Contudo, ao relacionar a terceira tese com a lógica da política apresentada mediante as duas teses anteriores, pode-se perceber a certificação docente como um aperfeiçoamento do processo de conformação dos professores ao projeto educacional e societário hegemônico. As autoras advogam que a noção de *accountability* presente na política educacional em vigor permite compreender a certificação não como valorização dos professores, mas como “uma estratégia de regulação do trabalho docente que articula avaliação, determinação dos salários docentes e prestação de contas” (*idem*, p. 46).

4) *A reconversão docente*

Essa hipótese de trabalho tem sido argumentada por Evangelista (2006), apoiando-se em três pilares: a necessidade de reconversão profissional como estratégia de adaptação dos trabalhadores ao reordenamento produtivo no final do século XX; a reforma educacional na América Latina iniciada nos anos de 1990; mudanças nos processos de formação docente nessa região, tais como a criação de redes de formação.¹²

A reconversão docente, na perspectiva das políticas educacionais, cumpriria a função de adequar os professores aos novos tempos, às novas tecnologias, às novas estratégias pedagógicas, às novas linguagens, enfim, buscando ajustá-los aos novos parâmetros de educação de qualidade. Em contrapartida, Evangelista (*idem*) destaca que os organismos internacionais têm demonstrado preocupação com o papel e importância dos professores na sociedade, tanto pela sua grandeza numérica no

¹² Evangelista (2006) cita particularmente a *Rede Kipus de formação docente* e tem como foco de estudo o curso de pedagogia.

serviço público como pelo alcance capilar das informações e ideias que disseminam. Se, por um lado, o professor é extremamente importante e estratégico para as políticas, por outro, se não estiver alinhado com tais políticas, torna-se um obstáculo.

Reconverter os professores passa a ser uma estratégia política fundamental para produzir alterações na mentalidade da população, de modo continuado, ao longo da vida e na direção necessária aos interesses do projeto societário hegemônico. Com isso, tal reconversão ganha feições de ajuste, treinamento, reciclagem, afastando-se daquilo que se poderia denominar de uma sólida formação teórica para o exercício da profissão.

As quatro teses aqui introduzidas brevemente guardam entre si um potencial de análise que permite refletir acerca do papel da formação docente na política educacional vigente, de ações de formação, em geral vinculadas a programas oficiais. São considerados nos termos do presente artigo como teses complementares, que contribuem para analisar de modo articulado a proposição e a implementação de reformas educacionais, seus objetivos, características, estratégias e ações.

Ao tomar tais teses como base e fio condutor que favoreça a reflexão acerca da formação dos professores que atuam na modalidade educação especial, podemos apresentar alguns pontos de reflexão.

A formação de professores de educação especial no Brasil tem em sua história um conflito de lócus e de nível. Tal formação foi “elevada” ao nível superior com o parecer n. 295/1969 (Bueno, 1999). Até então, os professores de educação especial eram formados como professores primários, buscando o conhecimento específico no próprio exercício profissional, na lida com os alunos ou em cursos oferecidos por instituições especializadas. No final dos anos de 1960 e início dos 1970, a educação especial passa então a integrar os cursos de pedagogia, com a criação das habilitações em áreas específicas de deficiência. Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), reiterou a possibilidade de os professores de educação especial serem formados também nos cursos de magistério de nível médio.

O PNE (Brasil, 2000) colocava como meta incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação. Embora o documento trate do termo “pessoal especializado”, não é possível afirmar que a referência seja a professores ou a outros profissionais do campo da reabilitação, por exemplo.

Contudo, cinco anos depois, a resolução n. 1/2006 (Brasil, 2006a), ao instituir as diretrizes para os cursos de pedagogia, deliberava pela extinção das habilitações nesses cursos. Segundo Michels (2011), em tal documento não há uma preocupação expressa relativa à formação de professores para atuar com os alunos da educação especial, apenas um registro de que todos os professores devem ter em sua formação “vivências em algumas modalidades”, entre as quais se encontra a educação especial.

O disposto nas diretrizes repõe o impasse sobre o lócus de formação do professor de educação especial, uma vez que não seria mais no curso de pedagogia. As primeiras leituras indicavam como mais provável a abertura ou aprofundamento de um campo de formação na pós-graduação *lato sensu*. De certa forma, houve ao longo da década um aquecimento na proposição de cursos de especialização, especialmente no setor privado, lembrando que os programas oficiais de formação também vêm lançando mão do formato “especialização” e “aperfeiçoamento”.

Mais ao final da década, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) oportunizou a criação de licenciaturas em educação especial em algumas universidades públicas do país,¹³ recolocando a formação dos professores da modalidade no nível de graduação.

Contudo, os documentos representativos da política de educação especial na perspectiva inclusiva não contêm tematizações a respeito da formação inicial, mas disputam o espaço da formação em serviço. Considerando que o foco da referida política é o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, há uma preocupação em formar um novo professor de educação especial, reconvertido, que não vai atuar nas instituições especializadas, classes especiais ou salas de recursos de atendimento por área de deficiência. Trata-se de formar em serviço o professor do AEE realizado na SRM. Tal serviço pode atender a todos os alunos considerados oficialmente como público-alvo da política de educação especial, a saber: aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Com o intuito de avançar um pouco mais nessa discussão, apresentaremos alguns estudos que favorecem a análise da formação de professores da educação especial na década em estudo. Para tanto, examinaremos duas pesquisas cujo foco está voltado para propostas de formação em serviço de professores da educação especial.

O primeiro estudo (Beretta López, 2010) aborda a formação de professores de educação especial no âmbito da educação infantil, por meio da análise de uma coleção produzida por consultores para o MEC. A coleção *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão* (Brasil, 2006b) está organizada em oito volumes indicados para os diversos tipos de deficiências: múltipla, física, surdocegueira/múltipla deficiência sensorial, surdez, deficiência visual e, ainda, para altas habilidades/superdotação e dificuldades de aprendizagem.

Segundo Beretta López (2010), os oito cadernos são apresentados como orientadores para a formação de professores e propositivos em relação ao atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos da educação infantil. Portanto, embora a coleção investigada não constitua um programa de formação específico, por muito tempo foi um importante material de base para a formação docente, disponibilizado pela Secretaria de Educação Especial (SEE) do MEC.

13 Programa instituído pelo decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007a).

Os documentos estão referenciados em obras que tratam as temáticas educação infantil e educação inclusiva ou educação de crianças com necessidades especiais de maneira separada; e no próprio material não foi promovida uma discussão que articule essas temáticas. A estrutura dos textos baseia-se na apresentação de sugestões de atividades para o professor desenvolver com as crianças, configurando-se da seguinte forma:

a superficialidade dos conteúdos teóricos é marcada no primeiro volume, e as sugestões de atividades, as atividades e recursos adaptados e a diversificação de serviços e atendimento são as marcas destes volumes. Seriam modelos de cartilha explicando o que fazer, sem muito esforço teórico para o porquê fazer. (*idem*, p. 167)

O segundo estudo em questão (Borowski, 2010) teve como foco os fundamentos teóricos do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, o qual integra o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. O curso tem como público-alvo professores (especializados ou não) efetivos das redes de ensino básico dos 144 municípios-polo do Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade. Cada município-polo seleciona professores-alunos da sua rede de ensino para participar do curso, os quais devem atuar no AEE ou na sala de aula comum.

A cada edição, eram oferecidas 1.440 (um mil quatrocentos e quarenta) vagas, sendo 10 vagas por municípios-polos, situadas nas diferentes regiões do território nacional (Brasil, 2007e). Em 2009, [...], foram selecionadas onze instituições públicas de Educação Superior, para ofertarem 5.000 vagas em cursos de especialização na área do atendimento educacional especializado e 8.000 vagas para cursos de extensão/aperfeiçoamento contemplando professores que atuam no AEE e na sala de aula comum. (*idem*, p. 40)

O curso é caracterizado como de extensão e tem carga horária de 180 horas, sendo 156 horas a distância (87%) e apenas 24 horas presenciais (13%) (*idem*). A autora concentrou sua análise nos materiais que se constituem em seis documentos orientados pelas seguintes temáticas: aspectos legais e orientações pedagógicas; pessoa com surdez; deficiência visual; deficiência mental; deficiência física; e orientações gerais e educação a distância.

Algumas conclusões do estudo indicam que, de modo geral, os manuais produzidos para o curso se caracterizam pela ausência de discussões mais amplas em relação à educação e aos processos de ensino. O material contém um anúncio de “novos referenciais pedagógicos da inclusão”, mas os achados de pesquisa permitiram apreender que a formação em questão não está centrada em uma linha teórica específica, mas no modelo de atendimento do AEE.

Segundo Borowski (*idem*), a ênfase dessa formação está em formar o professor para aplicar um recurso prático diferente para cada uma das deficiências, associada a uma indefinição em relação à perspectiva pedagógica assumida.

De modo geral, as análises desenvolvidas por Beretta López (2010) e Borowski (2010) permitem perceber uma formação docente na modalidade educação especial centrada em práticas não discutidas teoricamente, orientadas pela solução de problemas na aplicação de atividades com os alunos da educação especial que frequentam o AEE. Há uma preocupação em formar/certificar na modalidade a distância um grande número de professores, muitos dos quais não têm formação inicial para atuar na educação especial, mas que são reconvertidos, no sentido de mudança do campo de atuação mediante tais cursos.

Michels (2011) aborda a formação de professores de educação especial estabelecendo relações com a tese da “reconversão docente”, entendendo-a como uma proposição de formação que indica ampliação de funções e restrição de base teórica. Cabe lembrar, como apresentado anteriormente, que tal tese remete para a adequação dos professores a novas tarefas e modos de organização do próprio trabalho.

A política de educação especial em vigor no Brasil, ao assumir uma perspectiva inclusiva, a qual se propõe a “transformar o sistema educacional em um sistema educacional inclusivo” (Brasil, 2008a, p. 4), pode ser compreendida como operando uma dupla reconversão dos professores. Primeiro, em relação aos professores regentes das turmas de educação infantil e do ensino fundamental, que passaram a ter com regularidade em suas classes alunos da educação especial. Segundo, na mudança de ação docente dos professores de educação especial, a qual também se desdobra em duas possibilidades: 1) em relação ao locus de atuação, mudando de diferentes serviços (instituições especializadas, classes especiais, salas de recursos) para ocorrer prioritariamente na SRM; e 2) no que se refere ao tipo de atendimento propriamente, que passou de mais especializado, com cada professor atuando com alunos com características comuns relacionadas à deficiência (cegueira, surdez, deficiência física, mental, múltipla), para uma atuação mais abrangente, na qual um mesmo professor atua com alunos com as mais diversas características.

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 necessidade 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo perseguido ao longo do presente artigo está relacionado a contribuir com as reflexões acerca da formação docente no âmbito das políticas inclusivas, particularmente, as políticas de educação especial. Para tanto, procuramos analisar a redefinição das políticas de educação especial pós-PNE e suas implicações sobre as iniciativas oficiais de formação docente no país. Uma análise da dinâmica da

política de educação especial, definições, público-alvo e forma de organização foi necessária para expor o conjunto das reflexões.

Entre as mudanças ocorridas em relação à modalidade educação especial ao longo da década, podemos destacar: a sua inserção formal na educação básica e na educação superior; a definição do público-alvo como aquele constituído por alunos com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento; a SRM como o locus por excelência do trabalho da modalidade; as características de complementaridade e transversalidade à educação nacional; a definição do professor especializado como professor do AEE, retirando do profissional e da formação o caráter de aprofundamento de estudos em um campo de conhecimento e deslocando para a tarefa – AEE – a marca de uma multifuncionalidade.

O balanço aqui desenvolvido aponta para a compreensão segundo a qual o professor da modalidade educação especial deve ser um gestor dos recursos de aprendizagem dos alunos.

A ideia de multifuncionalidade da sala de recursos é transferida para o professor, que deve ter, segundo a proposição oficial, uma formação eclética, sobre a qual podemos indagar: tal formação tem a marca da pluralidade ou implica uma reflexão insuficiente capturada pela centralidade na prática?

Em contrapartida, embora na década estudada a modalidade educação especial no Brasil tenha adotado uma perspectiva inclusiva, definida no discurso político como nova, os estudos aqui apresentados sobre a formação de seus professores indicam a perpetuação do conhecimento hegemônico na educação especial, associada à carência de debate pedagógico e de discussões acerca do trabalho do professor. Ainda, associamos mais uma questão considerada deveras importante quando se trata de um modelo de educação especial que pretende adotar uma perspectiva inclusiva, qual seja, a proposição de serviços e de formação que não considere as características da educação básica em seus níveis e modalidades, sendo mantida como modalidade que existe à parte do sistema educacional.

Para finalizar, com orientação para a continuidade do debate, consideramos fundamental a compreensão da atual realidade de formação dos professores da educação básica em nosso país, particularmente, daqueles que atuam na modalidade educação especial, para desvelar os nexos existentes entre o modelo societário atual e o modelo de professor funcional a essa sociedade. Nessa direção, é preciso pensar a quem beneficia uma formação esvaziada de base teórica e de conteúdo pedagógico e que assume feição gerencial, instrumental e a distância, tal como afirmado por Michels (2011).

Consideramos também basilar que questionemos qual a educação especial que o país necessita. É possível propor uma educação especial democrática que fuja das armadilhas de uma perspectiva inclusiva que abre mão da aprendizagem dos alunos, que os generaliza e massifica na forma de propor os serviços e que assume a superficialidade como marca da formação docente? A nosso ver, a política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação de professores a ela relacionada, tal como aqui demonstrado, estão articuladas às reformas sociais em

curso na América Latina desde os anos de 1990. Tem sido possível acompanhar seu desenvolvimento e aperfeiçoamento na direção da manutenção da base e dos valores da sociedade capitalista. Ao contrário do que os discursos inclusivos têm contribuído para disseminar, não percebemos nesse modelo educacional elementos que permitam vislumbrar uma ruptura com a reprodução do modelo de sociedade. Nessa direção, afirmamos a funcionalidade de tais políticas e suas trágicas consequências para a educação básica e seus professores.

REFERÊNCIAS

- BERETTA LÓPEZ, Graziela Maria. *As políticas de educação inclusiva para a educação infantil no Brasil* – anos 2000. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- BOROWSKI, Fabíola. *Formação continuada de professores: análise do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria ministerial n. 1.793, de 27 de dezembro de 1994. Brasília, DF, 1994a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: mar. 2011.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Livro 1. Brasília, DF, 1994b. 66 p.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: mar. 2011.
- _____. Câmara dos Deputados. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://www.câmara.gov.br>>. Acesso em: 15 maio 2010.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: mar. 2011.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006a. Seção 1, p. 11.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão*. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: mar. 2011.
- _____. Presidência da República. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Edital n. 1, de 26 de abril de 2007. Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília, DF, 2007b. 5 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf>. Acesso em: mar. 2011.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: mar. 2011.

_____. Decreto n. 6.571/2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 set. 2008b. 1 p.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. 3 p. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf>. Acesso em: mar. 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, Editora UNIMEP, v. 3, n. 5, p. 7-26, set. 1999.

CAIADO, Kátia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Friszman. *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. Educação e Pesquisa*, São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-316, maio/ago. 2009.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel. *Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das universidades à recomendação da portaria ministerial n. 1.793 de 23/12/1994*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

EVANGELISTA, Olinda. *Almas em disputa*. Reconversão do docente pela ressignificação da educação. Projeto PQ/CNPq 2006-2010. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2006.

_____.; MICHELS, Maria Helena; SHIROMA, Eneida Oto. Quatro teses sobre política de formação de professores. In: GENTIL, Heloisa Salles; MICHELS, Maria Helena (Orgs.). *Práticas pedagógicas: política, currículo e espaço escolar*. Araraquara: Junqueira & Marín; Brasília: CAPES, 2011. p. 21-40.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 598 p.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XX*. Campinas: Autores Associados, 2004. 243 p.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: REUNIÃO

ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2010. p. 1-17.

MICHELS, Maria Helena. O instrumental, o gerencial e a formação a distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto (Orgs.). *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 79-90.

_____; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A organização curricular na articulação entre serviço especializado e classe comum: um modelo inclusivo? In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). *Diálogos com a diversidade: desafios da formação de educadores na contemporaneidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 211-231.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, v. 28, n. 100, p. 1.231-1.255, out. 2007, número especial.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? *Intermeio*, Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, v. 9, n. 17, p. 64-83, jan./jul. 2003.

_____; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização da palavra à política. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Olinda (Orgs.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2003. p. 27-45.

_____; SCHNEIDER, Maria Cristina. Certificação e gestão de professores. In: SEMINÁRIO REDESTRADO “NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA”, 7., 2008, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires: CLACSO; AGENCIA, 3-4 jul. 2008.

SOBRE A AUTORA

ROSALBA MARIA CARDOSO GARCIA é doutora em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da mesma instituição.
E-mail: rosalba@ced.ufsc.br

Recebido em março de 2011
Aprovado em maio de 2012

ROSALBA MARIA CARDOSO GARCIA

Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil

O objetivo do presente texto é contribuir com as reflexões acerca da formação docente no âmbito das políticas de educação especial, tomando como referência o período 2001-2010. Para tanto, julgou-se necessário analisar as mudanças que envolveram a modalidade na década referida, sua dinâmica e características. A discussão desenvolvida baseou-se em quatro teses acerca da formação docente desenvolvidas em estudos recentes, bem como estudos sobre formação de professores da educação especial e o movimento da política nos últimos dez anos. Os trabalhos aqui apresentados indicam a perpetuação do conhecimento hegemônico na educação especial, associada à carência de debate pedagógico e de discussões acerca do trabalho do professor, o que repõe a necessidade de reflexão sobre qual a educação especial necessária à educação nacional e qual o professor para atuar nessa modalidade.

Palavras-chave: educação especial; formação docente; política educacional.

Special education policy from the inclusive perspective and teacher education in Brazil

The aim of this text is to contribute to reflections on teacher education within the scope of special education policies, with reference to the period 2001-2010. Therefore, it was deemed necessary to examine the changes involving the modality in that decade, its dynamics and characteristics. The discussion developed is based on four theses on teacher education developed in recent studies, as well as studies on special education teacher training and the policy movement over the last ten years. The studies presented here indicate the perpetuation of hegemonic knowledge in special education associated with the lack of pedagogical debate and discussions about teacher's work, which reminds of the need for reflection on what special education is needed by national education and which teachers can work in that modality.

Keywords: special education; teacher education; educational policy.

Política de educación especial en la perspectiva inclusiva y una formación del profesorado en Brasil

El objetivo del presente texto es contribuir con reflexiones sobre la formación docente en el marco de las políticas de Educación Especial, con referencia al período 2001-2010. Para ello, se consideró necesario analizar los cambios relacionados a la modalidad en esa década, su dinámica y características. La discusión desarrollada se ha basado en cuatro tesis acerca de la formación docente desarrolladas en estudios recientes, tomándose como referencia investigaciones sobre la formación de profesores de la Educación Especial y las desarrollos de

la política en los últimos diez años. Los estudios aquí presentados señalan la perpetuación del conocimiento hegemónico en la Educación Especial, asociada a la carencia de debate pedagógico y de discusiones acerca del trabajo del profesor, lo que replantea la necesidad de reflexión acerca de cuál es la Educación Especial necesaria en la educación nacional y qué profesor debe actuar en la modalidad.

Palabras clave: *educación especial; formación docente; política educativa.*