

Formação de professores em educação especial: a ótica do GTEE - 06 e do fórum paulista permanente de educação especial Fátima Elisabeth Denari

Como citar: DENARI, Fátima Elisabeth. Formação de professores em educação especial: a ótica do GTEE - 06 e do fórum paulista permanente de educação especial. *In:* OMOTE, Sadao. (org.). **Inclusão:** intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004. p. 61-76. DOI: <https://doi.org/10.36311/2004.85-98176-02-8.p61-76>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL: A ÓTICA DO GTEE – 06 E DO FÓRUM
PAULISTA PERMANENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Fátima Elisabeth DENARI¹

As sociedades contemporâneas que pretendem ser democráticas, abertas e plurais caracterizam-se pelo permanente interesse de incrementar em seus cidadãos valores que tendam a fortalecer e consolidar o funcionamento democrático de suas instituições. Seu propósito, claro e definido, consiste em elevar os níveis de satisfação pessoal e coletivo de cidadania, contribuindo assim para a significação progressiva dos mesmos.

Nesta perspectiva, as constituições de Estado pertinentes a estas sociedades estão inspiradas na declaração universal dos direitos humanos como uma forma de garantir aos cidadãos os direitos individuais que lhes permitam ter acesso a uma vida digna e com qualidade satisfatória, subjacentes a uma ordem internacional de forma a manter a eficácia de sua aplicação. Enfatiza-se o direito e a proteção, a garantia da liberdade, a igualdade ante a lei e a justiça, o acesso aos direitos sociais e econômicos, à participação no processo político e à educação.

¹ Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

A construção e o fortalecimento de uma cultura de convivência humana tem como eixo central a formação da cidadania em educação e valores sendo a instituição escolar o eixo de repercussão direta. As autoridades educativas, o professorado e os estudantes, coletivamente, têm a difícil tarefa de transformar a escola em um espaço dialógico para a construção, em liberdade, de uma cidadania autônoma, justa, equilibrada e solidária, constituindo as bases de uma sociedade livre, independente, soberana e democrática.

O respeito e a proteção aos direitos humanos exigem, por sua vez, uma (re) configuração da educação e dos valores que a mesma promove. Esta nova (?) visão de mundo repercute favoravelmente no plano educativo pois não se chegará a uma sociedade mais justa e plena, se esta cultura não for defendida, assumida e processada na escola, marco dos valores de convivência. O desenvolvimento e o cultivo dos valores democráticos converte-se, pois, em uma necessidade, um direito, uma obrigação de todas as instituições sociais que se dedicam à formação plena do cidadão.

Sem dúvida, as competências não estão conformadas como pacotes didáticos em si mesmos, não garantem a frutificação fácil e fluida de conteúdos suscetíveis de transmissão escolar, nem dão as bases para a formação de professores. Contrariamente, requerem uma série de construções curriculares intermediárias para levar a congruência dos fins até a sala de aula. Procede, então, uma análise bidimensional que entrecruza, por um lado, as competências básicas e, por outro lado, os conhecimentos disciplinares e profissionais derivando destes os conteúdos curriculares fundamentais da nova educação. Daí, é indispensável o respeito à organicidade das áreas de conhecimento, tal como desenvolvidas ao longo da história das disciplinas ou das profissões, pois ambas têm demonstrado a capacidade de fazer frutificar o conhecimento, sustentar a formação dos docentes e dotar de conteúdos o ensino cotidiano, de acordo com a duração de programas e planos e estudo, construindo a interação necessária entre tais conhecimentos (disciplinares ou profissionais) e competências, para resolver a formação integral do educando, tenha este ou não necessidades educacionais especiais.

Também é indispensável recordar que ensinar e aprender são funções da escola e os conteúdos, neste contexto, devem ser considerados como meios e fins. Fim, enquanto provêem as capacidades necessárias para atuar em domínios distintos; meio, quando atuam como facilitadores da aprendizagem para abstrair, sintetizar, buscar, organizar, relacionar e armazenar informações. Simultaneamente, a educação deve formar um conjunto de atitudes de base como a curiosidade, o interesse por buscar a confiança em si mesmo, o espírito crítico, a responsabilidade e a autonomia, capacidades tais que podem ser muito produtivas para a vida profissional e cotidiana em geral. Pergunta-se, então: quais são os conhecimentos e as condições pedagógicas que potenciam estas características nos alunos? Trata-se de determinar quais são os conhecimentos que formam a base para os outros, que abrem as possibilidades de seguir aprendendo durante a vida e que somente a escola pode transmitir.

A primeira complexidade técnica e política que a educação enfrenta é decidir sobre homogeneidade ou diferenciação tanto institucional quanto curricular. Num certo sentido, o dilema se resolve a favor da diferenciação. O mesmo caráter heterogêneo da população que demanda educação exerce uma pressão pela diferenciação que leve em conta a diversidade de interesses e atitudes. Os avanços do conhecimento não permitem que todos os alunos aprendam tudo, concomitantemente aos complexos avanços dos distintos tipos de competências que a sociedade requer.

Para ser coerente com os princípios de igualdade de oportunidades, há que se oferecer opções a esses alunos que, invariavelmente, passam por múltiplos olhares: diferenciação institucional, diferenciação curricular, diferentes modalidades de ensino, entre outros. Além destes, faz-se necessário distinguir se se inicia ou não esta diferenciação e em que momento ela deverá acontecer. Para tanto, é interessante analisar os riscos da diferenciação institucional em que cada novo espaço desta natureza gera um correspondente espaço burocrático, com suas próprias definições de normatividade e controle; se é clara a diferenciação da oferta no sentido institucional, nem sempre são igualmente claras as diferenciações como modalidades educativas alternativas.

Têm-se tratado a respeito dos processos de mudanças organizacionais com tendência ao controle de clientelas e competências por acordos políticos e por recursos. Outro ponto que merece cuidado refere-se aos objetivos a serem alcançados e o quão demasiadamente ambiciosos eles possam ser, imbricando com um certo descuido dos níveis distintos da construção institucional de uma inovação.

Assim, considerando estes aspectos, o debate atual sobre a modernização do ensino tende a considerar como formas mais produtivas, a diversidade, a competência entre instituições e modalidades em função de alternativas equivalentes em qualidade e a possibilidade de enriquecimento mútuo a partir dela. Recomenda-se que cada diversidade institucional reitere muito claramente a disponibilidade ou não de recursos e a possibilidade de manejar, de maneira eficiente e racional, sua competência, com base em critérios de qualidade educativa.

Uma verdadeira diferenciação de oportunidades educativas requer uma estreita equivalência de qualidade e status educativo entre os diversos tipos de educação de tal modo que podem constituir-se em verdadeiras opções. Sua ausência pode implicar privilegiar de maneira desigual aqueles estudantes cujo capital cultural é mais congruente ou consoante com a cultura academicista, que se apresenta, por exemplo, por razões históricas, como a de maior status, a desejável, a legítima.

A discussão entre estas orientações é mais do que a ênfase que exclusiva e geralmente tem sido associada a diferentes concepções da função social da educação e da pessoa. Sem dúvida, tem sido marcada por argumentos estereotipados e desqualificados entre representantes de distintos campos profissionais que, como tais, têm defendido posições extremamente diferenciadas. Quando se outorga mais importância à educação em função de sua relevância externa, destacam-se os conhecimentos instrutivos; quando se considera a educação por si e em si mesma, há um valor agregado que permitirá às pessoas crescerem e desenvolverem-se sob a égide do utilitarismo, presente na escola, desde sempre. Uma formação como a que se propõe requer uma delicada integração de elementos instrutivos e expressivos, de modo

que os primeiros sustentem fatores de desenvolvimento pessoal e os segundos dêem um sentido e significado aos primeiros. Realizados em múltiplas escalas, este dualismo adquire uma expressão ainda mais distorcida quando se maneja o teórico como equivalente a aquilo que pode ser ensinado mediante expressões gráficas; e o prático, exclusivamente como verificação da teoria acompanhada geralmente por um tipo específico de manipulação de ferramentas e objetos. Ainda sob a ótica deste autor, pode-se ensinar perfeitamente sem muitos dos antecedentes considerados imprescindíveis pelos docentes, dado que existem níveis de explicação com diferentes graus de alcance e cada um deles tem a sua própria especificidade e prática.

Como nos ensina Perrenoud (2000), é preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, e aceitar a idéia de que a evolução exige que todos os professores possuam competências antes reservadas aos inovadores ou àqueles que precisavam lidar com públicos difíceis. Mas, será que estas competências são realmente algo de nossa época? Representam uma ruptura ou são eternas na profissão de educador?

A renovação das competências é mais evidente nas profissões que dependem das tecnologias. No entanto, isso não acontece na educação escolar: nem o vídeo, nem o computador, nem a multimídia fizeram com que a profissão de professor mudasse, mostrando assim que a aparente continuidade provoca a ruptura. “Neste sentido, a transformação das competências não seria para responder a novas possibilidades técnicas, mas devido a transformação da visão ou das condições de exercícios da profissão” (Perrenoud, 2000, p.34).

Ante estas (novas?) competências, o movimento é de salutar resistência. Paradoxalmente, embora seja apresentado como uma ferramenta de análise, um referencial também cumpre uma função de síntese. Considerado em seu conjunto, deixa entrever uma profissão e talvez seu movimento histórico impondo-se, então, neste momento, o debate a partir de duas considerações: de um lado, o reconhecimento de que os professores não possuem apenas

saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados; de outro lado, a aceitação da idéia de que a profissão muda e esta evolução exige dos professores novas competências, antes reservadas somente aos inovadores ou professores que lidavam com alunos especiais.

Faz-se necessário considerar a capacidade de os professores agirem como “um ator coletivo” no sistema e direcionar o movimento rumo à profissionalização e à prática reflexiva, bem como para o domínio das inovações. Isto significa que a profissionalização exige uma vontade comum dos professores, dos diretores e dos governos.

Como ensinar a trabalhar na escola? Que conteúdos seleccionar? Que estruturas curriculares proporcionar, que estratégias e recursos didáticos, que tipo de professores, quais as formas de avaliar a aprendizagem dos alunos? Para tentar dar encaminhamentos a estas questões, eis algumas considerações importantes. Potencialmente, o ponto forte da escola consiste na articulação entre uma formação sistemática das capacidades básicas das teorias científicas, das teorias tecnológicas e das regras técnicas, por um lado; e as condições e determinações históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas dos trabalhos, por outro. Esta articulação provê as bases para a aprendizagem contínua em um mundo de mudanças tecnológicas constantes. É importante sinalizar que as escolas tidas como as melhores têm conseguido estruturar espaços curriculares específicos com vistas a garantir o acesso dos alunos a certos avanços tecnológicos e ao processo produtivo e laboral. Vale a pena considerar até que ponto esta tendência formativa se cumpre e entra em contradição com o desenvolvimento das competências criativas consideradas um dos grandes objetivos da educação. O discurso da modernidade, por certo, tem proposto um novo perfil de escola e aluno que coincide com os grandes objetivos históricos da educação; há que considerar que se esse encontro de objetivos é real, não pode ser encarado de forma ingênua, dado que a produção tem as suas próprias lógicas e necessidades, assim como sua fortíssima cota de manejo de poder, com frequência pouco ética. Há que se considerar uma definição mais precisa e estruturada dos conhecimentos formais de

transmissão escolar, dos destinatários potenciais e reais e as certificações que validam o processo educativo para chegar, finalmente, às concepções manifestadas por agentes e atores do universo escolar. E esta validação passa, necessariamente por três níveis:

1. Política educativa nacional de ensino. Aqui intervêm as grandes decisões das entidades organizativas que atuam na área, sem que, necessariamente, se dê o devido espaço àqueles que fazem o processo e nele interagem, o que reduz, drasticamente, o interesse em respeitar, alcançar e validar o princípio da democratização do acesso.
2. O segundo nível indispensável é o que se refere ao lócus da ação educativa, a unidade orgânica que reside nas escolas. Durante muito tempo, a relação professor-aluno foi entendida como a principal unidade de mudança educativa. Paulatinamente, tomou-se consciência de que esta relação se dá como parte de muitas outras em um trabalho coletivo e que as possibilidades do trabalho pedagógico estão claramente delimitadas por uma organização que integra em sua ação cotidiana, a totalidade dos elementos educativos.
3. Os investigadores insistem agora, nas grandes determinações e efeitos que articulam as relações entre cada escola e a política educativa global. É um nível dinâmico e flutuante, em que incidem dimensões como origem do financiamento disponível, a figura legal da escola e seu caráter de instituição pública e privada, o alcance curricular da formação oferecida e a organização geral da mesma, a validade da certificação, o grau de autonomia dos sujeitos, por meio da natureza da organização institucional a que pertence cada escola e de suas formas regionais de administrar suas funções.

A inusitada expansão dos sistemas educativos nas últimas décadas teve como motivação básica o princípio de igualdade de oportunidades de acesso à educação formal. Isto provocou o crescimento e super-utilização das instalações físicas e do número de docentes, mas sem garantir as condições mínimas indispensáveis para oferecer um ensino eficaz. Entre os múltiplos problemas que afetam esta forma de expansão convém destacar o seguinte:

1. Mudança da natureza dos problemas da gestão, de uma gestão artesanal para uma gestão profissional, motivada pela quantidade de recursos a administrar e a diversidade dos serviços que se apresentam. Para se vislumbrar condições mais satisfatórias de rendimento, o gestor deve ter a capacidade de transmitir prioridades claras que ordenam a tarefa de toda a unidade escolar, entre tão diversas funções e demandas e a participação de grupos tão heterogêneos. Esta capacidade identifica-se com a construção de um projeto institucional que transforma os alinhamentos gerais da política educativa em possibilidades concretas e cotidianas.
2. Alguns desvios organizacionais e administrativos que se mostraram ineficientes resultaram em descuido das condições mínimas concretas para a garantia da aprendizagem, por exemplo, a redução da duração do período de aulas, a incorporação de um número maior de turnos, o excessivo número de alunos por sala. A construção de um projeto institucional exige uma drástica diminuição das hierarquias dentro das escolas e nos diferentes níveis institucionais. Exige a criação de equipes com alto grau de autonomia para lograr maior flexibilidade e rapidez e a tarefa principal é encontrar um método que assegure às equipes, nas diferentes instâncias institucionais, um trabalho em conjunto, de maneira fluida e coerente. O projeto institucional deve basear-se no acadêmico e este na apropriação do conhecimento. Para tanto, a organização curricular é um fator convergente e consubstancial entre os alinhamentos pedagógicos e a organização e gestão escolares internas com vistas ao processamento e à distribuição do conhecimento. O currículo justifica as relações externas da escola, organiza conteúdos, tempos, espaços, recursos e formas de avaliar, delimita contratos, tempo e finalidades do trabalho dos docentes e ordena e distribui a tarefa pedagógica de todos eles; não é uma lista de conteúdos ou insumos a mais do sistema. É a base da gestão escolar.
3. Um serviço homogêneo para a incorporação de alunos provenientes de diferentes setores sociais. Os fracassos dos alunos dificilmente foram assumidos como problemas de eficácia institucional, provocando respostas de ordens distintas

sem resolver o problema de maneira satisfatória, que vem se intensificando pelas demandas crescentes dos diferentes setores de apropriar-se dos bens culturais necessários ao desenvolvimento. Para alterar esse quadro, as escolas devem redesenhar seus propósitos educativos com a finalidade de reduzir as perdas. O tratamento indiferenciado de todo o corpo de alunos, que não leva em conta as necessidades individuais, gera perdas concretas como abandono, evasão, repetência, fracasso na aprendizagem, atraso, deficiências. Estas a instituição parece não resolver. Portanto, o modelo de organização deve adequar-se a estas necessidades e prever espaços de atenção diferencial que dêem conta de resolvê-las, da melhor maneira possível. Isto afeta não somente o pessoal administrativo, mas o docente e implica realizar maiores inovações. São requeridas pessoas capazes de improvisar e responder com flexibilidade às novas demandas. E isto não pode ser resolvido tão somente considerando a antiguidade em uma função, como dado fundamental, como acontece freqüentemente, em nosso sistema educacional.

4. A (des)cuidada habilitação profissional do docente. Do ponto de vista de uma organização inteligente, tem-se descuidado muito das políticas educativas de uma carreira docente que inclua desde os incentivos para os professores para levar os alunos a altos níveis de aprendizagem, até mecanismos e apoios que garantam a consolidação e o aprofundamento da capacidade profissional, da transcendência dentro do sistema educativo de aportes de seus melhores mestres e o reconhecimento profissional e méritos por parte da sociedade. Há que se propiciar instâncias de capacitação, formação continuada que considerem o ensino de técnicas práticas e efetivas. Há que se atribuir ao professorado seu real papel, como sujeito político na transformação de sua carreira profissional, por meio da valorização de sua trajetória, criatividade e conhecimento, além de condições dignas de trabalho.

Neste sentido, instaura-se o desafio de pensar a formação do profissional de Educação Especial, tarefa tal que vem exigindo o envolvimento de profissionais de diferentes formações e

diferentes âmbitos de atuação, em diferentes fori. Somos instados a tecer uma rede composta por representantes de universidades públicas, particulares e confessionais, do Estado de São Paulo; professores de Educação Especial da rede estadual de ensino; técnicos da Secretaria Estadual de Educação e pesquisadores da área. Neste caminhar, contamos ainda com a presença de representantes – professores/pesquisadores – de outras áreas da educação, especialmente, em sua representação oficial, tais como: Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação-ANFOPE; Fórum Paulista de Pedagogia e Grupos de Trabalho (GT) – Pedagogia, Séries Iniciais, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos/Congressos Estaduais Paulistas sobre Formação de Educadores. Esta trajetória tem sido marcada pelo desenvolvimento de teorias pedagógicas e sociais, bem como, mudanças acentuadas na legislação educacional que, conseqüentemente, acabam por imprimir uma certa tendenciosidade em relação aos cursos de formação de educadores.

Tem-se observado, também, que não obstante a natural, bem vinda e salutar discordância, alguns pontos são unanimidade entre os participantes, entre eles: o especialista em educação especial deve ser antes um professor e sua formação acadêmica deve ocorrer no ensino superior, no âmbito dos cursos de pedagogia. Tais razões se justificam, na medida em que se considera que o curso de pedagogia, comprometido com a qualidade social da educação, tem o objeto de formação desse profissional assentado nos processos de ensino e aprendizagem, cuja prática pedagógica é um dos componentes essenciais que permeia esta formação. Tal componente evidencia a cientificidade da pedagogia como eixo norteador da formação do profissional da educação e estabelece uma articulação entre os aspectos teóricos e práticos favorecendo, desta forma, as reais situações de aprendizagem, no atendimento a demandas específicas, como jovens e adultos, alunos com necessidades especiais, entre outras.

A prática pedagógica profissional como fonte permanente e privilegiada de reflexão e de atuação propicia a análise do complexo movimento existente entre as construções teóricas e as atividades práticas, promovendo uma compreensão da natureza e da especificidade do conhecimento, propiciando o

desenvolvimento de um compromisso ético e político com uma sociedade democrática.

Enquanto fórum de Educação Especial, nossas reflexões acerca da formação do professor vêm se fundamentando:

1. na dificuldade de analisar criticamente diferentes realidades postergando, às vezes, uma compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativos que ocorrem nos diferentes âmbitos e especialidades;
2. na necessidade de superação de entendimentos estereotipados ou de senso comum primando pelo entendimento do processo de construção do conhecimento da pessoa inserida em seu contexto social e cultural;
3. na necessidade de incorporar o significado de pesquisa, condição essencial para uma ação mais produtiva, propondo respostas criativas e medidas mais eficazes que visem a superação da exclusão educacional, social e laboral, especialmente no que reporta à área da Educação Especial;
4. na necessidade de ampliar os domínios de ação do professor, encastelado em sala de aula, para a interação com os pais e a comunidade ampliada, valorizando as diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas;
5. na necessidade de maior articulação do conhecimento sistematizado para analisar e compreender situações ou problemas presentes no cotidiano dos alunos com ou sem necessidades especiais nos diferentes níveis escolares, de forma a buscar seu desvelamento e promover uma organização escolar que possa assegurar seus direitos de cidadania, estabelecendo assim, diálogos com as demais áreas educacionais e ciências afins;
6. no entendimento de que a escola, especialmente a escola pública, reveste-se de importância capital e democrática de produção e disseminação do patrimônio cultural da humanidade, estabelecendo parcerias com a sociedade civil, com outras instituições, comprometendo-se com a ética profissional no exercício destas atividades;

7. na aceitação de que muitos processos educativos ocorrem de maneira informal, aprendidos ao longo da vida, perpassando o curso de pedagogia e prolongando-se por toda a vida profissional do professor, com potencialidades diversas (Knowles, Cole e Presswood, 1994);
8. na crença de que ensinar implica dimensões outras que não somente o técnico, mas dimensões afetivas, cognitivas, éticas e de desempenho, que é um processo dinâmico e que requer tempo e recursos para que os professores possam modificar suas práticas, tal como nos diz Mizukami et al, 2002, p.175):
“as mudanças que os professores precisam realizar de forma a contemplar novas exigências sociais e de políticas públicas vão além do aprender novas técnicas, implicando revisões conceituais do processo educacional e instrucional e da própria prática”.

Com a universalização do acesso à escola e a outros espaços de educação não formal, trazendo para a sociedade o desafio da efetiva incorporação dos direitos dos cidadãos historicamente excluídos desses espaços, impõe-se ao professor o desafio de disseminar conhecimentos que visem a construção de uma melhor qualidade de vida.

Neste sentido, retomamos aqui algumas das questões que nos acompanham neste trabalho: como juntar o nosso caminhar com o caminhar da educação básica? Que prioridades eleger no embate com as políticas públicas? Como se sente o professor de classe regular diante desta nova realidade? Que influências tem o seu trabalho sob a perspectiva do desenvolvimento do processo educativo de seus alunos?

Na tentativa de buscar respostas, o GT de Educação Especial entende ser necessário considerar, ainda que de modo breve, o aparato legal que ampara esta realidade.

As diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica deverão ser regidas no âmbito nacional pela Resolução n.º 2 de 11/09/2001 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2001), que entrou em vigor a partir de janeiro de 2002. Em resumo, há nela dispositivos legais que, em conformidade ao disposto nas

leis maiores, assumem os princípios da educação inclusiva, prevendo a oferta de serviços de apoio e professores especializados para atuar nestes serviços. Há, portanto, o reconhecimento de que uma educação de qualidade que se propõe a atender não apenas o mínimo, mas o máximo possível das necessidades educacionais especiais destes alunos, dependeria da oferta destes suportes, além do acesso à classe comum.

A Resolução dispõe em seu Artigo 8º, Item I que as escolas da rede regular de ensino deverão prever e promover na organização de suas classes comuns *professores de classe comum e de educação especial capacitados e especializados respectivamente*, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Portanto, o professor de classe comum deve ser capacitado, e a resolução, em conformidade com o Artigo 59 da LDB (Brasil, 1996), afirma como necessária a função do professor especializado a fim de que se possa garantir os princípios da educação inclusiva.

O Artigo 18, § 1º, estabelece que serão considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que em sua formação, nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial. A resolução estabelece ainda que tal conteúdo deva ser adequado para desenvolver competências para perceber as necessidades educacionais especiais de seus alunos e valorizar a educação inclusiva, flexibilizar a ação pedagógica, avaliar o processo educativo e atuar em equipe, inclusive com o professor especializado.

O parágrafo 3 do Artigo 18 estabelece que os professores especializados deverão comprovar:

I- formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II- complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (Brasil, 1996)

A Resolução abre portanto possibilidades para que a formação se dê tanto na graduação quanto na pós-graduação e parece recomendar que o professor de Educação Especial seja antes de tudo um professor do ensino regular, seja da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, ou mesmo licenciado nas diferentes áreas de conhecimento.

No Estado de São Paulo, a Secretaria de Educação aprovou a Resolução n.º 95 (São Paulo, 2000) que dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas, em 21/11/2000; portanto, antes da aprovação da Resolução do Conselho Nacional de Educação. Segundo esta resolução, a educação especial para atendimento escolar de educandos com necessidades especiais deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino, em classes comuns com apoio de serviços especializados organizados na própria escola ou em centros de apoio regionais. Está prevista a organização dos “Serviços de Apoio Pedagógico Especializado” (SAPes), no âmbito das unidades escolares.

O Artigo 10 da Resolução 95 estabelece que os docentes habilitados para atuarem nos SAPes serão classificados na seguinte conformidade:

Faixa I - portador de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação na respectiva área da Educação Especial,

Faixa II - portador de Licenciatura Plena em Pedagogia com cursos de especialização, com, no mínimo, 120 horas na área de Educação Especial;

Faixa III - portador de outras licenciaturas com pós graduação - *stricto sensu* - na área de Educação Especial;

Faixa IV - portador de diploma de Ensino Médio, com habilitação para o magistério e curso de especialização na área de Educação Especial.

Em comparação à legislação federal, a legislação estadual de São Paulo não exige uma formação anterior no magistério para a atuação como professor de Educação Especial o que mantém e talvez agrava os problemas na formação já apontados na literatura

da área sobre formação de professores, e além disso pode implicar um retrocesso histórico por admitir a possibilidade de formação em nível médio.

Iniciados em 1955 no Estado de São Paulo, os cursos regulares de formação de professores para o ensino especial foram, até 1972, majoritariamente oferecidos como especialização do curso normal. A partir desse ano, a oferta passou também a ser feita em nível universitário, sob a forma de habilitação específica do curso de Pedagogia, no âmbito das reformas do início da década de 70.

Portanto, há quase trinta décadas São Paulo vem formando professores de educação especial no nível superior. O GT de EE reitera que admitir a possibilidade de certificação de professores com nível médio poderá significar um retrocesso histórico.

Considerando, pois, a política de inclusão que garante acesso e permanência a todos os alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum, na formação do professor seria importante prever:

1. preparo de qualidade para lidar com a diversidade;
2. formação específica em Educação Especial para prover os apoios pedagógicos previstos na legislação.

No caso da formação em Educação Especial há que se garantir:

1. que a mesma ocorra em nível superior descartando, assim, qualquer formação em nível médio e em outras alternativas mais aligeiradas;
2. que a parte específica desta formação seja alicerçada sobre uma base comum assegurando que, antes de tudo, o futuro profissional, seja um professor;
3. que a parte específica vise a atuação colaborativa entre o professor de educação especial e o professor do ensino comum; e que o apoio pedagógico esteja centrado, principalmente, no âmbito da classe comum.

Finalizando, o GT de Educação Especial ressalta que o desafio das ações inclusivas requer análises mais aprofundadas a

serem realizadas no contexto do fórum permanente, bem como das articulações com os demais GTs, situações tais que vêm se solidificando a partir dos congressos estaduais paulistas sobre formação de educadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, n.177, 14 set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 de dez. de 1996.

KNOWLES, J. G.; COLE, A. L.; PRESSWOOD, C. G. **Through preservice teachers' eyes: experiences through narrative and inquiry**. New York : McMillan College Publishing, 1994.

MIZUKAMI, M. G. da et. al. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escolas**. São Carlos : EDUFSCar, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre : ARTMED, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Resolução n. 95, de 3 de maio de 2000. **Diário Oficial Estado de São Paulo**. São Paulo, 4 maio 2000, p.9-10 .

REFERÊNCIA CONSULTADA

DENARI, F. E. et. al. Desafios e perspectivas para a formação do professor na educação inclusiva par alunos com necessidades educativas especiais. Trabalho apresentado ao VI CEPFE, Águas de Lindóia, 2001.