Cadernos Macambira
V. 6, Nº 1, 2021. Página ***244*** *de* ***369. ISSN 2525-6580***
Anais **IV Seminário Diversidade e Respeito às Diferenças – IV SEDIRD e I Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar**. 06 a 08 de outubro de 2020. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes.
http://revista.lapprudes.net/

Eixo 10: Formação de professores na área da Educação Especial

OS DESAFIOS DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: PARA ALÉM DA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Catlin Raquel Mayer - Acadêmica do curso de Educação Especial-UFSM

Eduarda Pigatto - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Autora correspondente: catlin96@outlook.com

RESUMO: O presente trabalho constitui-se como um recorte do estudo de Trabalho de Final de Curso da graduação em Licenciatura em Educação Especial, modalidade diurna, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O estudo foi construído entre os meses de março e julho de 2020. A pesquisa buscou abordar sobre os desafios encontrados por professores de Educação Especial em suas práticas pedagógicas, fazendo uma relação direta com a formação inicial. O trabalho teve como objetivo geral investigar as questões que mais afetavam os professores de Educação Especial em suas práticas pedagógicas, analisando se as mesmas foram (ou não) trabalhadas nas respectivas formações iniciais. A partir de uma breve contextualização, mostra-se que a UFSM oferece atualmente três cursos de Licenciatura em Educação Especial, nas modalidades diurno, EaD e noturno. Foram realizadas pesquisas em dois meios digitais diferentes, as quais resultaram em material teórico envolvendo "Inclusão", "Formação de professores" e "Educação Especial"; ainda assim, os estudos envolvendo a prática deste profissional foram poucos. Este estudo constituiu-se como sendo descritivo-exploratório, encontrando-se dentro de uma abordagem qualitativa. Para a coleta dos dados, o instrumento selecionado foi um questionário, aplicado de forma online, a professoras de Educação Especial, egressas da UFSM. O questionário foi composto por dezoito perguntas, organizado em três partes. Os sujeitos participantes foram 29 professoras egressas dos cursos de Licenciatura em Educação Especial da UFSM. Destas participantes, 26 encontravam-se atuando como professoras de Educação Especial, portanto, as respostas consideradas foram destas participantes, visto que o estudo visou trazer acerca dos desafios encontrados durante a prática/atuação. As participantes encontravam-se atuando em instituições públicas, particulares, especiais e APAEs. O tempo de atuação das participantes variava entre menos de um ano a mais de dez anos. Percebeu-se que os desafios trazidos pelas participantes envolveram principalmente questões ligadas a formação inicial e atuação nas instituições pedagógicas. As respostas descritivas do trabalho foram organizadas em categorias de análise. Realizou-se, para além da aplicação do questionário, uma breve análise dos currículos de 2008 e 2020 do curso de Educação Especial diurno da UFSM. A partir das respostas trazidas e da análise dos currículos, pode-se dizer que a matriz curricular de 2020 do curso de Educação Especial diurno da UFSM parece sanar algumas demandas levantadas pelas participantes em suas respostas. Ainda assim, ressalta-se a importância de os cursos de formação inicial em Educação Especial voltarem seus processos acadêmicos para si e para os alunos, incentivando uma formação crítica, que possibilite aos acadêmicos e professores formadores discutirem acerca do que papel do professor de Educação Especial, no sentido de legitimar e defender as práticas deste profissional. Mostra-se importante, portanto, relacionar formação e prática, no intuito de aproximar da experiência posterior como professores de Educação Especial. Espera-se que o presente estudo se mostre útil para os pesquisadores da área, para os gestores na área, para estudantes dos cursos de Educação Especial, para egressos e para sujeitos que se interessem pela Educação, Educação Especial, formação de professores e desafios que se mostram presentes nas práticas destes profissionais.

Palavras-chaves: Educação Especial. Formação Inicial. Desafios. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A problemática inicial deste estudo envolveu pensar quais poderiam ser os desafios do professor de Educação Especial (EE) na sua atuação pedagógica e, para além disso, se a formação inicial deste professor "bastaria" para amparar sua atuação.

A partir do contato com profissionais formados em Educação Especial, colegas de curso, professores formadores e observações realizadas dentro do âmbito escolar surgiram inquietações envolvendo a prática do professor de Educação Especial, as quais nem sempre conseguem ser trazidas junto a formação inicial.

Outras inquietações observadas ao longo da formação inicial foram relacionadas a questões envolvendo o trabalho com a família dos alunos em situação de inclusão, o estigma que o professor de Educação Especial tem dentro da própria instituição onde atua como o único responsável por resolver problemas envolvendo os alunos público alvo da EE e/ou único detentor de conhecimentos sobre a área. Outro ponto é o ensino colaborativo, que vem sendo discutido e aplicado cada vez mais nas escolas, também, se mostra um desafio para este professor, visto que o mesmo necessita de tempo, espaço e oportunidade de trocas com o professor regente, o aluno e a turma. Por fim, pontuações sobre a responsabilidade de se encontrar monitores, sobrecarga, deslocamento de função dentro das instituições pedagógicas e falta de recursos foram situações que me atravessaram no decorrer do meu processo formativo.

A partir destas e de outras inquietações, acaba surgindo o questionamento direcionador deste estudo: o professor em Educação Especial, enquanto acadêmico, encontra junto a formação inicial um espaço onde seja abordado acerca da realidade que ele viverá na prática? O objetivo geral do estudo, portanto, vem a ser investigar quais questões mais afetam professores de Educação Especial em suas práticas pedagógicas, analisando se as mesmas foram (ou não) trabalhadas nas suas respectivas formações iniciais.

DISCUSSÕES TEÓRICAS

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) oferece atualmente três cursos de Licenciatura em Educação Especial, sendo eles: diurno, noturno e ensino a distância (EaD). Os três cursos, apesar de serem formadores de professores de Educação Especial e buscarem objetivos semelhantes quanto aos profissionais egressos, constituem-se, nas respectivas matrizes curriculares, de maneiras diferentes. Sendo assim, diferentes profissionais são formados em cada currículo, o que resulta, consequentemente, em distintas visões e práticas de atuação pedagógicas.

A partir de pesquisas realizadas em dois meios digitais diferentes (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos CAPES) nos meses de março e abril de 2020, buscando textos sobre o tema desta pesquisa, evidenciou-se a existência de um número considerável de material teórico envolvendo os descritores "Educação Especial", "Inclusão" e "Formação de Professores". Contudo, após realizar a leitura de alguns textos selecionados,

notou-se uma defasagem no número de estudos envolvendo diretamente questões ligadas aos desafios da prática enquanto professor de Educação Especial.

Os trabalhos encontrados que mais se aproximaram do tema proposto neste estudo foram de Costas e Thesing (2017) e Thesing (2019). O estudo datado de 2017 trata-se de um artigo, enquanto de 2019 o trabalho de Tese de Thesing, sendo assim, se aproximam. Ambos os estudos envolveram pensar acerca das bases epistemológicas do curso de Graduação em Educação Especial Diurno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), além de buscar saber o quanto os currículos estão se aproximando da atuação dos professores egressos, em cada um dos seus contextos profissionais. Para tanto, a autora aplicou entrevistas com professores egressos e formadores do curso, bem como realizou coleta e estudo de documentos envolvendo a historicidade do curso. Nesse sentido, a autora trata da importância de haver uma formação crítica, a fim de formar professores capazes de democratizar o conhecimento na escola, fazendo do mesmo uma ferramenta de emancipação (Costas e Thesing, 2017; Thesing, 2019).

METODOLOGIA

O estudo realizado encontra-se dentro de uma abordagem qualitativa, com viés descritivo-exploratório. Nesse sentido, viu-se a necessidade que aplicar um instrumento de análise, a fim de sanar o objetivo principal do estudo, além de outras inquietações. A pesquisa foi realizada com professores de Educação Especial, egressos dos cursos de Licenciatura na Universidade Federal de Santa Maria. A escolha por participantes que já fossem formados deu-se no intuito de buscar entender quais questões mais afetam os profissionais em suas respectivas práticas como professores de Educação Especial, algo que ocorreria de maneira diferente caso fossem escolhidos professores ainda em formação inicial.

O instrumento respondido pelos professores foi um questionário. constituído por dezoito perguntas, sendo dividido em três subpartes: Identificação, Formação e Atuação. A opção pelo questionário deu-se devido a pandemia do COVID-19, visto que inviabilizaria a opção (inicial) por entrevista. Assim, a primeira subparte “Identificação” do questionário visou conhecer um pouco do participante: seu nome, gênero, idade. Na subparte “Formação” pretendeu-se saber sobre a modalidade de curso na qual o participante é egresso, bem como os anos de ingresso e formação no curso e se o mesmo possuía alguma formação para além da licenciatura em Educação Especial. Na terceira e última subparte, “Atuação”, procurou-se entender se o participante está atuando como professor de Educação Especial, em que tipo de instituição atua (se atua), quais desafios surgem na sua atuação; além de perguntas relacionadas aos papéis do professor de Educação Especial nas instituições pedagógicas e o trabalho dos cursos de licenciatura na formação inicial destes profissionais. Essas questões buscaram avaliar quais são as formações que o participante tem, quais são os desafios encontrados na sua atuação pedagógica e qual o papel da formação inicial na atuação pedagógica destes sujeitos.

O convite para a participação no questionário deu-se nos últimos dois dias do mês de março, sendo feito por conveniência, via rede social. O envio do questionário deu-se entre os

dias 01 e 07 de abril, com prazo de retorno até o dia vinte do mesmo mês. Foram encaminhados 43 questionários.

PRINCIPAIS RESULTADOS

Obtive-se dentro do prazo estabelecido de retorno a resposta de 29 participantes. Nesta pesquisa, apenas participantes do sexo feminino responderam o instrumento. A fim de preservar a identidade das participantes, seus nomes foram substituídos pela forma de *Participante nº* (P1, P2 e assim, sucessivamente até P29). A idade das participantes variou entre 21 e 48 anos.

Quanto a formação das participantes, foi possível perceber que 26 participantes eram egressas do curso de Educação Especial da UFSM na modalidade diurna, enquanto outras três participantes eram egressas do curso de Educação Especial da UFSM noturno. Nenhuma das participantes era egressa da modalidade de curso a distância. Em relação aos anos de ingresso e formação das participantes nos cursos de Educação Especial da UFSM, tem-se como anos de ingresso entre 1996 e 2016, enquanto anos de formação entre 1999 e 2020. Vinte e uma participantes já tinham ou estavam cursando outra formação, para além da Licenciatura em Educação Especial junto a UFSM.

Em relação a atuação das participantes como professoras de Educação Especial em alguma instituição pedagógica, foi possível constatar que 23 participantes apontaram que se encontravam atuando como professoras de Educação Especial, enquanto outras seis participantes não. Neste caso, as respostas a serem consideradas envolvendo atuação foram somente das participantes atuantes. O tempo de atuação destas participantes variava entre menos de um ano a mais de dez anos. Sobre a caracterização das instituições onde as participantes eram atuantes, tem-se que 14 participantes atuam em instituições públicas; quatro participantes em instituições particulares; quatro participantes em APAEs e uma participante em instituição especial.

Todas as participantes concordaram quando questionadas se o professor de Educação Especial é um ser multiatarefado nas instituições. Com relação a situações vivenciadas na prática enquanto professoras em Educação Especial, foi possível analisar que 23 participantes eram responsáveis por dar orientação à família do aluno; 22 participantes participavam de Reuniões Pedagógicas; 18 participantes vivenciavam o Ensino Colaborativo em suas respectivas práticas; 15 participantes lidavam com Organização de eventos; 14 participantes participavam de passeios; 12 participantes elencaram Outras situações; 10 participantes apontaram lidar com Contratação de Monitores; nenhuma participante apontou não lidar com nenhuma das situações trazidas como exemplo. Quando as participantes foram perguntadas se receberam orientações, enquanto acadêmicas do seu curso de formação, para lidar com as situações citadas anteriormente as respostas foram: 15 participantes apontaram terem recebido orientações em parte; cinco participantes apontam que não receberam orientação para lidar com as situações vividas pelas mesmas e três participantes elencaram afirmativamente sobre terem recebido orientações para lidar com as situações vividas em suas práticas.

O questionário foi composto de quatro perguntas descritivas, as quais envolveram pensar as dificuldades da prática, questões que mais afetavam as participantes, importância do curso de formação inicial trazer sobre situações vivenciadas na prática, bem como sugestões aos acadêmicos ou cursos de formação. Para melhor entendimento, os resultados destas perguntas descritivas foram divididos em categorias. No total, formaram-se nove categorias de discussão, organizadas em dois blocos principais: Formação inicial e Desafios encontrados na atuação.

A partir das respostas trazidas, buscou-se debater mais profundamente acerca de dois pontos principais: a necessidade de se pensar no papel do professor de Educação Especial nas instituições e a necessidade de uma formação em Educação Especial junto a UFSM que proporcione aos alunos vivências mais próximas da prática posterior como professores de Educação Especial.

A NECESSIDADE DE SE PENSAR NO PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS INSTITUIÇÕES

Buscando discutir a respeito de algumas pontuações que cercam a atuação do professor de Educação Especial, (como atribuições, multiplicidade de tarefas e questões ligadas à legislação) viu-se a necessidade de falar especificamente do papel do professor de Educação Especial nas instituições. Nesse sentido, Thesing; Costas (2017), apontam para o trabalho do professor de Educação Especial num contexto inclusivo como sendo

> [...] um conjunto de múltiplas ações que é atribuído a um professor integrante de um sistema educacional que se pretende inclusivo. Como característica da sua natureza multifuncional, o professor de Educação Especial é um professor itinerante físico e pedagogicamente: está envolvido em realizar parcerias com os professores da sala de aula comum, em trabalhos de cunho articulado e colaborativo, com os sujeitos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais e com suas turmas, e também de forma individualizada, nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). (THESING; COSTAS, 2017, p. 205)

Sendo assim, este professor se mostra como sendo um sujeito detentor de várias ações dentro das instituições de ensino, buscando (juntamente a outros sujeitos da instituição) garantir a aprendizagem dos alunos em situação de inclusão. Para além disso, evidencia-se a partir da fala das Participantes 6, 8, 24 e 25, que os professores de Educação Especial necessitam adquirir conhecimentos sobre a atuação e, principalmente, sobre as legislações que regem seu cargo:

> P6: “[...] É necessário haver mais estudos teóricos para amparar e dar suporte às práticas que o educador especial deve exercer na escola e a realidade que muitas vezes não é abordada durante o curso [...]”.

> P8: "[...] acho importante sairmos com uma base mais sólida da faculdade sobre os recursos que deveremos usar para planejar, avaliar, etc. Estudar documentos como a BNCC, RCG, PEI, etc. [...]".
>
> P24: "[...] principalmente os direitos e deveres que nós profissionais de educação especial temos enquanto docentes. Devemos ser informados de como proceder em situações recorrentes [...] pois eu acredito que isso é o que a maioria dos professores enfrenta no seu campo de atuação".
>
> P25: "Penso que o curso precisa focar muito na legislação, nos direitos das pessoas com deficiência e nos documentos burocráticos necessários para nossa atração enquanto professor de educação especial".

Sobre este assunto, em sua Tese, Thesing (2019) defende que

> Esse professor [...] precisa, dentre outros conhecimentos, compreender quais as legislações que amparam o seu ofício. As falas sobre o estudo das relações tiveram como principal argumento a defesa de que se o professor conhecer as legislações que orientam sua profissão e seu exercício profissional, esse terá meios legais para a defesa e para a garantia do seu trabalho na escola. Além disso, conhecer a legislação é um instrumento de luta para a busca de condições objetivas melhores para o seu trabalho e para a aprendizagem dos estudantes na escola. (THESING, 2019, p.100)

Portanto, é imprescindível que o professor de Educação Especial tenha conhecimento acerca da legislação que o ampara enquanto profissional, a fim de defender seu trabalho dentro das instituições e lutar por condições de trabalho e aprendizagem dos alunos.

Além disso, mostra-se importante que os professores de EE estejam cientes de quais são suas atribuições, visto que esse professor muitas vezes sofre com a falta de compreensão de professores e/ou gestão das instituições, que julgam o trabalho deste profissional como sendo somente restrito a Sala de Recursos Multifuncional, ou uma espécie de "reforço". Nesse sentido, Thesing (2009) traz que

> Os Professores, em suas narrativas, também sinalizam a dificuldade de compreensão, da comunidade escolar, acerca da identidade e da natureza do trabalho do professor de Educação Especial na escola regular. Há, segundo eles, o entendimento de que o trabalho desse professor é restrito e/ou sinônimo ao Atendimento Educacional Especializado na escola regular; ou que sua atuação profissional tenha como objetivo o trabalho pedagógico voltado ao "reforço" de conteúdos escolares; ou ao "treino" de habilidades psicomotoras; ou ainda que o atendimento do professor de Educação Especial seja um espaço-tempo para a realização de tarefas de casa; e/ou ainda como um espaço de suposta cura/normalização das deficiências. (THESING, 2019, p.163)

A Resolução CNE/CEB nº 04/2009 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Em relação as atribuições/funções dos professores que atuam no AEE, o texto aponta que:

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

Por outro lado, as participantes apontaram realizar outras atividades, para além do que é trazido junto ao Art. 13 da referida Resolução, como contratação de monitores, organização de eventos e participação em passeios. Evidencia-se, portanto, que este profissional acaba desenvolvendo outras funções dentro das instituições, para além do AEE, apontado pela Resolução CNE/CEB nº 04/2009.

Um dos exemplos de fala trazido a partir das respostas do questionário aplicado no presente trabalho, junto a professoras de Educação Especial, a respeito de situações envolvendo funções que não são atribuição do professor de EE parte da Participante 24, que aponta

> P24: "[...] Fazemos o trabalho pedagógico e também em alguns momentos acabamos por realizar atividades que não seriam de nossa competência, pois existem profissionais na instituição que são aptos para a devida função. [...] São muitas as dificuldades enfrentadas e por muitas vezes acabamos nos submetendo a fazermos atividades que não nos competem, para mantermos nossos empregos".

Outro assunto a ser discutido refere-se as múltiplas atribuições do professor de EE nas instituições pedagógicas. Em relação a este professor, o que se percebe é um profissional extremamente atarefado em sua função, cumprindo múltiplas atribuições, tendo pouco tempo

para planejar e atuar, além de muitas vezes tomar a responsabilização pelo alunado da EE para si (quando na realidade este é um público de toda a comunidade institucional). Acerca desta multiplicidade de tarefas, novamente cito Thesing (2019), que em sua pesquisa com professores formadores do curso de Educação Especial Diurno da UFSM e, também, professoras de EE egressas do mesmo curso, traz que:

> [...] para além das suas atribuições, registradas em documento vigente, o professor de Educação Especial tende a receber, por falta de conhecimento acerca da sua identidade e de suas funções profissionais na escola, outras incumbências são advindas - pelos demais professores e, consequentemente, pelos demais sujeitos da escola (equipe diretiva e da coordenação pedagógicas, auxiliares administrativos, famílias e estudantes). (THESING, 2019, p.167)

Sendo assim, além de realizarem uma série de atribuições que não caberiam (*teoricamente*) ao cargo, estas professoras se sentem pressionadas pelos demais sujeitos atuantes (demais professores, gestão, coordenação e orientação pedagógicas) na escola, além das famílias, que cobram a todo o tempo que a inclusão ocorra, impondo sobre estas profissionais a responsabilidade sobre os alunos público-alvo.

Alguns exemplos de situações que ocorrem na prática são trazidos por Thesing (2019) ao citar que

> As falas das professoras, sobre seus cotidianos de trabalho, descrevem contextos profissionais com amplo leque de situações que precisam ser resolvidas por elas, mesmo que estejam, nesses contextos, envolvidas com outros estudantes com deficiência. Narram situações em que são chamadas a atender conflitos, a fazer tarefas de casa, a "conter" e a amenizar crises e agressões, a formar e orientar monitores/estagiários, a mediar relações entre famílias e professores das classes comuns, a trabalharem com os estudantes durante períodos das aulas, por esses não serem aceitos em determinadas disciplinas. (THESING, 2019, p.156)

A articulação do professor de EE e os professores da sala regular e/ou a gestão das instituições foi apontado pelas participantes da pesquisa como sendo um desafio, visto que, segundo as mesmas, por vezes professores e/ou gestão pedagógica pareciam não compreender o trabalho das professoras de Educação Especial nas instituições, fazendo com que a articulação entre as professoras de EE e os demais sujeitos da escola se mostrasse defasada, e até mesmo sugerindo uma espécie de responsabilização a essas profissionais perante os processos de aprendizagem dos alunos público-alvo da EE. Como exemplo, tem-se as falas das participantes P11, P12, P14, P15 e P28:

> P11: "[...] Acredito que a maior dificuldade ainda está em trabalhar de forma conjunta com os professores, principalmente os de áreas, por muitas vezes não conseguirem repensar suas práticas para os alunos conforme suas necessidades, isso em decorrência também da sua

> formação obviamente, mas vejo também que por vezes ainda falta o entendimentos de que os alunos incluídos fazem parte da escola, de assumirem estes como seus alunos".
>
> P12: "A resistência de muitos professores em adaptar o currículo de acordo com as necessidades específicas de cada aluno".
>
> P14: "[...] Resistência na realização de adaptações pedagógicas, empatia. A inclusão em escola privada acaba sendo considerado com despesa para a escola".
>
> P15: "A maior dificuldade que encontro no momento é de desenvolvimento de um trabalho colaborativo junto aos professores. [...] A falta de conhecimento dos professores da classe regular em entender o papel da Educação Especial dentro da escola".
>
> P28: "[...] Na prática pedagógica a questão que mais me afeta é a resistência de muitos professores de atentar para a singularidade de cada sujeito, incluídos aí todos os alunos que de alguma forma não se encaixam nos padrões ditos normais de desenvolvimento. Outra questão que me desacomoda muito é a busca a partir de diagnósticos clínicos por justificativas de não-aprendizagem dos alunos, como se o "problema" estivesse sempre localizado no sujeito e que o meio - família, escola e sociedade, onde ele está inserido não tivesse participação nessas dificuldades escolares".

As participantes trouxeram à tona, portanto, que a articulação com professores e gestão nas instituições mostra-se conflituosa em certos momentos, devido a fatores como falta de tempo, ou mesmo dificuldade na flexibilização das práticas dos professores de sala regular. Ainda assim, nota-se que é preciso encontrar meios para que esta articulação ocorra de alguma forma, visando promover a aprendizagem dos alunos envolvidos, algo que irá ocorrer com o trabalho em conjunto de todos os sujeitos que fazem parte do meio escolar do aluno.

Sobre este assunto, Schneider (2017), em seu estudo trata da relação entre PIBID e Educação Especial e os efeitos da articulação pedagógica na formação inicial, trazendo muitas contribuições sobre Ensino Colaborativo. Segundo a autora

> [...] na perspectiva do ensino colaborativo, os professores de Educação Regular e Especial articulam seus conhecimentos no intuito de produzir práticas pedagógicas que atinjam a diversidade dos alunos, tanto no que tange às demandas do currículo escolar - responsabilidade do professor de Educação Regular – quanto às singularidades de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, em que o professor de Educação Especial tem a função de criar estratégias e/ou recursos para o acesso de qualidade ao ensino. (SCHNEIDER, 2017, p. 88)

Mostra-se importante pensar, portanto, que no caso da educação inclusiva, a mesma só ocorre de fato com a soma de todos os sujeitos da comunidade escolar trabalhando em

conjunto; sendo assim, o professor de EE não pode, sozinho, ser o responsável para que a inclusão dos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais ocorra nas instituições pedagógicas e na sociedade como um todo (SCHNEIDER, 2017; SILVA, PAVÃO, 2017; THESING, 2019).Para além disso, é importante que este profissional esteja ciente de quais são suas atribuições, a fim de que possa legitimar sua identidade enquanto professor, lutar por seus direitos e também pela aprendizagem dos alunos.

A NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE PROPORCIONE VIVÊNCIAS PRÓXIMAS DA PRÁTICA POSTERIOR ENQUANTO PROFESSORES (AS) DE EE

Este subcapítulo trata da nova reformulação do curso de Educação Especial da UFSM, em sua modalidade diurna, fazendo um breve comparativo entre as matrizes curriculares do curso nos anos de 2008 e 2020. O objetivo de criar este subcapítulo parte da importância de pensar um currículo formativo que busque aproximar os acadêmicos ainda mais de suas futuras práticas, evidenciado, por exemplo, na fala das Participantes 14 e 16, ao trazerem que

> P14: "[...] se não há preparação para essas funções o educador poderá ser considerado ineficiente para tal função [...] O profissional de educação especial precisa ser multifacetado e estar sempre disposta a reinventar e reinventar-se. A pratica diária não é simples, pois sendo responsável pelo AEE da escola as demandas são muitas e os desafios também [...]".
>
> P16: "[...] A visão do educador especial no AEE atendendo apenas nosso público não cabe mais na nossa realidade, até porque o conceito de Educação Inclusivo é muito mais amplo, podemos até não ser responsável pelo atendimento de todos os alunos, mas na minha opinião devemos sim ter um diagnóstico de toda realidade que trabalhamos e contribuir no que é possível!!! [...]".

O comparativo entre as duas matrizes curriculares do curso em Licenciatura em EE na modalidade diurno ocorre principalmente por duas razões: ser o curso de origem deste estudo e o fato de o currículo 2020 parecer ir ao encontro e ser a "resposta" de muitos dos desafios encontrados nas respostas relacionadas à atuação das participantes no questionário aplicado.

Segundo Thesing (2017), um dos motivos para as mudanças na configuração dos currículos do curso de Educação Especial diurno da UFSM ao longo dos anos (1984, 1987, 2004 e 2008) se deu devido ao fato de que as legislações se alteraram ao longo dos anos. O curso, que antes possuía disciplinas voltadas para uma formação médico-terapêutica (com atendimentos individualizados em espaços como classes ou escolas especiais), passa a "ter de se adequar" às legislações envolvendo a inclusão das pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais:

> A análise das ementas curriculares do Curso de Educação Especial da UFSM revela mudanças do curso coerentes com as necessidades impostas pela promessa de um cenário educacional inclusivo. A partir das legislações vigentes sobre formação de professores e sobre os

> processos inclusivos escolares, a formação *generalista* de um profissional que atendesse às múltiplas demandas da escola, de forma flexível e abrangente, assim como ocorre diante de demandas do setor produtivo, foi considerada urgente. A redução de disciplinas referentes à área da saúde e o acréscimo de disciplinas metodológicas na ementa atual do curso revelam a tentativa de aproximar o professor de educação especial dos processos pedagógicos na escola. (THESING, 2017, p. 211)

Assim, os currículos do curso diurno de licenciatura em Educação Especial da UFSM passam por mudanças significativas ao longo dos anos, principalmente por causa das últimas legislações vigentes e de um contexto "*novo*" de inclusão que tomava os espaços pedagógicos, o que demandava de um curso cuja matriz curricular "*desse conta*" destas mudanças. A partir do ano de 2004 e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), o curso de Licenciatura em Educação Especial Diurno da UFSM, passa a formar professores especializados em três áreas de atuação: "Dificuldades de Aprendizagem", "Déficit Cognitivo" e "Surdez", num processo de formação generalista.

Ocorre a criação de um novo currículo posterior ao de 2008, proposto para 2020, que passa a contar com carga horária total de 3480 horas (360 horas a mais que o currículo de 2008 do mesmo curso). A carga horária por período neste novo currículo é de no mínimo 240 e máximo 540h. O número ideal de períodos passa a ser dez (não mais oito), sendo considerados para concretização da formação o mínimo dez e máximo de quinze semestres. O número máximo de trancamentos do curso se mantém: quatro trancamentos totais e dez parciais. O currículo do curso passa a contar com quatro Núcleos (Núcleo Didático-Pedagógico, Núcleo da Fundamentação em Educação Especial, Núcleo de Estágio Supervisionado e Pesquisa e Núcleo de Estudos Integradores para Enriquecimento Curricular).

Fazendo um breve comparativo entre os currículos de 2008 e 2020 do curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSM na modalidade Diurna, é possível perceber mudanças na nomenclatura de algumas disciplinas, acréscimo de disciplinas de outras áreas da Educação Especial (para além das trazidas no currículo de 2008) e condensação e/ou retirada de outras disciplinas. Além disso, percebe-se que, enquanto o currículo de 2008 organizava-se em seis núcleos pedagógicos, o de 2020 passa a contabilizar quatro.

Sobre as mudanças relacionadas ao Núcleo Didático Pedagógico no currículo de 2020, é possível perceber algumas mudanças: foram incluídas disciplinas relacionadas a "Direitos Humanos e Gênero", "Educação e Infância" e "Aprendizagem e Cognição"; duas disciplinas do currículo de 2008 relacionadas a "Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação" passam a ser três, com nomenclaturas referentes as três áreas, passando a ser "História da Educação", "Filosofia da Educação" e "Sociologia da Educação"; as disciplinas relacionadas aos Processos Investigativos em Educação passam a ser duas, não mais três, como ocorria no currículo de 2008; as disciplinas de Psicologia da Educação também foram aglutinadas, passando a ser três, não mais quatro; as disciplinas do currículo de 2008 relacionadas a Metodologia do Ensino da História e Geografia recebem outra nomenclatura, passando a ser "Metodologia das Ciências Humanas: História" e "Metodologia das Ciências Humanas: Geografia"; as disciplinas "Teoria da Linguagem A" e "Comunicação em Língua

Portuguesa" (currículo de 2008) passam a ser uma só disciplina, intitulada "Estudos Linguísticos da Aquisição da Linguagem"; o currículo de 2020 passa a contar com duas disciplinas relacionadas a "Políticas Públicas", sendo relacionadas a "Gestão na Educação Básica" e "Diversidade Cultural". As demais disciplinas relacionadas as "Metodologias" (Português, Matemática, Artes Visuais, Educação Musical e Ciências Naturais), "Educação de Jovens e Adultos" (EJA), "Jogos Teatrais", "Didática", "Fundamentos Neuropsicológicos da Aprendizagem" e "Fundamentos da Leitura e da Escrita" se mantém em ambos os currículos.

Analisando o Núcleo da Fundamentação em Educação Especial, foi possível ver que o currículo de 2020 passa a contar com disciplinas relacionadas às áreas "Transtorno do Espectro Autista", "Altas Habilidades/Superdotação" e "Deficiência Visual", além do fato de que a nomenclatura do termo "Déficit Cognitivo" passa a ser "Deficiência Intelectual". As disciplinas de Libras, que no currículo de 2008 somavam quatro, agora passam a ser três, com maior carga horária em cada. Foram incluídas também disciplinas relacionadas às Tecnologias de Informação e da Comunicação (TICs), além de duas disciplinas, intituladas como "Educação Especial: Sujeitos e Culturas" e "Pesquisa em Educação Especial". Outra inclusão realizada neste currículo foi a de disciplinas relacionadas a "Estratégias Metodológicas/Práticas Pedagógicas" nos contextos de "Espaço Especializado" e "Escola Regular".

Enquanto o núcleo relacionado a Estágios Supervisionados do currículo de 2008 contava com três disciplinas relacionadas a práticas voltadas a cada uma das áreas de atuação, o currículo de 2020 passa a contar com dois estágios: um relacionado a "Espaços Especializados" e outro a "Escola Regular". Além disso, o Núcleo de Estágio Supervisionado e Pesquisa do currículo de 2020 conta com duas disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso, uma mais do que a do currículo de 2008, que contabiliza a disciplina de "Trabalho Final de Curso".

Observa-se no novo currículo de 2020 a retirada de disciplinas que antes compunham o currículo de 2008 do curso de Educação Especial Diurno, como "Biologia da Educação", "Educação e Movimento Humano", "Antropologia Cultural", "Psicologia das Relações Educacionais", disciplinas de "Alternativas Metodológicas" relacionadas as áreas "Dificuldades de Aprendizagem", "Déficit Cognitivo" e "Surdez", bem como "Estágios Supervisionados" voltados especificamente às três áreas anteriormente citadas.

O que difere os dois currículos (2008 e 2020) do curso, portanto, é a inclusão de disciplinas relacionadas a outras áreas da Educação Especial e a reformulação das disciplinas de estágio, que deixam de ser específicas a algumas áreas de atuação e passam a ocorrer em diferentes contextos (Escola Regular e Espaço Especializado). Sendo assim, o currículo de 2020 parece se aproximar das demandas trazidas por algumas participantes, como disciplinas relacionadas a outras áreas da Educação Especial, experiências em diferentes contextos de atuação, além de mais disciplinas voltadas à legislação/políticas, exemplificadas nas falas das Participantes 3, 10 e 23:

> P3: "[...] pensar o campo como algo que perpassa todas as modalidades de ensino, pois o curso foi extremamente voltado para crianças, os estágios são com crianças (em sua maioria), mas hoje atuo com ensino médio e superior [...]".

> P10: "[...] Atendo alunos com AH/SD, autismo, baixa visão, e não tive ao menos uma disciplina teórica sobre estes assuntos. A avaliação pedagógica também assusta, pois só aprendemos a trabalhar com publico infanto-juvenil, e agora que atuo no ensino superior? como avalio alunos sem utilizar jogos? [...]".
>
> P23: "[...] Os estágios deveriam ser organizados de forma que pudessem ser acompanhado os processos de observação, avaliação e organização da documentação do estudante, não apenas ser um movimento de 15h de observação e depois de estagio frente ao estudante [...] Se conseguissem realizar ele durante 1 ano, para ter acompanhamento do estudante, os planos traçados entre Família/Escola/Estagiário/Estudante. [...]".

Quando se pensa num currículo de formação que busque aproximar os acadêmicos da prática enquanto futuros professores de Educação Especial, é imprescindível pensar num curso que procure, discutir dentro dele, questões para além das metodologias de como "dar aula" ou mesmo as teorias envolvendo as múltiplas deficiências que os alunos possam ter e com as quais o professor de EE se depara na prática. Para além disso, procura-se um currículo que trabalhe o "*ser professor*" e, tenha um espaço de escuta dentro da sala de aula onde os acadêmicos poderão trazer suas dúvidas e anseios em relação a futura prática. Thesing (2019), defende

> [...] um curso formador com embasamento político-pedagógico que discuta as questões da docência, da formação de professores, de professores estudiosos - da história nacional, das legislações que embasam as práticas e dos preceitos que, por sua vez, embasam aquelas. Um curso que seja um espaço de discussão, de conscientização crescente do professor em formação acerca dos interesses das políticas, um espaço de crítica, de criação, de luta, de resistência. Um curso que provoque os/as estudantes a pensar sobre as condições objetivas de trabalho dos professores e de seu papel na sociedade - esta que exige dele respostas que talvez não sejam dadas, não pela ineficiência desse professor, mas pelas faltas das condições materiais objetivas para a concretização da "utopia" da "escola inclusiva" para todos (THESING, 2019, p. 185)

Mostra-se importante, portanto, pensar nos currículos de formação de professores como um espaço que provoque os estudantes a pensarem nas "condições objetivas" do trabalho enquanto professores e do papel que a profissão tem na sociedade. Por outro lado, não se pode pensar na educação sozinha como lugar/espaço de luta pela mudança das mazelas da sociedade; assim como o professor de Educação Especial, sozinho, não consegue ser capaz de efetivar os processos de inclusão dos alunos na escola ou mesmo sociedade.

O estudo acerca da reformulação do currículo de 2020 do curso de Educação Especial da UFSM, na modalidade Diurna, se mostra importante, à medida que se percebe que a matriz curricular deste currículo faz a inclusão de disciplinas teóricas envolvendo as diferentes áreas de atuação, tem uma carga horária maior, além de propor experiências em diferentes

contextos da atuação do professor de Educação Especial, mudanças que compreendem solicitações trazidas nas respostas das participantes egressas do curso, exemplificadas anteriormente, nas falas das Participantes 3, 10 e 23.

Para além das mudanças apontadas na configuração da matriz curricular, espera-se que o curso possa voltar seus processos educativos para si, tornando-se um espaço para além das práticas enquanto professores, mas também de escuta e discussão do que é ser professor de Educação Especial, visto que é necessário pensar na educação como um ato político e transformador. Ainda assim, é importante questionar se as mudanças deste novo currículo serão capazes de formar professores de EE "preparados efetivamente para a prática" e quais serão as novas demandas (e desafios) que surgirão a esses egressos.

CONCLUSÕES

Ao longo da construção do estudo percebeu-se a importância de o professor de Educação Especial esteja ciente de quais são suas atribuições, a fim de que possa legitimar sua identidade enquanto professor, lutar por seus direitos e, também, pela efetiva aprendizagem dos alunos. Além disso, viu-se necessária a discussão acerca dos processos de articulação e inclusão nas instituições, os quais só ocorrem de maneira efetiva quando os sujeitos atuantes nas instituições pedagógicas trabalham em conjunto.

A partir das pontuações percebidas, o currículo de 2020 do curso de licenciatura em Educação Especial na modalidade diurna da UFSM parece se "aproximar" das demandas trazidas por algumas participantes, como disciplinas relacionadas a outras áreas da EE, experiências em diferentes contextos de atuação, além de mais disciplinas voltadas à legislação/políticas.

Este trabalho se configura como uma pequena parte de minha formação inicial, sendo construído em cinco meses de uma vida atípica, de isolamento social na cidade de Santa Maria, onde as únicas pessoas que pude dividir os sabores e angústias foram as que divido morada, para além dos encontros virtuais com amigos, professores e colegas do curso, que fizeram com que esses meses de distanciamento se tornassem menos doídos.

Espero que o presente estudo se mostre útil para os pesquisadores da área, para estudantes dos cursos de Educação Especial, para egressos e para sujeitos que se interessem pela Educação, Educação Especial, formação de professores e desafios que se mostram presentes nas práticas destes profissionais.

REFERÊNCIAS

SCHNEIDER, D. A. **Práticas pedagógicas em educação especial: articulação pedagógica para a formação inicial.** 2017. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14459/DIS_PPGEDUCACAO_2017_SCHNEIDER_DIANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 mar. 2020.

SILVA, T. R. S; PAVÃO, A. C. O. A formação do professor especialista e do professor capacitado em Educação Especial. In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O. (Org.) **Atendimento educacional especializado: estado da arte.** - Santa Maria: UFSM, PRE; Ed. pE.com, 2017. cap. 13, p. 221-283.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. **A Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente**. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 23, n. 2, p. 201-214, jun. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000200201&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 abr. 2020.

THESING, M. L. C. **A epistemologia da formação de professores de educação especial: um professor plurivalente para "dar conta da inclusão"?.** 2019. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019. Disponível em < https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19218/TES_PPGEDUCACAO_2019_THESING_MARIANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 22 mar. 2020.