

PERSISTÊNCIA DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS CONSERVADORAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Maria Helena Michels^{1,*} 

RESUMO: Buscando compreender quais teorias pedagógicas dão sustentação a formação inicial de professores de educação especial no Brasil, analisamos documentos com base no materialismo histórico-dialético. Examinamos 53 cursos e 1.101 disciplinas, categorizadas em: fundamentos da educação; formação profissional; específicas do campo; “Outras”, suas relações com as etapas e modalidades da educação básica e com os conhecimentos curriculares. Observamos que há acento na compreensão do ensino como processo individualizado, que busca desenvolver habilidades e competências dos estudantes. A ausência de base teórica e de conteúdos curriculares afasta essa formação de um projeto de escolarização e a aproxima de perspectivas não críticas, como a escolanovista e tecnicista.

Palavras-chave: Educação especial. Formação de professores. Ensino. Aprendizagem. Escolarização.

PERSISTENCE OF CONSERVATIVE PEDAGOGICAL THEORIES IN THE FORMATION OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

ABSTRACT: Seeking to understand which pedagogical theories support the initial training of special education teachers in Brazil, we analyze documents, based on historical-dialectical materialism. We examined 53 courses and 1101 subjects, categorized into: fundamentals of education; vocational training; field-specific; “Others”, their relations with the stages and modalities of basic education and with curricular knowledge. We observed that there is an emphasis on the understanding of teaching as an individualized process, which seeks to develop students’ skills and competencies. The absence of a theoretical basis and curricular content distances this formation from a schooling project and brings it closer to non-critical perspectives, such as the new and technical school.

Keywords: Special education. Teacher training. Teaching. Apprenticeship. Schooling.

PERSISTENCIA DE LAS TEORÍAS PEDAGÓGICAS CONSERVADORAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN ESPECIAL

RESUMEN: Con el objetivo de comprender cuáles son las teorías pedagógicas que sustentan la formación inicial de los profesores de educación especial en Brasil, analizamos documentos basados en el materialismo histórico-dialéctico. Se examinaron 53 cursos y 1101 disciplinas, categorizados en: fundamentos de la educación; formación profesional; específico del campo; “Otros”, sus relaciones con las etapas y modalidades de la educación básica y con los conocimientos curriculares. Observamos que hay un énfasis en la comprensión de la enseñanza como un proceso individualizado, que busca desarrollar las habilidades y competencias de los estudiantes. La ausencia de una base teórica y de un contenido curricular aleja esta formación de un proyecto de escolarización y la acerca a perspectivas no críticas, como la Escuela Nueva y Técnica.

Palabras clave: Educación especial. Formación del profesorado. Enseñanza. Aprendizaje. Escolarización.

1. Universidade Federal de Santa Catarina  – Centro de Ciências da Educação – Departamento Estudos Especializados em Educação – Florianópolis (SC), Brasil.

*Autora correspondente: mhmichels20@gmail.com

Dossiê organizado por: Rosalba Maria Cardoso Garcia , Débora Dainez , Kamille Vaz  e Kátia Regina Moreno Caiado 

Introdução

O final do século 20 e início do século 21 foi palco de inúmeras contrarreformas que impactaram a educação brasileira no sentido de consolidar o que Lamosa (2020) denomina de uma nova *pedagogia da hegemonia*. Essas avançam de maneira sistemática e estão relacionadas a diferentes âmbitos da educação: currículo, avaliação, trabalho docente, formação de professores, entre outros. Na modalidade educação especial não foi diferente: leis, resoluções e diretrizes têm indicado a garantia de acesso à escola regular para crianças e jovens, considerados público da educação especial.

A presença desses estudantes na escola alterou sobremaneira a proposta de cursos de formação de professores de educação especial no Brasil. A Resolução n.º 1 (Brasil, 2006), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, mesmo não sendo um documento específico da educação especial, impactou sobremaneira a proposição da formação de professores para este campo, uma vez que retirou essa formação das habilitações dos cursos de Pedagogia. Logo, a formação de professores de educação especial, que até então ocorria nos cursos de Pedagogia, em habilitação específica, passa a ocorrer em uma licenciatura própria ou em cursos de especialização.¹

Em 2008 é publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008a), que representa um marco nacional, uma vez que propôs transformar os sistemas de ensino em sistemas de ensino inclusivos. O atendimento aos estudantes dessa modalidade passa a ser, majoritariamente, nas escolas regulares, e o principal serviço ofertado é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), legitimado pelo Decreto n.º 6.571 (Brasil, 2008b). Mesmo esse documento indicando a formação de professores na formação continuada, observa-se a criação de cursos de formação inicial que garantam a implementação dessa perspectiva política. Exemplos disso são os cursos de licenciatura em Educação Especial criados a partir Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) (Brasil, 2009) como forma de expansão da educação superior no país, que somente no estado de Santa Catarina criou 17 cursos em licenciatura, todos em instituições de ensino superior privadas.

Neste artigo propomos a reflexão sobre essa formação inicial dos professores, nos cursos de licenciatura em Educação Especial, buscando compreender quais teorias pedagógicas dão sustentação a essas proposições de formação. Nossa pergunta guia é: Como pensar a formação dos docentes que desenvolvem seu trabalho com alunos da modalidade educação especial, com vistas a sua escolarização?

Para tanto, compreendemos que o materialismo histórico-dialético nos possibilita analisar a realidade, buscando compreendê-la em sua totalidade. É na análise de documentos que buscamos elementos dessa realidade sobre a formação em foco. Segundo Evangelista (2012), a análise documental nos possibilita apreender as diretrizes para a educação e para a formação do professor, articulando interesses, projetando políticas e, ao mesmo tempo, oferecendo pistas para nossas análises.

No site e-MEC, do Ministério da Educação (MEC), buscamos atualizar os dados apresentados por Michels (2021), que nos permite refletir sobre as questões formais dos cursos, como as instituições formadoras, o período de início dos cursos, a modalidade de oferta, entre outros elementos. Em algumas instituições formadoras tivemos acesso aos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) – que nos permitiram analisar elementos que chamamos de conteúdo das formações, como os objetivos dos cursos, as suas matrizes curriculares e proposições de ementas das disciplinas –, onde é possível apreender as teorias pedagógicas que sustentam os cursos que já então em atividade no Brasil.

Estes dados nos permitem apresentar onde e como estão sendo formados os professores de educação especial no Brasil e refletir sobre qual projeto de escola e de sociedade são propostos nessa formação.

Aspectos formais da formação de professores de educação especial no Brasil

Segundo Michels (2021), 30 cursos de licenciatura em Educação Especial já haviam iniciado sua formação em 2021. Fazendo a atualização desses dados no site e-MEC em 2024, observa-se que mais 23 cursos tiveram suas atividades iniciadas depois de 2021, totalizando 53 cursos em atividade.² Observamos a intensificação de ofertas de cursos a partir de 2018. De 2004 a 2017 (14 anos) foram criados 14 cursos da referida licenciatura; de 2018 a 2020 (3 anos), foram instituídos 16 cursos; de 2021 a 2024 (3 anos), mais 23 cursos de licenciatura em Educação Especial. Ou seja, houve um incremento de 39 cursos a partir de 2018.

Do total de 53 cursos de licenciatura em Educação Especial, 7 (13,2%) são ofertados por universidades públicas (dois em uma universidade municipal e cinco em universidades federais). Os demais cursos estão em universidades, faculdades ou centros de ensino privados (86,8%).

Em relação à modalidade da oferta de cursos, 14 (26,4%) são ofertados na modalidade presencial e 39 (75,6%) a distância.

Esses dados indicam que a relação com a iniciativa privada e com a modalidade a distância, para a formação de professores para o campo da educação especial, é estreita e guarda grande similaridade com os demais cursos de licenciatura.³

Para Seki, Souza e Evangelista (2017, p. 458):

[...] após a década de 1990 e acentuando-se nos anos 2000, o deslocamento da formação docente da esfera pública para a privada se articulou com base nos interesses da classe dominante, em particular a fração financeira, alcançando o alunado e a educação brasileira em seu conjunto. A desregulamentação do ensino superior brasileiro e sua respectiva liberalização criou amplas condições para a ampliação do setor privado. Nesse movimento, intensificou-se drasticamente a hipotrofia dos cursos de licenciatura no âmbito das IES públicas, predominantemente universitárias, em favor das IES privadas nem sempre universitárias.

Podemos afirmar então que há um movimento de mercantilização da formação de professores de educação especial (a exemplo da formação geral), perceptível no número de instituições formadoras que estão ligadas a instituições privadas, fundações e conglomerados mercantis. Para Rodrigues (2007), esse constitui-se como movimento global, preconizado pela classe burguesa que, além de considerar a educação um “bem mercadejável” (Granemann, 2007), busca ampliar consenso em torno de um projeto de escola e de sociedade funcional ao capital.

As proposições dos cursos de licenciatura em educação especial e os conteúdos da formação

Dos 53 cursos de licenciatura em Educação Especial ativos, 8 disponibilizam seus PPCs nos sites das instituições. Também em sites institucionais tivemos acesso a informações referentes a objetivos do curso, perfil do profissional formado, mercado de trabalho e matriz curricular de 17 cursos (em alguns somente as listas de disciplinas, contabilizando informações de 25 cursos).

A partir das contribuições de Saviani (2009), que nos indica que a formação do docente deve envolver pelo menos dois aspectos – os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos – que estão intrinsicamente relacionados, passamos a analisar as disciplinas dos cursos buscando compreender as

proposições em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, optamos por agrupar as disciplinas em quatro blocos: disciplinas de base (relacionadas àquelas de fundamentos da educação como filosofia, sociologia, organização escolar, psicologia, entre outras); disciplinas de formação profissional (ou didático-pedagógicas, como didática geral, metodologias e prática de ensino e pesquisa); disciplinas específicas do campo da educação especial; e disciplinas outras (empreendedorismo, direitos humanos, sustentabilidade, projeto de vida, atividades de extensão curricular, etc.).

De antemão, cabe ressaltar que há, entre os cursos, grande disparidade de oferta de disciplinas quanto ao seu quantitativo, que variam de 18 até 62. O número médio de disciplinas ofertadas por curso é de 46.

Analisando os documentos que tivemos acesso, podemos afirmar que 9 indicam estar formando em uma perspectiva inclusiva (36%), apesar de que outros 10 apresentam alguma disciplina relacionada à perspectiva inclusiva em sua matriz.

Analisando as 1.101 disciplinas, seguindo os agrupamentos indicados anteriormente, observamos que, desse total, 133 (12,1%) estão no primeiro grupo, que corresponde às disciplinas de fundamentos. Dois cursos não apresentaram nenhuma disciplina desse grupo, e dois apresentaram dez. A média de disciplinas de fundamentos nos cursos foi de seis. Compreende-se que essas disciplinas é que possibilitam uma formação epistemológica e histórica ao professor, consequentemente, contribuindo com sua constituição política e social. Concordando com Decker (2017), a fragilidade na formação nessa fundamentação teórica (como a observada desse caso em tela) coloca o professor como um operacionalizador de ações docentes, desvinculadas de reflexões, útil para a manutenção do sistema capitalista.

Vaz e Garcia (2015, p. 48) indicam que há “um novo modelo de professor e de formação”, onde os fundamentos da educação não estão presentes. Também observam que na formação de professores para a educação especial existe a ausência da discussão sobre escola e sociedade, o que dá a essa formação seu caráter conservador, próprio da perspectiva neoliberal.

No que se refere às disciplinas do segundo grupo (disciplinas de formação profissional/didático-pedagógica), contabilizamos 198 (18,1%), sendo que 1 curso conta com apenas uma disciplina desse bloco e outro tem maior oferta, com 17 disciplinas. A média dessas disciplinas é de oito por curso. Observa-se que esse grupo de disciplinas também não se caracteriza como um dos pilares nessa formação. Assim como as disciplinas de base/fundamentos, essas relacionadas à formação profissional/didático-pedagógica não têm centralidade na formação de professores de educação especial. Se, como afirma Libâneo (2015, p. 642) “[...] a atividade de ensino-aprendizagem (instrução) é a que promove e amplia o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos”, como pensar nessa ação docente sem tal formação? A pouca presença desse grupo de disciplinas na formação de professores de educação especial estaria relacionada com a proposição de uma didática especial para os estudantes da modalidade educação especial, própria do modelo biologizante?

Já as disciplinas específicas do campo da educação especial somaram 527 (47,8%), com uma média de 22 por curso, o que demonstra sua centralidade na formação. Um curso oferece 4 (menor oferta) e outro, 42 disciplinas desse bloco. Esses dados merecem a reapresentação de uma questão histórica da formação na educação especial, elaborada por Jesus, Barreto e Gonçalves (2011, p. 84): “Há um saber-fazer próprio na área de Educação Especial, constitutivo da aprendizagem de docência como foco da formação do professor?”. Quando estamos diante de uma política de perspectiva inclusiva, que tem como diretriz a inserção dos estudantes da modalidade educação especial na escola regular, essa formação para o saber-fazer específico se refere a uma apropriação do conhecimento também específica por parte desses estudantes na educação básica?

Buscando responder a essas questões, articulamos esses dados com outros relacionados a etapas da educação básica, conhecimentos curriculares e relação entre ensino e aprendizagem.

Quando observamos as disciplinas que em seus títulos indicam que estão relacionadas às etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e às modalidades (Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação do Campo, entre outras), das 1.101, 29 (2,6%) fazem menção a essas etapas ou modalidades. Dos 25 cursos aos quais tivemos acesso às matrizes curriculares, 11 não abordam nenhuma outra modalidade além da educação especial e nenhuma etapa da educação básica. Isso nos faz perceber que a formação de professores para a educação especial pouco se articula à educação básica. Como pensar então a formação de professores para desenvolver suas atividades profissionais em escola ou espaços escolares regulares, sem discutir tais relações?

Já quanto às disciplinas que fazem menção aos conhecimentos curriculares (matemática, história, geografia, letramento, alfabetização, artes, entre outras) 65 (5,9% das 1.101) estabelecem tal relação. Porém, 7 cursos (33,3%) não tratam desses conhecimentos em sua matriz curricular. O que ensina então o(a) professor(a) de educação especial na escola regular?

Observamos, ainda, que 6 cursos (28,5%) não tratam sobre as etapas e modalidades da educação brasileira e nem sobre os conteúdos curriculares indicados como fundamentais.

Esses dados nos fazem afirmar que temos, nos cursos de licenciatura em Educação Especial, poucas disciplinas que relacionam a escolarização dos sujeitos dessa modalidade às suas etapas na escolarização, assim como pouca incidência de formação desses professores no que se refere aos conteúdos curriculares para a formação de qualquer estudante da educação básica.

Quando tratamos do último grupo (outras disciplinas), obtemos 250 disciplinas (22,7%), sendo que 1 curso oferta 3 (menor oferta) e outro, 21 disciplinas (maior oferta). Esses dados nos permitem afirmar que há uma variação de projetos de curso de formação de professores de educação especial no Brasil, com disciplinas que podem estar em qualquer curso de graduação, não necessariamente em um curso de licenciatura.

Buscando perceber como os cursos propõem a relação entre ensino e aprendizagem, analisamos os oito PPCs que tivemos acesso na integra. Neles, buscamos apreender como os cursos propõem o ensino e a relação com o conhecimento para os sujeitos dessa modalidade.

Observa-se forte acento na compreensão do ensino como processo individualizado, para desenvolver habilidades e competências. Da mesma maneira, o conhecimento está centrado no desenvolvimento dessas habilidades e competências, com referência constante à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui a BNCC para a educação básica (Brasil, 2017), é pensada e construída pelos reformadores empresariais da educação. Verifica-se a ampla participação das entidades privadas mantidas por empresas de diversos setores produtivos (serviços, indústrias, sistema financeiro) no financiamento da mobilização e na elaboração da BNCC – como o Todos pela Educação, a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco, a Fundação Telefônica Vivo, etc.

Para Delgado, Magalhães, Piccinini (2023, p. 147):

[...] no que diz respeito à formação dos profissionais da educação, tais políticas, além de pretendem desmantelar a luta histórica dos processos de escolarização de qualidade, estão na contramão do que se concebe como formação plena, socialmente referenciada e exercida com autonomia. Ou seja, uma formação cidadã, crítica e coletiva. Reafirmamos que uma faceta desse desmonte está na vinculação do currículo dos cursos de Licenciatura ao currículo das escolas de educação básica.

Entendemos que as habilidades e competências propostas na BNCC (Brasil, 2017), quando pensadas para a modalidade da educação especial, aprofundam uma perspectiva clínica e a individualização do

processo de ensino do sujeito, uma vez que indicam que devem desenvolver tais habilidades e competências que já estão presentes nos sujeitos. Essa proposição retira da escola sua função de ensinar conteúdos escolares, conhecimento socialmente sistematizado.

Essa perspectiva pedagógica aproxima-se do que Saviani (2008) denomina de teoria tecnicista. Para esse autor, “a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (Saviani, 2008, p. 10).

Podemos afirmar que nos cursos de licenciatura em Educação Especial há pouca formação para a escolarização dos sujeitos dessa modalidade e a permanência de um modelo conservador de formação, centrado na própria deficiência do sujeito – modelo esse apresentado por Jannuzzi (2004).

Essa mesma lógica se repete na formação docente que também forma para habilidades e competências imediatas e que é percebida na Resolução CNE/CP n.º 4/2024 (Brasil, 2024), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Este documento revoga a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 (Brasil, 2019), porém mantém elementos presentes na Diretriz anterior, principalmente seu caráter pragmático; e, de forma clara, incorpora a concepção formativa mediada por competências socioemocionais e habilidades individuais e imediatas, deixando de fora o conhecimento sistematizado.

Pereira, Schleseneer e Costa Filho (2024, p. 17) afirmam em relação à Resolução 2/19, mas que serve para análise da Resolução 4/24, que esta ajusta-se:

[...] à pedagogia das competências, ao empirismo pragmatista, à moral utilitarista, conforme o neoliberalismo e os resultados das avaliações em larga escala, não deixa lugar para a autorreflexão, não agasalha, não consente o trabalho epistêmico/reflexivo dos/as professores/as. [...] promove a adaptação à razão instrumental, ao projeto hegemônico do mercado, faz dos professores brasileiros cumpridores de tarefas, condição opressora da sua formação e trabalho.

Das oito proposições de curso, duas não se referem ao ensino dos estudantes da educação especial, e duas fazem referência aos conhecimentos curriculares para estes estudantes. Porém, há um acento na compreensão do ensino como processo individualizado, para desenvolver habilidades e competências; da mesma maneira que o conhecimento está centrado no desenvolvimento dessas habilidades e competências, com referência contante à BNCC e ao processo de aprender a aprender apresentado por Delors (2003).

Um dos cursos aponta que opta pelo Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) como estratégia para a aquisição, pelos estudantes da educação especial, dessas habilidades, competências e atitudes.

O desenvolvimento de habilidades e competências como chave da formação de professores e do ensino dos estudantes da educação básica busca pela adaptação desses sujeitos a um “novo” modelo produtivo. Para Saviani (2011, p. 13), “essa redução da competência aos mecanismos adaptativos restritos à cotidianidade redonda numa extrema incompetência dos novos docentes para lidar com a complexidade da tarefa pedagógica”.

Esses dados nos possibilitam aferir que as concepções de educação adquirem um caráter inatista, que dão ênfase à aprendizagem individual (autoaprendizagem) e cuja centralidade do processo está no sujeito “aprendente”. Essa perspectiva é observada também por Santos (2022) quando da análise do balanço de produção acadêmica e dos documentos nacionais referentes à educação especial. Segundo essa autora,

A individualização da aprendizagem tem como base a concepção de estudante como um ser individual, cada um com aptidões e capacidades. Apreendemos que as diferenças humanas, as necessidades, capacidades e especificidades individuais são tomadas como referencial para a organização do processo formativo na escola e apontam para uma individualização da aprendizagem (Santos, 2022, p. 82).

Em síntese, podemos aferir que a proposição de formação de professores da educação básica, mais especificamente aquela destinada ao campo da educação especial, abriga, além da teoria tecnicista já apresentada anteriormente, a teoria escolanovista, com ênfase na aprendizagem individual (autoaprendizagem) e a centralidade do processo no sujeito “aprendente” e nos recursos a serem utilizados. Para Saviani (2008, p. 8), “o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos”.

Os aspectos aqui apresentados podem ser relacionados às teorias não críticas apresentadas por Saviani (2008), nas quais a educação age como instrumento de equalização social e não de sua transformação, ou seja, reafirma seu caráter conservador.

Considerações finais

A formação de professores de educação especial, mais especificamente aquela que ocorre nos cursos de licenciatura em Educação Especial, estão conformadas nas disputas postas para a formação de professores no Brasil.

O caráter conservador dessa formação está expresso em seus aspectos formais e em seus aspectos acadêmicos.

Seus aspectos formais colocam a educação, e especificamente os cursos de licenciatura em Educação Especial, como mercadoria, consolidando o projeto neoliberal que atende ao mercado e ao projeto burguês. Para Martins e Pina (2020, p. 12):

[...] os defensores do projeto de mercantilização da educação recorrem a essa estratégia, defendendo que há uma nova dinâmica regida pela “sociedade globalizada, tecnológica e do conhecimento” para defender uma perspectiva pedagógica que subordina a educação escolar aos seus interesses de classe. Assim, busca convencer que o lema “promoção da aprendizagem” se constitui como uma espécie de “bem comum”, a fim de assegurar a apropriação privada das formas mais desenvolvidas do conhecimento científico, filosófico e artístico produzido pela humanidade.

Em relação a esses aspectos acadêmicos, os dados obtidos nos fazem afirmar que há, nos cursos de licenciatura em Educação Especial, uma lacuna formativa referente aos fundamentos da educação e à formação didático-pedagógica. Ao mesmo tempo, a centralidade dessa formação está nas especificidades da educação especial, com particular atenção às deficiências e/ou aos transtornos e seus recursos. Esses aspectos aprofundam a histórica separação entre teoria e prática e, ao mesmo tempo, destroem a relação conteúdo/forma, presentes nas teorias escolanovista e tecnicista que Saviani (1999) denomina de “não críticas”. Desconsiderando a articulação teoria e prática como base para a compreensão da realidade social que possibilitaria o desenvolvimento da crítica social (Gramsci, 2001), a formação dos docentes que desenvolverão seu trabalho com estudantes dessa modalidade de ensino se distancia da escolarização e da formação omnilateral.

Há, nas proposições de curso, um distanciamento dos níveis e das demais modalidades de ensino, fazendo com que essa formação abstraia os estudantes das relações escolares e aproximando-se da perspectiva que historicamente atravessou esse campo: a centrada na deficiência (Jannuzzi, 2004). Tal perspectiva ancora o trabalho educativo nos limites impostos pela base biológica do sujeito.

Mesmo que os estudantes dessa modalidade tenham a escola regular como espaço privilegiado para sua inserção, os conteúdos curriculares não são foco da formação dos professores, uma vez que pouco se fazem presentes nos cursos. Em seu lugar, as habilidades e competências têm presença clara em suas proposições de formação.

Essa ausência de conteúdos curriculares comunga com a compreensão de que o discente (estudante) é o protagonista do processo de aprendizagem que se deve dar de maneira individual, inclusive com a individualização do currículo (Garcia; Michels, 2018; Santos, 2022).

A perspectiva escolanovista apresenta-se como base teórica dessa formação, juntamente com as técnicas e os recursos específicos para o acesso ao conhecimento dos estudantes dessa modalidade. Porém, cabe lembrar que o conhecimento do qual se trata nas proposições de formação tem referência nas habilidades e competências que devem ser desenvolvidas, aderindo-se a uma perspectiva tecnicista de educação, como já apresentado por Lorenzini (2022).

Se, como afirma Saviani e Duarte (2021, p. 19), “[...] o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem”, não será com uma formação fragmentada que formaremos esse educador. Se a proposição de formação indica que a educação é produzida pelo próprio estudante, qual concepção de professor (ou educador) se expressa?

Formar o professor de educação especial com ênfase na aprendizagem individual – secundarizando o ensino –, centrada no estudante e em suas “deficiências”, indica um trabalho individualizado e centrado nas técnicas de acessibilidade, nos recursos, e não no trabalho pedagógico. Essa proposição afasta os sujeitos de sua escolarização, mas os aproxima de uma formação restrita para o mercado de trabalho e para a formação humana.

Pensar a formação de professores é pensar um projeto de escola e de sociedade. Se defendemos uma educação pública, estatal, laica e de qualidade socialmente referenciada, precisamos defender uma formação que pense os estudantes da educação especial. Para defendermos essas proposições, precisamos ter um posicionamento claro de qual escola e qual sociedade defendemos.

Conflito de interesse

Nada a declarar.

Disponibilidade de dados de pesquisa

Não se aplica.

Financiamento

Não se aplica.

Agradecimentos

Não se aplica.

Notas

1. A formação de professores de educação especial tem seu início nos cursos de Pedagogia, em habilitações específicas por deficiência, na década de 1970, tendo a teoria tecnicista como base para sua proposição. A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) também formava, desde essa década, educadores especiais. Já na década de 1990, grande parte dos cursos de Pedagogia que formavam nessas habilitações específicas por deficiência, assumem uma perspectiva generalista e passam a ofertar habilitações de Educação Especial.
2. Dados obtidos no site <https://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 3 abr. 2024.
3. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2023), 32,9% dos cursos de licenciatura no país são ofertados nas redes públicas (80,3% na modalidade presencial) e 67,1% em instituições privadas, sendo 90% dessas na modalidade de Educação a Distância (EaD). Dados obtidos no site <https://censobasico.inep.gov.br/>. Acesso em: 23 nov, 2024.

Referências

BRASIL. **Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 9 set. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, Brasília, 2008b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 14 jun. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: 29 jan. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. Brasília, 2017. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3001/republicada-resolucao-cne-cp-n-2>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, 2024. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4759/resolucao-cne-cp-n-4>. Acesso em: 16 jul. 2024.

DECKER, A. A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014). In: EVANGELISTA, O.; DEKI, A. H. (orgs). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. p. 85-116.

DELGADO, A. P.; MAGALHÃES, L. K.; PICCININI, C. L. Formação docente: perspectiva instrumental, trabalho docente e contrarreformas educacionais. In: LEHER, R. **Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação**. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 131-147.

DELORS, J (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo; Brasília: Cortez; Unesco, 2003.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1. ed. v. 1. Campinas: Alínea, 2012. p. 52-71.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. Política de educação especial e currículo: disputas sobre natureza, perspectiva e enfoque. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 55, p. 54-70, 2018. <https://doi.org/10.12957/teias.2018.37239>

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere: os intelectuais: princípio educativo**. Jornalismo. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRANEMANN, S. Políticas sociais e financeirização dos direitos do trabalho. **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 20, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/159>. Acesso em: 30 out. 2018.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do Século XXI**. Campinas: Autores Associados. 2004.

JESUS, D. M.; BARRETO, M. A. S. C.; GONÇALVES, A. F. S. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - Educação Especial da ANPED: desvelando pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 77-92, maio/ago. 2011. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400007>

LAMOSA, R. (org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Parnaíba: Terra sem Amos, 2020.

LIBÂNEO, J.C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. <https://doi.org/10.1590/2175-623646132>

LORENZINI, V. P. **Trabalho pedagógico da Educação Especial: expressões de conformismos e resistências no atendimento educacional especializado na educação escolar**. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, 2022. Disponível em: repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/241103/PEED1660-T.pdf?sequence=1. Acesso em: 7 abr. 2023.

MARTINS, A. S.; PINA, L. D. Mercantilização da educação, escola pública e trabalho educativo: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. 1-21, 2020. <https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8657754>

MICHELS, M. H. Formação do professor de Educação Especial no Brasil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40., 2021, Belém. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2021. Trabalho encomendado. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/40reuniao/trabalhos/forma%C3%A7%C3%A3o-do-professor-de-educac%C3%A7%C3%A3o-especial-no-brasil>. Acesso em: 27 set. 2022.

PEREIRA, M. F. R.; SCHLESENEER, A. H.; COSTA FILHO, I. Formação docente em contexto neoliberal: notas para os necessários enfrentamentos políticos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 24, p. 1-23, 2024. <https://doi.org/10.20396/rho.v24i00.8673873>

RODRIGUES, J. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SANTOS, R. M. P. **A concepção de aprendizagem escolar na política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil (2008-2016)**. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/236180/PEED1644-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 abr. 2023.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011. <https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667>

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 15-37.

SEKI, A. S.; SOUZA, A.; EVANGELISTA, O. A formação docente superior: hegemonia do capital no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 447-467, 2017. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.812>

VAZ, K.; GARCIA, R. M. C. Modelos de formação do professor de Educação Especial: estratégias de consolidação da política educacional. **Revista Educação e Fronteiras**, v. 5, n. 14, p. 47-59, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4976>. Acesso em: 09 ago. 2021.

Recebido: 13 dez. 2024

Aceito: 5 maio 2025

Editoras associadas:

Ana Luiza Bustamante Smolka  e Silvia Dubrovsky 