



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

---

AMANDA COSTA CAMIZÃO SAVERGNINI

**A FORMAÇÃO E O CONHECIMENTO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO  
ESPECIAL**

VITÓRIA  
2021



Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

AMANDA COSTA CAMIZÃO SAVERGNINI

**A FORMAÇÃO E O CONHECIMENTO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO  
ESPECIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do Grau de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Lopes Victor

VITÓRIA  
2021

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

C183f Savernini, Amanda Costa Camizao, 1989-  
A formação e o conhecimento do professor de Educação Especial / Amanda Costa Camizao. - 2021.  
198 f.

Orientadora: Sonia Lopes Victor.  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Professores de Educação Especial - Formação. 2. Professores de Educação Especial. 3. Educação Especial. 4. Conhecimento e Aprendizagem. I. Victor, Sonia Lopes. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## AMANDA COSTA CAMIZÃO

### A FORMAÇÃO E O CONHECIMENTO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Tese apresentada ao Curso de  
Doutorado em Educação da  
Universidade Federal do Espírito  
Santo como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Doutor em  
Educação.

Aprovada em 30 de setembro de 2021.

#### COMISSÃO EXAMINADORA

---

Professora Doutora Sonia Lopes Victor  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Professora Doutora Sandra Soares Della Fonte  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Professora Doutora Silvana Ventorim  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Professora Doutora Fabiana Alvarenga Rangel  
Instituto Benjamin Constant

---

Professora Doutora Sonia Mari Shima Barroco  
Universidade Estadual de Maringá

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES  
Telefone: (24) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
SONIA LOPES VICTOR - SIAPE 1172934  
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE  
Em 05/10/2021 às 11:36

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/280979?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por SANDRA SOARES DELLA FONTE - SIAPE 1218475 Departamento de Ginástica - DG/CEFD Em 05/10/2021 às 12:28

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/281029?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por SILVANA VENTORIM - SIAPE 1198985 Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE Em 05/10/2021 às 16:41

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/281424?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
WAGNER DOS SANTOS - SIAPE 2374772  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE  
Em 07/10/2021 às 13:27

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/283054?tipoArquivo=O>



## DEDICATÓRIA

Para o meu sobrinho Otávio, amor incondicional de nossas vidas. Pela garantia de sua existência rara lutamos todos os dias.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao meu amado Deus, por me sustentar e conduzir nesse processo.

### **FAMÍLIA**

Agradeço à minha mãe, pela dedicação e empenho na minha criação, por me ensinar a lutar por meus sonhos e por me inspirar nos valores da vida, tenho muito orgulho de ser o que você fez por mim.

Ao meu pai, pelo carinho e companhia em muitos momentos, grande incentivador dos meus estudos desde sempre.

Ao Mauzi e à Sonia, que cuidam de mim desde que chegaram à minha vida, sempre com carinho e amor de pais.

Ao meu marido André, grande companheiro, que chegou no início deste processo e encheu a minha vida de amor, que fez tudo para que os dias fossem mais fáceis e comigo priorizou os momentos de estudos.

À minha irmã Fernanda, primeira amiga, parceira de vida e incentivadora dos estudos, obrigada por tudo, principalmente por ser mãe de Teteco.

Ao meu irmão Raphael, que me incentivou em muitos momentos para que eu chegasse aqui, além de ter me presenteado com três sobrinhos amados.

### **UFES**

À minha orientadora muito querida, professora Dra. Sonia Lopes Victor. São dez anos de orientação e muitos momentos vividos. Eu aprendi e espero continuar aprendendo com você. Por ter acreditado em mim, você transformou a minha vida.

Às professoras Dra. Fabiana Alvarenga Rangel, Dra. Sonia Mari Shima Barroco, Dra. Sandra Della Fonte e Dra. Silvana Venturim, por terem aceitado participar da minha banca para me avaliarem. A todas vocês o meu carinho e admiração.

À professora Dra. Lílian Cristina Moreira, pela disponibilidade e leitura atenta deste trabalho.

À minha amiga Patricia, que é a minha grande parceira de estudos e da vida, dos dias bons e ruins, de chorar e sorrir juntas, de fazer questão de estar presente e ser um presente para mim, inclusive nos estudos das madrugadas.

Ao meu grupo de pesquisa e às colegas que passaram e muito me ajudaram, e às que estão e que contribuem através das nossas reuniões. Juntas compartilhamos momentos ricos de aprendizagem.

Agradeço aos amigos Rayner e Alice, que também compartilharam momentos importantes comigo, viveram o doutorado e muito contribuíram para que eu chegasse aqui.

À Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), ao PPGE/Ufes e ao Centro de Educação. A todos os professores que contribuíram para a minha formação.

## **ESCOLA**

Ao CMEI Abílio Luiz Fagundes (Cariacica - ES) e à minha diretora Elô que, desde o início, foi sensível às minhas necessidades e me deu muito suporte para que eu chegasse aqui. Às amigas Janilce, Whili, Laci, Koka, Eliete, Wal, Juciara, Andrea e Carla que comigo compartilham a vida de professora de Educação Infantil e fazem felizes as minhas manhãs.

À UMEI Tia Nina (Vila Velha - ES), onde eu me realizo sendo professora de Educação Especial. Agradeço especialmente à minha diretora Nelcilene, que também ajudou para que eu pudesse desenvolver os meus estudos, sensibilizou-se com as minhas demandas e me incentivou para que eu concretizasse este sonho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

“É provável que a humanidade, mais cedo ou mais tarde, triunfe sobre a cegueira, sobre a surdez e sobre a deficiência intelectual, mas as vencerá no plano social e pedagógico muito antes que no plano biológico e médico. É possível que, em um momento não muito distante, a pedagogia envergonhe-se do próprio conceito de “criança com defeito”, como a indicação de um defeito não eliminável de sua natureza”.

(Vygotski, 2012, p. 121)

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral avaliar os avanços, limites e as potencialidades na definição do conhecimento necessário à formação do professor que atua na Educação Especial e do *locus* dessa formação, que tem se apresentado ao longo da história da formação de professores no Brasil, na produção acadêmica da área, nas políticas de formação de professores e nos editais municipais de contratação. Tomamos como base teórico-metodológica as teorias histórico-cultural e histórico-crítica, que estão assentadas no materialismo histórico-dialético e que deram condições de analisarmos e compreendermos questões que são próprias da área da educação e da Educação Especial. Para isso, consideramos o histórico da Educação Especial, documentos orientadores sobre a formação de professores da área, produção científica sobre a formação de professores sobre a temática e editais de concurso municipais para contratação de professores de Educação Especial e as suas interpretações, a partir dos documentos nacionais sobre terminologia, atribuições, conhecimentos e requisitos para o cargo pleiteado. Nossos resultados apontam que não há uma política de formação de professores de Educação Especial que dê conta de sistematizar a proposta e assegure compromisso ético-político com a área. Isso pode ser entendido como uma forma de não romper com as tendências anteriores assumidas na Educação Especial. O fato oportuniza a participação das instituições especializadas com a direta influência do modelo médico-psicológico, da formação educacional restrita para os estudantes com deficiência e a conseqüente limitada participação social. A Educação Especial carece de sistematização dos conhecimentos que a constitui. Embora cite de forma superficial sobre a teoria histórico-cultural, os municípios iniciam a tentativa de apropriação teórica sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento e dos conhecimentos sobre defectologia vigotskiana, mas, quando aparecem, sempre é de forma fragmentada e, em muitos casos, equivocada. Defendemos a tese de que o conhecimento essencial à práxis do professor de Educação Especial, voltado para a garantia da apropriação da cultura e do processo de humanização dos estudantes denominados público-alvo da Educação Especial, dependerá de uma política de formação que reúna conhecimentos gerais e específicos e um compromisso ético-político fundamentado em bases teórico-metodológicas consolidadas para este fim e que dialoguem com as políticas de valorização deste docente e com os processos de sua profissionalização.

**Palavras-chave:** formação de professores; educação especial; defectologia vigotskiana.

## **ABSTRACT**

This research objectivated to evaluate the advances, limits and potentialities of the necessary knowledge regarding the teacher education who works in Special Education and its locus which has been presented throughout the history of teachers' education in Brazil, in academic production area, in teacher training policies and in municipal hiring notices. For this we took as a basis the historical-cultural and critical theory which are based on the historical-dialectical materialism and which allowed us to analyze and understand issues that are specific to the area of education and Special Education. To achieve this objective we consider the history of Special Education, documents concerning the training of teachers in the area, scientific production about teachers' education in the Special Education area, and municipal notices for hiring Special Education teachers and their interpretations on the documents about terminology, attributions, knowledge and requirements for the requested position. Our results show that there is no policy for teachers' education on Special Education that can systematize the proposal and ensure ethical-political commitment to the area. This can be understood as a way of not breaking with previous trends leaded in Special Education. This fact provides opportunities for the participation of specialized institutions with the direct influence of the medical-psychological model, the restricted educational training for students with disabilities and the consequent limited social participation. Special Education lacks systematization of the knowledge that constitutes it. Although cite superficially about cultural-historical theory, the municipalities begin to attempt theoretical appropriation on learning and development process and the knowledge about defectology, but when they appear it is always in a fragmented way and most of the time wrong. We defend the thesis that the essential knowledge to the Special Education teacher's praxis, aimed at ensuring the appropriation of culture and the humanization process of students called the target audience of Special Education, will depend on a training policy that brings together general and specific and an ethical-political commitment based on consolidated theoretical-methodological bases for this purpose and that dialogue with the policies of valorization of this professor and with the processes of his professionalization.

**Keywords:** teacher education; special education; defectology.

## RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo general evaluar los avances, límites y potencialidades en la definición de los conocimientos necesarios para la formación del docente que se desempeña en Educación Especial y el locus de esta formación, que se ha presentado a lo largo de la historia de la formación de docentes en Brasil, en la producción académica del área, en las políticas de formación docente y en los avisos de contratación municipal. Tomamos como base las teorías histórico-cultural e histórico-crítica, las cuales se basan en el materialismo histórico-dialéctico y que nos permitieron analizar y comprender cuestiones propias del área de la educación y la Educación Especial. Se consideró la historia de la Educación Especial, documentos rectores sobre la formación de docentes de la zona, producción científica sobre la formación de docentes en la materia, y concursos municipales para la contratación de docentes de Educación Especial y sus interpretaciones, con base en la normativa nacional, documentos sobre terminología, atribuciones, conocimientos y requisitos para el puesto solicitado. Nuestros resultados muestran que no existe una política de formación del profesorado de Educación Especial que sea capaz de sistematizar la propuesta y asegurar el compromiso ético-político con el área. Esto puede entenderse como una forma de no romper con las tendencias anteriores asumidas en Educación Especial. Este hecho brinda oportunidades para la participación de instituciones especializadas con la influencia directa del modelo médico-psicológico, la formación educativa restringida para estudiantes con discapacidad y la consecuente participación social limitada. La Educación Especial carece de sistematización de los conocimientos que la constituyen. Aunque citan superficialmente sobre la teoría histórico-cultural, los municipios inician el intento de apropiación teórica sobre el proceso de aprendizaje y desarrollo y conocimiento sobre la defectología, pero, cuando aparecen, es siempre de forma fragmentada y, en muchos casos, errónea. Defendemos la tesis de que los conocimientos esenciales a la praxis del docente de Educación Especial, orientados a asegurar la apropiación de la cultura y el proceso de humanización de los estudiantes denominados el público objetivo de Educación Especial, dependerán de una política de formación que aúne lo general y lo específico y un Compromiso ético-político basado en bases teórico-metodológicas consolidadas para tal fin y que dialoguen con las políticas de valorización de este docente y con los procesos de su profesionalización.

**Palabras-clave:** formación del profesorado; educación especial; defectología.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1 O CONHECIMENTO E A FORMAÇÃO HUMANA.....</b>	<b>37</b>
1.1 TRABALHO E HUMANIZAÇÃO .....	37
1.2 O CONHECIMENTO À LUZ DAS TEORIAS HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA .....	41
1.3 O CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DOS ESTUDOS DA DEFECTOLOGIA VIGOTSKIANA.....	44
1.4 O CONHECIMENTO E O PÓS-MODERNISMO .....	47
<b>2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....</b>	<b>58</b>
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO .....	58
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DISCUSSÃO DAS QUESTÕES SOCIAIS ATUAIS.....	63
2.3 PROBLEMÁTICAS ACERCA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	69
<b>3 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>75</b>
3.1 O QUE AS PESQUISAS DIZEM SOBRE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	85
3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	93
<b>3.2.1 O que dizem as pesquisas sobre formação continuada e a Educação         Especial?.....</b>	<b>94</b>
<b>3.2.2 O que dizem as pesquisas sobre a formação do professor de         Educação Especial? .....</b>	<b>102</b>
<b>4 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL .....</b>	<b>114</b>
4.1 A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA – 1994 .....	117
4.2 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA - 2008.....	128
4.3 A RESOLUÇÃO N. 4/2009.....	128
4.4 DECRETO 7.611/11 .....	131
4.5 LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA – 2015	132
<b>5 ANÁLISE DOS EDITAIS MUNICIPAIS: O QUE SE ESPERA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL? .....</b>	<b>134</b>



5.1 ANÁLISE DAS TERMINOLOGIAS QUE CORRESPONDEM AO CARGO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	136
5.2 ANÁLISE DAS ATRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	142
5.3 ANÁLISE DOS CONHECIMENTOS REQUERIDOS PARA INVESTIDURA NO CARGO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	151
5.4 ANÁLISE DOS REQUISITOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	158
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>167</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>175</b>

## INTRODUÇÃO

A Educação Especial<sup>1</sup> se constituiu a partir das lutas pela garantia da escolarização das pessoas com deficiência em todo o mundo. Por se tratar de um processo de lutas, é marcada pelas contradições referentes aos avanços e retrocessos presentes nesse percurso. No Brasil, a escolarização desse público sempre esteve influenciada por propostas internacionais, fossem elas públicas ou particulares, de viés filantrópico e assistencialista.

A institucionalização realizou-se através de um processo tardio, afinal, as primeiras iniciativas de educação desse público datam do século XVIII, na França, pelo médico Jean-Marc Gaspard Itard (1778-1838), que desenvolveu tentativas de educação com o menino Victor de Aveyron, conhecido como menino lobo, criança identificada na época com deficiência mental, que havia sido criada por lobos na floresta. Sobre a proposta de trabalho a ser desenvolvida com Victor, o médico acreditava que a deficiência do menino era “educável” e aplicou nesse processo um método sistematizado (JANNUZZI, 2012; TEZZARI; BAPTISTA 2011).

No entanto tratavam-se de iniciativas isoladas de normalização dos sujeitos, não estranhas ao campo em que as promoveu, afinal a Educação Especial nasce dentro da medicina, com a perspectiva focada no desenvolvimento biológico.

Outros grandes interessados e que se dedicaram ao trabalho com as crianças com deficiência foram Edouard Séguin (1812-1880) e Maria Montessori (1870-1952). Júlio Ferreira (1993, p. 19-20) afirma que alguns deles, especialmente Itard e Montessori,

---

<sup>1</sup> Minha trajetória acadêmica na área da Educação Especial teve início no ano de 2011 quando entrei no Grupo de Pesquisa em Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade (Grupicis) como aluna de iniciação científica (2011 – 2013). Posteriormente adentrei na Pós-graduação *lato-sensu* em Educação Especial oferecida pela Universidade Federal do Espírito Santo (2013 – 2014). No ano de 2014 continuei meus estudos no mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFES) na linha de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas (2014 – 2016). Todo esse envolvimento foi vinculado ao referido Grupo de Pesquisa, tendo a professora Dra. Sonia Lopes Victor como coordenadora. No ano de 2017 dei continuidade aos meus estudos no doutorado em educação na linha de Educação Especial e Processos Inclusivos (PPGE/UFES). Em 2019 nos vinculamos ao Grupo de Pesquisa *Educação Especial no sistema comum de ensino: acesso, permanência, aprendizagem e direito social*, registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, coordenado pela professora Dra. Sonia Lopes Victor, que também foi orientadora de todos os meus processos formativos. Ao longo desta jornada as minhas pesquisas sempre foram voltadas para a Educação Especial vinculada aos temas de formação de professores e educação infantil. Atualmente atuo como professora de Educação Especial no município de Vila Velha-ES e professora de Educação Infantil no município de Cariacica-ES.

“[...] deixaram ideias que ainda hoje são básicas em Educação Especial: instrução individualizada, sequenciação cuidadosa de tarefas, ênfase na estimulação, preparação meticulosa do ambiente de treino em habilidades funcionais.”

A nível mundial, Júlio Ferreira (1993) evidencia que as últimas décadas do século XIX foram de mudanças substanciais nas características das instituições de atendimento às pessoas com deficiência. Para ele, houve “[...] a ênfase no trabalho mais para ajudar as instituições do que os indivíduos e a ampliação física das instalações” (FERREIRA, J., 1993, p. 20). Outro ponto de mudança é referente ao público atendido. Antes eram os economicamente favorecidos que tinham a intenção de buscar a “cura”, posteriormente passaram a ser “[...] os pobres, delinquentes, os culturalmente diferentes e os deficientes mais graves, da cura para a custódia, da assistência para a violência” (FERREIRA, J., 1993, p. 20).

Enquanto Brasil Colônia, não houve qualquer proposta de educação para as pessoas com deficiência, as quais viviam à margem, em situação de completa exclusão. De acordo com Jannuzzi (2012), no Brasil, as primeiras propostas governamentais de escolarização dos sujeitos com deficiência são do século XIX: em 1854, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, e em 1857, com a criação do Instituto dos Surdos-Mudos.

Nos anos seguintes, é criado, em 1926, o Instituto Pestalozzi, primeiro em Porto Alegre e, depois, em Minas Gerais. Em 1948, sob esforços de Helena Antipoff, é fundada no Rio de Janeiro a primeira sociedade Pestalozzi. Em 1954, no Rio de Janeiro, cria-se a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaé). E, assim, sem iniciativas estatais, as instituições filantrópicas vão assumindo o protagonismo na educação das pessoas com deficiência (MENDES, 2010; JANNUZZI, 2012, MAZZOTTA, 2005).

De acordo com Jannuzzi (2012), a construção escolar do que hoje conhecemos como Educação Especial se formou nas vias do capitalismo internacional. A partir do século XX, com a urbanização e a industrialização, houve a defesa da educação do povo, sob a égide da Escola Nova<sup>2</sup>, que impulsionou as legislações e a construção das

---

<sup>2</sup> Movimento que surgiu no final do século XIX proposto por educadores europeus e norte-americanos. No Brasil, ela se fortaleceu ao estabelecer uma crítica direta à pedagogia tradicional. De acordo com Saviani (2005), a referida perspectiva esboçou uma nova forma de interpretar a educação, ensaiando

escolas públicas. No entanto, a educação das pessoas com deficiência acontecia de forma diferenciada.

O olhar para o referido público partia de uma perspectiva que considerava o que lhes faltava, ressaltando as diferenças em relação ao que se considerava “normal”, para, a partir disso, “[...] suprir sua subsistência, desde o desenvolvimento de habilidades simples, necessárias ao convívio social, até a sistematização de algum conhecimento para a inserção no trabalho” (JANNUZZI, 2012, p. 114). A autora relata que era apregoada a ideia de autonomia para inserção no mercado de trabalho, como forma de localizar a pessoa com deficiência na cadeia produtiva. O desenvolvimento econômico era a base dessa proposta.

Apesar de trazer possibilidades às pessoas com deficiência, ela não era uma proposta que visava ao desenvolvimento humano e à plena participação social, de acordo com Jannuzzi (2012). Foi apenas uma concessão do capital, para, como dissemos, beneficiar o desenvolvimento econômico do país, e a perspectiva de educação para as pessoas com deficiência ainda tinha base médica e psicológica.

Sobre as iniciativas nacionais e institucionalizadas, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi criado o Conselho Federal de Educação, que tratou, nos artigos 88 e 89, sobre a educação dos “excepcionais”. Mazzotta (2005) afirma que essa foi a primeira iniciativa de caráter nacional para o público da Educação Especial.

De acordo com Jannuzzi (2012), as pessoas com deficiência já estavam incluídas na primeira Constituição do Brasil Independente de 1824. Em seu entendimento, dentro da proposta de uma educação para todos e, de forma implícita, no ensino fundamental proposto pela primeira LDBN, mas não foi generalizada para as pessoas com deficiência. Os “[...] educadores abriram classes especiais, instituições, oficinas etc. separadas da educação regular. Estas patenteavam, consagravam as ‘diferenças’” (JANNUZZI, 2012, p. 116).

---

implantá-la primeiramente através de experiências restritas e depois através de generalização da implementação. Pelo alto custo de implementação, ela não foi disseminada como se propunha, a não ser no ideário educacional. Saviani (2005) considera que o movimento foi negativo para a educação brasileira. Ele justifica as consequências pelo afrouxamento do ensino às camadas populares, com a secundarização da transmissão dos conhecimentos.

Sobre a temporalidade analisada, Jannuzzi (2012) defende que as iniciativas que vieram a partir da LDBN foram tentativas de realçar e fazer algum tipo de justiça quanto à área da Educação Especial, mas o resultado não foi atendido e “[...] o que entravava era a organização social em que se perpetuava o gozo dos direitos e benefícios só para alguns, os economicamente mais favorecidos” (JANNUZZI, 2012, p. 116).

Os anos seguintes foram de retrocessos pela ditadura que se instituiu através de golpe de estado no ano de 1964. Para Mendes (2010), nesse período, houve um fomento ao assistencialismo em relação aos estudantes com deficiência. Em 3 de julho de 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), que foi o primeiro órgão educacional do governo federal. Ele foi responsável pela definição da política de educação especial

De acordo com Mendes (2010, p. 100): “No I Plano Nacional para a Educação Especial nota-se nitidamente a tendência de privilegiar a iniciativa privada em detrimento dos serviços públicos de ensino especial”. Dentre outras ações, a autora destaca que, nesse período, começou a implementação dos setores de Educação Especial em âmbitos municipais e estaduais. Ela acredita que isso aconteceu “[...] possivelmente para administrar recursos financeiros repassados pelo Cenesp, e com foco na política de formação de professores” (MENDES, 2010, p. 101).

Ainda sobre a formação de professores de Educação Especial, Mendes (2010) relata que, no final da década de setenta, começaram a surgir os primeiros cursos de formação de professores para a área, que se davam em nível de terceiro grau. Segundo a autora, a área foi se afirmando a partir das condições da época, com tendência à privatização, concentração de renda e pobreza e além de reforço ao caráter assistencialista-filantrópico.

Com o fim da ditadura militar, a construção de um país democrático trouxe à área da Educação Especial novas possibilidades. O Cenesp foi promovido à condição de Secretaria de Educação Especial, o que fomentou iniciativas de aprimorar a Educação Especial no país.

A Constituição Federal de 1988 trouxe grandes metas para a democratização do ensino, além de reconhecer a assistência social como um dever do estado no campo da seguridade social (MENDES, 2010). No entanto, no ano seguinte, o governo

federal cria o Ministério do Bem-Estar Social que, “[...] na contramão do que estava preconizado na constituição, fortaleceu o modelo centralizado simbolizado pela LBA<sup>3</sup>” (MENDES, 2010, p. 102). Isso significou um retrocesso para a área da Educação Especial, pois era a LBA que:

[...] financiava as instituições, definia quem deveria ou não ser atendido, e o como, tendo portanto mais poder na definição na política da educação especial do que o próprio Ministério da Educação. O resultado disso foi a predominância até meados da década de noventa, quando extinto este órgão, de uma política assistencialista mais do que educacional (MENDES, 2010, p. 102).

A condição só foi mudada em 1995, com a extinção da LBA e o envio de recursos para os fundos Municipais de Assistência Social dos municípios. No entanto, Mendes (2010) alerta que a extinção não significa que outras instituições não tenham surgido durante este tempo. Mazzota (2005) e Mendes (2010) concordam ao afirmar que havia nesse período a predominância de caráter assistencial em relação ao educacional.

Os autores supracitados nos ajudam a entender que, como nesse período as condições financeiras eram críticas, isso afetou o desenvolvimento e o acesso das camadas populares às condições adequadas de participação escolar. Aliadas à fragilidade do conceito de deficiência, as condições sociais da época acabaram por relacionar o fracasso escolar com a identificação dos estudantes com deficiência.

Mendes (2010) avalia que mesmo com as iniciativas advindas das propostas estruturais do governo federal, não houve mudança quanto à oferta de ensino aos estudantes com deficiência. Quando tinham acesso à educação, a proposta era a mesma das décadas anteriores:

Os alunos com deficiência que tinham algum acesso à escola se defrontavam basicamente com duas alternativas de provisões no sistema educacional brasileiro, nas raras comunidades em que uma ou duas destas alternativas estavam disponíveis: a escola especial filantrópica que não assegurava a escolarização, ou a classe especial nas escolas públicas estaduais, que mais servia como mecanismo de exclusão do que de escolarização (MENDES, 2010, p. 103).

Como vimos, a proposta ainda era de isolamento das pessoas com deficiência, numa perspectiva que integrava o sujeito ao espaço escolar, com espaço delimitado para a sua presença na escola. Mendes (2010) evidencia que as classes e escolas especiais

---

<sup>3</sup> Legião Brasileira de Assistência, criada no ano de 1942. De acordo com Mendes (2010, p. 102), a LBA foi uma “agência federal criada nos anos quarenta e transformada, ao longo do tempo, no instrumento por excelência do clientelismo e dos interesses particularistas”.

serviram para constituir o ensino de pessoas com deficiência em um espaço de exclusão e discriminação social na escola pública. Essa separação foi o ponto de partida para o ideário equivocadamente limitado das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência.

As mudanças legais e os novos discursos que iniciaram a partir dos anos 1990 não foram capazes de promover uma mudança no processo educacional das pessoas com deficiência nessa década. Essa situação não se estabeleceu por falta de ações, pelo contrário, elas foram determinadas pela influência paralela da área assistencial na Educação Especial, através do suporte técnico e financeiro dado às instituições privadas (MENDES, 2010).

O período de análise da Educação Especial no Brasil apresentado acima corresponde à proposta de integração, de base neoliberal, adotada no país. A intencionalidade da proposta era limitada ao papel de integrar os estudantes com deficiências nas escolas. Sobre o referido período, Michels (2002, p. 76) afirma que:

Na década de 1990, a proposta de integração do aluno com necessidades especiais é reiterada tanto em nível internacional como nacional. Também nesta década, inicia-se a discussão sobre as sociedades inclusivas e ganha destaque o movimento pela inclusão das pessoas com necessidades especiais em vários espaços sociais.

Embora não tenha ocorrido na prática uma mudança efetiva da proposta de Educação Especial, a década de 1990 trouxe, por meio das novas documentações (Constituição Federal – 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996), um incentivo para a mudança da proposta escolar oferecida às pessoas com deficiência. Michels (2002), ao analisar a documentação da Educação Especial nos anos 1990, reconhece que houve avanços em termos de legislação e em relação ao significado das “necessidades educativas especiais”.

Referente aos problemas vivenciados quanto ao processo de escolarização das pessoas com deficiência, Mendes (2010) afirma que essa condição fez com que o país fosse pressionado pelas agências multilaterais a adotar políticas de “educação para todos” e de educação inclusiva. Elas vieram através da participação na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia, em 1990, quando o Brasil tornou-se signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Além desse, também foi signatário da Declaração de Salamanca, fruto da

Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, ocorrida na Espanha, em 1994.

De acordo com Kassar (2011a), não só as condições vivenciadas pelo processo de escolarização das pessoas com deficiência, mas também questões econômicas foram impulsionadoras para as mudanças que viriam. A Declaração de Salamanca anunciou que manter as instituições especializadas gerava um alto custo, e apenas uma parcela do público se beneficiava dessas instituições. Diante disso, o documento propôs que as escolas comuns acolhessem todas as crianças, independentemente de suas deficiências e/ou comprometimentos.

O impacto foi percebido no Brasil dois anos mais tarde, com a promulgação da LDB (1996), com a proposta de “[...] adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças. Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar” (KASSAR, 2011a, p. 71).

O impacto das novas documentações fomentou no país a mudança do discurso na área da Educação Especial. Os profissionais da área aos poucos foram substituindo o termo *integração* pelo o de *inclusão*. Kassar (2011a) ressaltou que essa mudança não aconteceu só no Brasil, mas o termo inclusão foi adotado nessa mesma época no Canadá, Estados Unidos e Reino Unido, a fim de superar a proposta integradora.

Quanto ao papel das instituições especializadas, Kassar (2011a) destaca que, na história do país, no que se refere ao atendimento dos alunos com deficiência, sempre houve uma relação entre o poder público, instituição especializada e redes de ensino. A autora explica que:

[...] no que se refere às responsabilidades no atendimento de alunos com deficiências, caracterizou-se por uma complementaridade de ações, sem superposição de serviços: os grupos privados, como as Sociedades Pestalozzi e as APAEs, responsabilizaram-se pelo atendimento aos alunos mais comprometidos e as classes especiais públicas atenderam a população menos comprometida. Essa relação de atendimentos fez com que as instituições especializadas assumissem uma posição de atores principais na Educação Especial brasileira (KASSAR, 2011a, p. 71).

A autora supracitada ressalta que a situação começou a mudar a partir dos anos 2000, de modo enfático a partir do governo Luiz Inácio Lula da Silva, que passou a implementar a política de “Educação Inclusiva”. A partir de 2003, o governo federal opta pela matrícula desse público nas salas comuns das escolas regulares, podendo



ser ofertado ou não o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais (SRM<sup>4</sup>). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) foi implementada em 2008 e, a partir dela, outros documentos foram produzidos, a fim de regulamentar a implementação da proposta. Além disso, ela também foi se materializando no país através de um conjunto de programas ofertados pelo governo federal, a fim de atingir os municípios brasileiros.

A PNEE-EI trouxe uma organização diferenciada das propostas anteriores, como a definição de atendimento educacional especializado, que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008).

Outra contribuição importante foi a definição do público-alvo a ser atendido: os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa definição era necessária para garantir aos estudantes que realmente precisassem do serviço o atendimento educacional especializado.

Além de especificar o atendimento educacional especializado, o referido documento também trouxe orientações sobre a configuração do serviço a ser oferecido na SRM e a diferenciação do trabalho a ser realizado no contraturno, não podendo ser substitutivo ao turno regular e com a finalidade de complementar e suplementar a formação dos alunos para que desenvolvam a sua autonomia na escola e fora dela. Através da PNEE-EI (BRASIL, 2008) podemos considerar avanços em relação ao que fora vivido pelas pessoas com deficiências até então.

No início deste texto destacamos o caráter contraditório da constituição da Educação Especial. Embora relate avanços aqui tratados, devemos destacar que, quanto ao que determina a LDB (BRASIL, 1996) sobre a Educação Especial, ela traz a proposta de

---

<sup>4</sup> O Programa Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais em 2007, ainda na gestão do presidente Luíz Inácio Lula da Silva, foi a principal mudança na proposta de Atendimento Educacional Especializado. De acordo com Kassar (2011b, p. 210), “Segundo o Ministério da Educação, de 2005 a 2013, foi iniciada a implantação de 39.301 salas, distribuídas em 5.046 municípios do país”. Quando produzidas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ainda não havia a formatação de atendimento complementar e suplementar educacional para alunos da educação especial, definida na Política Nacional de Educação Especial (2008). Após a implementação, aos professores de educação especial, cuja legislação define como especializados, foi atribuída a função do referido atendimento.

modalidade<sup>5</sup> da educação escolar a ser desenvolvida “preferencialmente” na escola regular. O termo utilizado abre precedentes para que instituições não escolares se organizem para a oferta educacional aos estudantes com deficiência, o que representa um enorme retrocesso.

O conjunto de ações foi transformador para a área da Educação Especial, no entanto não podemos deixar de evidenciar que, apesar de todas as iniciativas e ações desenvolvidas pelo governo federal no início dos anos 2000, nunca houve um rompimento da Educação Especial com as instituições especializadas<sup>6</sup>. Pelo contrário, elas continuaram existindo e executando o seu trabalho e, muito embora as matrículas nas escolas nas redes públicas de ensino tenham aumentado<sup>7</sup>, as instituições se adaptaram à nova proposta e buscam ampliar a sua atuação.

É inocente acreditar que as instituições aceitaram a proposta de educação inclusiva e se contentaram com o lugar que lhes coube. No ano de 2020, via Decreto nº 10.502/2020<sup>8</sup>, o governo atual instituiu uma nova política de Educação Especial, que se assemelha ao que era proposto no movimento segregacionista e integracionista discutido acima, pois retorna com a perspectiva das instituições especializadas como espaço educacional das pessoas com deficiência. Evidente que as instituições encontraram espaço em um governo descomprometido com a inclusão escolar das pessoas com deficiência.

A trajetória nos mostra que esse é um campo de muitos interesses, sobretudo econômicos. Mendes (2010) já ressaltava que a Educação Especial inclusiva foi constituída com base nos pressupostos neoliberais, sob forte influência do terceiro

---

<sup>5</sup> A Educação Especial é definida como modalidade da educação na LDB (a Lei n.º 9.394/96) – “Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)” (BRASIL, 1996).

<sup>6</sup> De acordo com Lehmkuh (2018) desde meados dos anos 1960 as instituições especializadas têm disputado o atendimento educacional das pessoas com deficiência com o poder público, isso em caráter filantrópico-assistencialista, sempre “[...] afinando-se com o direcionamento político neoliberal de privatização e de publicização transferindo parte das obrigações do Estado no campo social para o setor privado do “terceiro setor” (LEHMKUH, p. 1).

<sup>7</sup> Kassar (2011a, p. 73) publicou em seu texto, com base nos dados do Censo, que “O índice de matriculados passou de 46,8% do total de alunos com deficiência, em 2007, para 54% no ano passado”. A tendência também foi apresentada na pesquisa de Bueno e Meletti (2011).

<sup>8</sup> O referido decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal pelo ministro Dias Toffoli e, posteriormente, a suspensão foi mantida pelo plenário. Atualmente é aguardado o julgamento do mérito do caso.

setor, que é fonte e gerador de grandes lucros. E os acontecimentos recentes reforçam essa constatação.

O histórico da Educação Especial nos mostra a importância do desenvolvimento de trabalho na área, principalmente como forma de garantir os avanços. De acordo com Padilha (2015, p. 72), “Conhecer as condições adversas de uma sociabilidade capitalista neoliberal, preconceituosa e excludente, é fundamental para que possamos planejar e fazer acontecer transformações necessárias no trabalho pedagógico”.

Quando falamos em Educação Especial, não podemos definir o público-alvo<sup>9</sup> apenas considerando as suas especificidades físicas, motoras, intelectuais ou sensoriais, o olhar para os sujeitos precisa considerar o humano e suas infinitas possibilidades. Por isso, não falamos de um público-alvo abstrato; quando falamos de público-alvo da Educação Especial, estamos considerando que são sujeitos inseridos na cultura que se desenvolvem a partir das suas relações sociais. Assim como Vigotski (2012, p. 26) defendeu: “[...] o desenvolvimento orgânico se realiza em um meio cultural, e vai se transformando em um processo biológico condicionado”<sup>10</sup>. Por esse motivo, o acesso à cultura acumulada historicamente é indispensável para o desenvolvimento desses estudantes.

Em relação ao trabalho pedagógico, entender o processo de apropriação do conhecimento e desenvolvimento humano é indispensável para que se garanta, com condições adequadas, a aprendizagem das pessoas com deficiência. De acordo com Padilha (2015, p. 72), “O trabalho pedagógico dirigido ao desenvolvimento das esferas do simbólico é de fundamental importância nas relações de ensino que se quer inclusivo”.

A promoção de um ensino inclusivo requer consciência da função social do trabalho docente e domínio dos conhecimentos que correspondem à atribuição do professor. Padilha (2015) evidencia a importância da formação do professor de Educação

---

<sup>9</sup> A Política Nacional de Educação Especial, publicada em 2008 define como público-alvo da educação especial os sujeitos com deficiências (físicas, intelectuais e sensoriais); transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

<sup>10</sup> ORIGINAL: “[...] el desarrollo orgánico se realiza en un medio cultural, se va transformando en un proceso biológico históricamente condicionado” (VIGOTSKY, 2012, p. 26).

Especial para a promoção da inclusão, mas não de forma individualizada, mas em âmbito social, porque:

A necessidade de formação de professores para que se faça realidade o desenvolvimento cultural das crianças com deficiência que estão na escola demanda esforços conjuntos de pesquisadores e profissionais da educação (PADILHA, 2015, p. 73).

Assim, propusemo-nos a pesquisar o campo da formação de professores de Educação Especial por acreditarmos que o investimento acadêmico é necessário para a construção de conhecimentos que contribuam significativamente no enfrentamento dos retrocessos históricos.

Quanto ao conhecimento, Padilha (2015) afirma ser necessário que os professores se apropriem em nível elevado, caso contrário não terão condições de compreender a polêmica que se instala na inclusão, ou seja, as suas contradições.

No entanto, ao pesquisar a referida temática, Padilha (2015) identificou uma problemática comum ao trabalho na área, a qual ela definiu como sendo um ciclo vicioso que necessita ser rompido. Trata-se das formações oferecidas aos professores de Educação Especial, que muitas vezes são organizadas a partir de exemplos de como desenvolver o trabalho em determinados momentos, partindo de exemplos e estratégias de ensino para diferentes situações.

No entanto, quando chegam à prática, esses exemplos se esgotam, não se aplicam a todos os momentos e passam a não servir aos professores. Então, eles ficam sem saber o que fazer diante dos desafios da realidade escolar. Após essa constatação, as secretarias de educação organizam novas formações, a fim de atender as demandas dos docentes. No entanto, seguem a mesma metodologia.

As formações a partir dessa organização condicionam as inseguranças e incertezas dos docentes quanto ao trabalho a ser realizado com as pessoas com deficiência e centralizam a responsabilidade de incluir, além da sensação de despreparo contínua no professor.

Em alguns casos, como vemos na pesquisa de Victor e Oliveira (2017), os professores da área reconhecem o conhecimento da Educação Especial como complexo e que exige a necessidade de uma busca constante, e essa busca entendida como um esforço individual desses próprios professores.

Com a pesquisa do Observatório Nacional de Educação Especial<sup>11</sup> (Oneesp), Mendes *et al.* (2016) também observaram, através das falas dos professores participantes, uma *incerteza sobre a aptidão em exercer a função*. Os autores afirmam que “Os professores que estão assumindo essa sala se dizem despreparados” (MENDES *et al.*, 2016, p. 91).

Grande parte dos estudos sobre formação de professores de Educação Especial aponta as mesmas angústias dos professores. No entanto, é importante que busquemos os motivos pelos quais muitos professores declaram falta de conhecimentos para trabalhar com os estudantes denominados público-alvo da Educação Especial.

Diante disso, Rosalba Garcia (2013) afirma que a formação de professores de educação especial no Brasil tem dois conflitos em sua história, são eles: o *locus* de formação e o nível de formação. Quanto ao nível de formação, as orientações e legislações da Educação Especial não tratam com aprofundamento sobre a formação inicial. Para a autora, o foco das orientações legais está na formação continuada, porém “[...] os documentos representativos da política de educação especial na perspectiva inclusiva não contêm tematizações a respeito da formação inicial, mas disputam o espaço da formação em serviço” (GARCIA, Rosalba, 2013. p. 113).

[...] houve ao longo da década um aquecimento na proposição de cursos de especialização, especialmente no setor privado, lembrando que os programas oficiais de formação também vêm lançando mão do formato “especialização” e “aperfeiçoamento” (GARCIA, Rosalba, 2013, p. 113).

Essa condição nos remete ao que Saviani (2009) fala sobre a formação de professores de Educação Especial. Ele destaca que “[...] no que se refere à formação de professores para atuar na Educação Especial a questão permanece em aberto” (SAVIANI, 2009, p. 153).

Saviani (2009) trata do *locus* de formação desse professor de Educação Especial, pois afirma que não há ainda uma definição para o espaço ou o lugar que a formação deva acontecer. Essa condição contribui para a desvalorização do trabalho docente, visto que não estabelece um currículo básico de formação que contemple as questões não

---

<sup>11</sup> De acordo com Mendes *et al.* (2016, p. 87), o Oneesp configurou-se como “[...] uma rede nacional de pesquisadores para produzir estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira. No estudo inaugural, o ONEESP se propôs a investigar limites e possibilidades que oferecem a SRM como serviço de apoio para todos os tipos de alunos do público-alvo da Educação Especial”..

só referentes ao desenvolvimento humano, mas também aos conteúdos específicos da área.

A Resolução CNE/CEB 02/2001, no art. 18, definiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e aponta dois tipos de professores que estão aptos a atuarem na Educação Especial, são eles: capacitados e especializados.

O professor capacitado está apto a receber alunos denominados público-alvo da Educação Especial em sala comum. A formação do professor capacitado ocorre em nível médio ou superior. Para atuar com esses alunos, os professores devem comprovar que em sua formação foram incluídos conteúdos sobre Educação Especial e que deem “*competências e valores*” (BRASIL, 2001, p. 5) para que possam:

- I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial.

Quanto à formação dos professores especializados em Educação Especial, as Diretrizes consideram que eles devem, durante a sua formação, desenvolver competências para

[...] identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (Art. 18, § 2º, BRASIL, 2001, p. 5).

Ao professor especializado, portanto, cabe o atendimento educacional especializado através do trabalho colaborativo, que ocorre em sala regular, ou no contraturno em SRM. Sobre a formação do professor especializado, o documento faz uma diferenciação da formação para os professores da educação infantil e ensino fundamental primeiro ciclo, em relação aos professores que irão atuar no segundo ciclo do ensino fundamental e no ensino médio. O documento diz que

- I - formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a 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 anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (Art. 18, § 3º, BRASIL, 2001, p. 5).

Kassar (2014) desenvolveu um estudo, cujo objetivo foi analisar algumas características da formação de professores da educação inclusiva. No artigo, entre outras análises, ela fez um levantamento dos trabalhos publicados nos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre os anos de 2001 a 2007. A autora pôde constatar que, apesar das proposições feitas sobre “incluir em seus currículos conteúdos sobre Educação Especial”, o tema de formação de professores que considerasse as especificidades dos alunos com deficiência esteve restrito ao grupo de trabalho da Educação Especial, mas ainda em um número insipiente.

Em seu estudo, Kassar (2014) percebeu uma grande quantidade de cursos sendo oferecidos aos professores, caracterizando-se como formação inicial ou em serviço. Para ela, a quantidade<sup>12</sup> representa a importância que o Governo Federal deu à implementação da política de inclusão adotada. Para Rosalba Garcia (2013), no entanto, a característica dessas formações teria foco no programa de implementação das SRM, para atender um público amplo, definido oficialmente como público-alvo da Educação Especial. No entanto, Kassar (2014) nos alerta que uma sala multifuncional também requer um professor multifuncional, isso quer dizer que a sua formação não pode ser restrita, ao contrário, deve ser generalista.

Quanto aos especialistas que atuam diretamente com o atendimento educacional especializado (AEE), Kassar (2014) diferencia a formação dos professores de duas maneiras. A primeira como professor de Educação Especial (EE), que atua em classes especiais ou em escolas especiais de forma substitutiva à escola regular; a segunda refere-se aos professores que realizam o AEE especialmente em SRM.

Em estudo realizado em 2012, com base nos dados do Inep, Kassar (2014) identificou que, dos professores de EE, 85% são formados em nível superior. Desses profissionais, apenas 36% foram formados em instituições públicas; os outros 64%, muito mais que a metade, são professores formados em instituições privadas. Quanto

---

<sup>12</sup> A autora lista 8, dos cursos oferecidos pelo Programa de formação continuada de professores em educação especial, que tiveram o objetivo de apoiar a formação continuada de professoras para atuar nas salas de recurso multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parcerias com Instituições Públicas de Educação Superior.

aos professores do AEE, 88% possuem ensino superior, no entanto 43% são formados em instituições públicas e 57% em instituições privadas.

A situação da formação de professores de Educação Especial corresponde a um contexto mais amplo, que é a condição atual da formação de professores no Brasil. Shiroma *et al.* (2017) identificam que a modalidade de formação a distância se trata de uma expansão desordenada das vagas do ensino superior, principalmente nas redes privadas. Segundo as autoras:

Tomando apenas a formação do professor para exame, constata-se que foi entregue aos interesses privatistas que ampliaram enormemente as vagas em licenciatura na modalidade EaD. Sedutora para o mercado e seus investimentos, a área da Educação – “bem mercadejável” na ótica da Granemann (2007) –, viu-se, ademais, assaltada pela internacionalização e, após 2007, pelo capital financeiro. Obviamente isso teve repercussões nefastas para a formação do magistério nacional (SHIROMA *et al.*, 2017, p. 36).

As autoras defendem que a formação a distância está a serviço dos interesses econômicos do estado e das instituições privadas no campo da formação de professores a distância. A atuação delas tem a intenção de impedir que nos espaços formativos da escola e da universidade não se criem condições para a produção do conhecimento científico, que é “[...] capaz de expor as determinações históricas das condições de vida da classe trabalhadora, incluído o próprio professor” (SHIROMA *et al.*, 2017, p. 39).

As consequências das formações a distância são diversas, como o distanciamento do conhecimento teórico. O caráter técnico atribuído à função docente sintoniza-se à proposta curricular das formações de professores no sentido de empobrecimento intelectual da profissão. Sobre a temática, Decker (2017, p. 100) entende que:

A proposta de formação “desintelectualizada” intenciona usurpar do professor a compreensão dos aspectos políticos e filosóficos da Educação, da historicidade do conhecimento e da ação educativa como um ato genuinamente político tendo como horizonte a docilização do professor e de sua ação educativa. O antagonismo proposto pelos termos “curso” e “treinamento”, bem como “teoria” e “prática”, evidenciam um projeto bastante estreito de adestramento, não de formação de professores.

Padilha (2015), em sua pesquisa, destacou que a formação inicial não tem dado conta de formar o professor com os conhecimentos necessários. Entendemos que as condições desse fato se explicam pela proposta neoliberal, fragmentada, com vistas ao lucro por parte das instituições privadas, e “economia” quanto ao investimento pelo governo federal.



Quanto à questão do conhecimento do professor de Educação Especial, Kassar (2014, p. 218) apresenta questionamentos que são iminentes na área, mas ainda estão a ser respondidos: “Que tipo de conhecimento é relevante para uma formação do professor da educação básica, levando-se em conta a escolarização dos alunos com deficiências? Que tipo de conhecimento é necessário para formar o professor considerado “especialista”?”

Há nos questionamentos acima uma grande lacuna, pois os documentos produzidos até então não se preocuparam em traçar diretrizes curriculares, ou organizar os conhecimentos necessários para a formação do professor de Educação Especial. As Diretrizes (BRASIL, 2001) preocupam-se muito mais em definir as atribuições, não que seja algo negativo, mas só traçar atribuições não tem sido suficiente.

Esse fato acaba por delegar aos municípios a responsabilidade por definir os conhecimentos específicos que os professores de Educação Especial devem possuir para atuar na área. Isso significa, para a operacionalização da Educação Especial, nas esferas estaduais e municipais, uma diversidade de interpretações quanto às propostas nacionais.

A formação de professores de Educação Especial sempre nos acompanhou em todo o percurso de pesquisa acadêmica. No ano de 2016, defendemos a dissertação intitulada: “Conhecimento, concepções e práticas de professores da educação infantil: o modelo médico-psicológico<sup>13</sup> ainda vigora?”<sup>14</sup> Nessa pesquisa, buscávamos, a partir dos conhecimentos, das concepções, das práticas e formações de professores de Educação Especial que atuam na educação infantil, saber da possível vigência do modelo médico-psicológico na Educação Especial.

A pesquisa apontou que ainda há uma influência do referido modelo na ação dos professores, mas também mostrou que, apesar de sustentarem essa influência advinda de outra área, os professores possuíam conhecimentos que são próprios da

---

<sup>13</sup> O modelo médico-psicológico caracteriza-se pela forte influência da área médica no campo educacional. Nessa concepção, a deficiência é vista sob a perspectiva “organicista, biologicamente determinado e classificatório, avaliativo” (MICHELS, 2005, p. 268). Expressa-se, como exemplo, na vinculação do diagnóstico ao atendimento educacional especializado. Michels (2005) afirma que a influência é tamanha, podendo ser confundida com os conhecimentos da Educação Especial. Além disso, a autora aponta a dificuldade em distinguir e superar esse modelo, uma vez que foi organizado historicamente a partir dessa base (CAMIZAO, 2016, p. 19).

<sup>14</sup> Dissertação defendida no ano de 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. A referida pesquisa foi orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Lopes Victor.

educação e, ainda, conhecimentos específicos da Educação Especial. Essa questão nos intrigou no sentido de pensarmos o que foi feito do conhecimento apreendido durante as formações inicial e continuada. Essa constatação suscitou a necessidade de aprofundamento sobre todo o processo que constitui a formação desse professor.

A influência do modelo médico-psicológico no campo da Educação Especial demonstra como ainda não foram superadas as perspectivas de integração e segregação no trabalho do professor. Isso é preocupante porque compromete o processo de escolarização dos estudantes com deficiência. Além disso, não superadas, as práticas segregadoras e excludentes presentes no trabalho docente se confundem ao processo de inclusão e fomentam questionamentos preconceituosos quanto à legitimidade da presença dos referidos estudantes na escola regular.

Sobre os conhecimentos próprios da Educação Especial, embora não sejam sistematizados, defendemos que eles devem dar condições aos professores de entenderem a sua função social e a colocarem em prática. Os conhecimentos da Educação Especial dizem respeito a uma formação teórica rigorosa, que contemplem o processo de aprendizagem e o desenvolvimento humano com base na teoria histórico-cultural, precisamente os estudos sobre Defectologia desenvolvidos por Vigotski (2012). A referida teoria parte de uma base científica revolucionária que defende a educação das pessoas com deficiências, apontando as possibilidades.

Além disso, defendemos que compõe o conjunto de conhecimentos da Educação Especial a história da Educação Especial. Essa história está presente e resguarda o processo de lutas, as quais consistem na própria área, além de registrar os modelos de Educação Especial já superados, que não devem servir de apoio para as práticas inclusivas, como o próprio modelo médico-psicológico, assistencialismo e os movimentos de integração e segregação.

Associado ao conhecimento histórico, também defendemos que é necessário o conhecimento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e demais documentos orientadores que definem elementos que constituem a Educação Especial, como: a perspectiva de trabalho, a atribuição da função do professor, a adaptação curricular, os serviços de apoio para o trabalho colaborativo, o mobiliário e materiais adaptados e outros presentes no conjunto de documentações.

Além desses, há um conhecimento específico da área, o que consiste em conhecimentos próprios para o desenvolvimento do trabalho do professor de Educação Especial. Como exemplo, o conhecimento de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para o professor que atua com os estudantes surdos. No caso do professor especialista que trabalha com estudante com deficiência visual, é indispensável que ele domine o código Braille e as formas de escrita e tantos outros conhecimentos que são próprios dessa área. Esses conhecimentos aqui descritos não garantem por si só inclusão com vistas à aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, no entanto, sem eles, é impossível que se promova essa inclusão. Ou seja, esses saberes dão base para que os estudantes com deficiência possam acessar aos conhecimentos historicamente sistematizados, para que atuem na sociedade de forma autônoma.

Com base no histórico, nas políticas nacionais e locais e nas pesquisas desenvolvidas no campo da Educação Especial, levantamos como hipótese desta pesquisa que a falta de *locus* e de uma política de formação de professores de educação especial assumida pelo estado são fatores decisivos ao entendimento da problemática deste trabalho.

Para tanto, defendemos a tese de que o conhecimento essencial à práxis do professor de Educação Especial, voltado para a garantia da apropriação da cultura e do processo de humanização dos estudantes denominados público-alvo da Educação Especial, dependerá de uma política de formação que reúna conhecimentos gerais e específicos e um compromisso ético-político fundamentado em bases teórico-metodológicas consolidadas para este fim e que dialoguem com as políticas de valorização deste docente e com os processos de sua profissionalização.

Tomando como referencial conceitual-metodológico o materialismo histórico e dialético, o objetivo geral desta investigação é avaliar os avanços, limites e as potencialidades na definição do conhecimento necessário à formação do professor que atua na Educação Especial e do *locus* dessa formação, que tem se apresentado ao longo da história da formação de professores no Brasil, na produção acadêmica da área, nas políticas de formação de professores e nos editais municipais de contratação.

Para alcançarmos o objetivo definido acima, organizamos três objetivos específicos:

(1) analisar os documentos e as pesquisas produzidas que tratam da formação do professor de Educação Especial, a fim de compreender a sua organização e consequentes impactos na promoção da apropriação da cultura e do processo de humanização dos estudantes denominados público-alvo da Educação Especial;

(2) compreender como os municípios interpretam as normativas e orientações acerca da formação de professores na produção de editais de concursos seletivos para professores de Educação Especial, no que se refere às concepções, às atribuições, ao cargo, aos conhecimentos e à formação necessária para tornar-se professor de Educação Especial;

(3) desenvolver uma crítica à formação de professores de Educação Especial, centrada na formação humana e crítica desse profissional, de modo a garantir o processo de transmissão-apropriação dos conhecimentos sistematizados histórica e coletivamente pela humanidade aos estudantes denominados público-alvo da Educação Especial.

Como apresentado nos objetivos, nesta pesquisa faremos um estudo teórico-documental a partir de um trabalho de revisão e aprofundamento das legislações e das produções acadêmicas, teses e dissertações que tiveram como foco de pesquisa a formação de professores de Educação Especial.

Porém, para que possamos ter condições de realizar a análise proposta, iremos inicialmente fazer um aprofundamento teórico-metodológico a partir dos pressupostos epistemológicos do materialismo histórico-dialético desenvolvido por Marx (2010, 2012) e Marx e Engels<sup>15</sup> (2007).

A presente teoria compreende o desenvolvimento humano a partir da interconexão entre o homem e a natureza, ou seja, o homem é parte da natureza. De acordo com Marx (2012, p.128, grifo do autor), “Ela [a natureza] não está, nem objetiva nem subjetivamente, imediatamente disponível ao ser *humano* de modo adequado”. Por isso, é necessário que o homem a adeque às suas necessidades. Ao adequá-la através da atividade produtiva (trabalho), o ser natural se humaniza.

---

<sup>15</sup> Algumas obras escritas em conjunto referem-se aos dois autores, outras obras referem-se apenas a Marx.

Na ação direta, o homem modifica a natureza externa e, nesse mesmo movimento, modifica a sua própria natureza. Eis um exemplo da dinâmica dialética de desenvolvimento humano. A potência está na transformação, que não se resume apenas ao objeto externo, mas à transformação das suas estruturas psíquicas que está condicionada ao contexto histórico e social.

Por isso a necessidade de o homem se apropriar da cultura, pois a partir dela é que ele pode se transformar. De acordo com Saviani (2014a, p. 50), “A cultura tem, portanto, essa peculiaridade. Enquanto produto da ação humana, ela resulta da transformação que o homem opera sobre o meio. Nessa condição, porém, ela torna-se um elemento da própria situação”.

Quanto ao processo de humanização, Karl Marx afirma que, a partir do movimento dialético<sup>16</sup>, podemos captar a reprodução do movimento real do pensamento. Pasqualini e Martins (2015) inferem que o conhecimento humano é entendido como uma reconstrução da realidade objetiva no pensamento.

Nesse sentido, o conhecimento humano, que se estrutura no psiquismo subjetivo, é a realidade concreta, ou seja, a abstração do pensamento é fruto da construção de uma realidade objetiva. De acordo com Duarte (2000, p. 94):

[...] isto é, a análise dos processos de conhecimento e de pensamento fundamenta-se, em Marx, numa concepção materialista, segundo a qual o movimento das categorias no pensamento é a expressão dos movimentos da realidade objetiva, exterior a esse pensamento.

Por isso entendemos que o psiquismo reproduz a realidade concreta, se ela for captada através da abstração. Isso está diretamente relacionado a um processo formativo, que dá condições de o indivíduo diferenciar o que é concreto real e o que é ideológico, essa reprodução é dialética e está sempre em movimento.

Porém essa representação da realidade objetiva no pensamento não é fruto de um processo natural, ela demanda mediação dessas abstrações. Húngaro (2010, p. 74)

---

<sup>16</sup> “A lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma do pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí se pode compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato. Assim, aquilo que é chamado de lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser alógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto” (SAVIANI, 2015, p. 28).

nos diz que “Marx entende que a realidade é um processo, pois há nela uma dinâmica imanente constitutiva do mundo histórico social”.

Para Marx, o mundo empírico é apenas uma representação da realidade, uma parte de um todo muito complexo, sendo ela apenas a aparência do fenômeno. É importante não nos limitarmos à aparência do fenômeno, mas sim buscarmos a sua essência. Com base nos estudos de Kosik, Pasqualini e Martins (2015, p. 361) dizem que:

[...] a essência do fenômeno não está posta explicitamente em sua manifestação sensível, não se revelando de modo imediato, mas sim pelo desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas fundamentais. Destarte, a epistemologia materialista histórico-dialética pressupõe a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade no desvelamento de sua concretude.

Conhecer a concretude, nesse sentido, significa buscar os traços do movimento, suas diversas manifestações que não são dadas *a priori*. Húngaro (2010, p. 75) diz que “a totalidade é um conjunto de complexidades articuladas, é um complexo de complexos e sua menor unidade constitutiva já é complexa”. A realidade é, portanto, de acordo com o autor, “[...] uma totalidade máxima de complexidade constituída por totalidades de menor complexidades” (HÚNGARO, 2010, p. 75). Por essa via, a realidade é compreendida como vários complexos em movimento. As referidas complexidades não estão em estado caótico, como pode parecer, mas são um conjunto de complexos articulados, por isso é fundamental, na teoria marxista, que se busque a compreensão ontológica que constitui a realidade social.

Pasqualini e Martins (2015) inferem que, para captar a essência da realidade, é necessário abstrair a realidade natural momentaneamente, suspendendo as formas apresentadas pelo fenômeno, a fim de decodificar “as leis explicativas que regem o *desenvolvimento* do fenômeno” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 364, grifo nosso). Isso significa que todos os fenômenos singulares também contêm determinações que são universais. As autoras compreendem como tarefa do pesquisador “[...] desvelar como a universalidade se expressa e se concretiza na singularidade, ou, mais que isso, como a universalidade se expressa e se concretiza na diversidade de expressões singulares do fenômeno” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 364).

Num movimento dialético, a busca por desvelar a constituição dos fenômenos não coloca os dois conceitos apresentados (singularidade-universalidade) numa condição de superação entre um e outro. Portanto as oposições são fundamentais para a

apreensão da essência do fenômeno, elas irão revelar as múltiplas particularidades presentes nele.

Finalmente, Pasqualini e Martins (2015) compreendem, a partir de Lukács, que o movimento do pensamento que reflete a realidade é o caminho da singularidade em direção à universalidade, ou vice e versa, tendo a particularidade como mediação. A tarefa que temos, como pesquisadores científicos, é “[...] descobrir o universal no particular e ambos no singular” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 369).

Por fim, Marx (2011, p. 84) afirmou que “A anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco”. Nessa citação, ele ilustra o movimento da metodologia investigativa que Vigotski chamava de “método inverso”, que consiste numa investigação que parte da forma mais desenvolvida para alcançar a essência de um determinado fenômeno. Como a essência não se apresenta de forma imediata ao pesquisador, é necessário que ele faça a abstração dessa realidade. A abstração se dá pela “[...] apropriação do concreto pelo pensamento científico através da mediação do abstrato” (DUARTE, 2000, p. 84). Essa mediação é possível a partir do movimento singular-particular-universal.

Um ponto que evidenciamos e acreditamos ser fundamental dentro de uma pesquisa que adota a base metodológica dialética é a necessidade de uma análise histórica que seja comprometida com a crítica da realidade complexa identificada pelo pesquisador. Não podemos nos eximir da nossa responsabilidade de olhar para os elementos históricos a partir da análise científica, pois essa análise não pode narrar apenas o percurso histórico apreendido pelo pesquisador. A análise científica com base crítica pressupõe a proposição de possibilidades a partir da realidade encontrada, pois a crítica pela crítica não traz uma contribuição social transformadora, o que dirá revolucionária.

Ao apresentarmos os conceitos teórico-metodológicos da nossa pesquisa, destacamos que os conceitos dentro do materialismo histórico-dialético não são isolados. Para a compreensão do desenvolvimento humano, precisamos conhecer o conceito de trabalho trazido acima. A partir dele, vemos os desdobramentos que incluem os conceitos de consciência, conhecimento, realidade, totalidade e outros, mas que serão mais apresentados adiante durante a produção desta pesquisa.

Porém cabe destacar que, como faremos uma pesquisa dentro do campo educacional, tomaremos como base as teorias histórico-cultural e histórico-crítica, que estão assentadas no materialismo histórico-dialético e que dão condições de analisarmos e compreendermos questões que são próprias da área da educação e da Educação Especial.

O primeiro capítulo consiste na construção de nosso aporte teórico. A fim de apresentar a teoria que dá base para a produção desta pesquisa, trouxemos algumas categorias importantes para análise e compreensão do contexto o qual nos propusemos a investigar.

No segundo capítulo, construímos uma discussão sobre a formação de professores no Brasil. Partimos do histórico à discussão das questões atuais presentes no campo e, por fim, chegamos às problemáticas acerca da formação de professores da Educação Especial.

No terceiro capítulo, nós realizamos um levantamento das pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre a formação de professores de Educação Especial, através do levantamento de pesquisas no Banco Nacional de Teses e Dissertações (BNTD), a fim de compreender qual o conhecimento que a academia tem produzido sobre a formação de professores de Educação Especial, reconhecendo os limites e avanços dessa área.

No quarto capítulo, realizamos um levantamento das documentações nacionais que abordam a formação de professores. Organizamos e analisamos as orientações e suas perspectivas a fim de avaliar o impacto delas para a área.

No quinto capítulo, realizamos uma análise sobre as concepções e a organização da Educação Especial em nível municipal, especificamente nos municípios de Cariacica, Serra e Vila Velha, situados na região metropolitana da Grande Vitória-ES. A intenção que tivemos trata-se da necessidade de entender como os municípios estão interpretando e operacionalizando as orientações nacionais sobre a formação e o trabalho do professor de Educação Especial. Para isso, analisamos os dados disponíveis nos editais de concurso público para o cargo de professor de Educação Especial. Os eixos analisados foram: a nomenclatura, as atribuições, os conhecimentos solicitados para a investidura no cargo e as formações necessárias para atuar no cargo de professor de Educação Especial.



Por fim, apresentamos nossas considerações finais retomando aos objetivos que propomos alcançar neste trabalho.

## 1 O CONHECIMENTO E A FORMAÇÃO HUMANA

O conceito de conhecimento é central nesta pesquisa, por isso é fundamental que nos debruçemos na compreensão do conceito, considerando toda a sua complexidade, construção histórica e contradições.

Por estarmos situados no campo educacional, habitualmente ouvimos falar de conhecimento, ou falamos dele cotidianamente. Costumamos entender, de forma superficial, que o conceito de conhecimento se reduz apenas ao produto do trabalho do professor, muitas vezes o compreendendo como análogo ao currículo escolar. Mas, ao nos empenharmos no estudo, com base na teoria marxista, percebemos que o conceito de conhecimento não é unânime e tão simplista como aparenta. Por esse motivo, ampliaremos a discussão neste capítulo.

### 1.1 TRABALHO E HUMANIZAÇÃO

As teorias histórico-cultural e histórico-crítica estão assentadas no materialismo histórico-dialético. Ambas compreendem o homem como um ser social, cujo desenvolvimento acontece através do trabalho, de sua ação direta de apropriação e transformação da natureza. De acordo com Martins (2013), o homem é um ser que a princípio não possui as propriedades que lhe caracterizem como ser humano. Saviani (2013, p. 6) complementa ao dizer que “[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica”. Sobre o processo de tornar-se homem, Marx e Engels (2007, p. 32-33) afirmam:

[...] devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos.

Sendo assim, o processo de humanização é histórico, depende da participação do homem na sociedade pela via do trabalho. Marx (2014) diferencia o homem dos demais animais pela característica da “atividade vital” humana que ele chama de trabalho. Em suas palavras, ele diz:

[...] o trabalho, a atividade vital, a vida produtiva mesma aparece ao homem apenas como meio para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física. A vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a vida engendradora de vida. No modo (Art) da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de uma species, seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem. A vida mesmo só aparece como meio de vida (MARX, 2012, p. 84).

Duarte (2013) explica que a atividade vital é aquela que produz vida, pertencente a toda espécie animal necessária para existir, produzir e se reproduzir como espécie. Ele afirma que “A atividade vital é a base a partir da qual cada membro de uma espécie reproduz a si próprio como ser singular e, em consequência, reproduz a própria espécie” (DUARTE, 2013, p. 23).

No entanto, no caso do ser humano, não basta a sobrevivência física e a reprodução biológica de sua espécie. Duarte (2013) diz ser necessário para a continuidade do gênero humano, além da reprodução biológica, a preservação das características historicamente constituídas. Ele complementa dizendo que o trabalho não assegura só a sobrevivência do indivíduo, mas a dos indivíduos próximos a ele, ou seja, trata-se de “[...] uma atividade que assegura a existência da sociedade” (DUARTE, 2013, p. 23).

Duarte (2013) explica que as funções da atividade humana – assegurar a existência individual e assegurar a existência da sociedade –, na sociedade capitalista são colocadas como alienantemente antagônicas, porque o trabalho é colocado como mercadoria e não como aquilo que o indivíduo deveria ser, sendo esse a principal fonte de objetivação e desenvolvimento da sua individualidade. Marx (2014, p. 85) diz que “[...] quando o trabalho estranhado<sup>17</sup> reduz a autoatividade, a atividade livre, um meio, ele faz da vida genérica do homem um meio de sua existência física”. Duarte (2013, p. 23) complementa que:

O trabalho alienado não deixa de ser uma atividade objetivante, no entanto, na condição de atividade transformada em mercadoria, sua realização tem para o trabalhador não o sentido de sua objetivação como ser humano, mas, sim, o sentido de um meio (o único) que ele tem para assegurar a sua existência.

---

<sup>17</sup> Trabalho estranhado corresponde à questão negativa referente ao trabalho humano. Segundo Marx (2012), “Através do trabalho estranhado o homem engendra, portanto, não apenas sua relação com o objeto e o ato de produção enquanto homens que lhe são estranhos e inimigos, ele engendra também a relação na quais outros homens estão para a sua produção e o seu produto, e a relação na qual ele está para com estes outros homens. Assim como ele [engendra] a sua própria produção a sua desefetivação (Entwirklichung), para o seu castigo, assim como [engendra] o seu próprio produto para a perda, um produto não pertencente a ele, ele engendra também o domínio de quem não produz sobre a produção e sobre o produto. [...]” (MARX, 2012, p. 87).

A categoria trabalho é fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano, pois dela partem a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural. Segundo Martins (2013, p. 36), o processo de trabalho intervém nas formações de propriedades humanas e “[...] as formas de existência social instituídas pelo trabalho engendram novas propriedades no homem, posto que não transformam apenas o seu ambiente real de vida, mas, sobretudo, a sua forma de viver”.

A autora explica que a complexificação da atividade do trabalho associada às mãos, cérebro e linguagem “[...] provocou profundas transformações na constituição psíquica humana inaugurando um processo histórico de desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas cada vez mais complexo” (MARTINS, 2013, p. 39).

Com base nos estudos de Luria, Martins (2013) destaca três traços fundamentais que distinguem o comportamento dos animais e a atividade consciente dos homens. O primeiro caracteriza-se pela necessidade que vai além de suprir as necessidades biológicas, as quais ela denomina “motivos humanos”. Essa atividade possibilita o encontro da necessidade com o objeto que irá atendê-la. Isso leva à aquisição de novos conhecimentos porque cria motivações sociais.

O segundo fato orienta-se pelo reflexo psíquico da realidade. De acordo com Martins (2013), o homem suplanta as condições sensoriais do meio. Ao abstraí-las, ele “[...] guia suas ações pelas conexões e interdependências que existem entre os objetos e não mais pela captação sensorial dos mesmos sob dadas circunstâncias” (MARTINS, 2013, p. 35). Isso permite que o homem se oriente não apenas pelas impressões imediatas, agora ele se guia por leis que foram anteriormente dadas.

O terceiro traço diz respeito à “[...] assimilação dos resultados da experiência de toda a humanidade” (MARTINS, 2013, p. 37). Com base em Luria, a autora diz que enquanto os animais baseiam-se nas atividades individuais passadas, as habilidades humanas são resultado do que foi “[...] construído histórico-socialmente” (MARTINS, 2013, p. 37). Nesse sentido, a atividade individual é representada por experiências de gerações passadas. Para Luria (1979, p. 75), “[...] as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da ‘alma’ nem no íntimo do organismo humano, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas”.

Luria (1979) destaca dois fatores os quais ele considera como fonte de transição da história natural dos animais à história social do homem, são eles: o trabalho social e o emprego dos instrumentos de trabalho e o outro o surgimento da linguagem.

Sobre o emprego dos instrumentos, Duarte (2013) acredita ser o melhor exemplo de apropriação da natureza pelo homem, porque ele transforma a natureza não só para si, mas essa transformação passa a ter uma função social. O objeto, então, passa a ter outro significado na prática social. Mas não é esse um processo natural, porque o homem precisa conhecer as propriedades do objeto para poder adaptá-lo ao que necessita. O autor ressalta que não é um processo arbitrário, uma vez que só se torna instrumento quando exerce uma função social. Nesse processo há uma relação dialética entre o objeto em seu estado natural e ele transformado na prática social.

O segundo fator citado por Luria é o surgimento da linguagem. Relacionada à prática social, a linguagem surge entre os seres humanos como necessidade de ampliar as formas de interações humanas. Para Duarte (2013, p. 35), “A linguagem é o meio que o ser humano cria para satisfazer uma necessidade, no caso, a de comunicação”.

Quando transformado, o objeto passa a ser uma objetivação do homem, porque ele se objetivou naquilo que transformou. Não se trata apenas de uma simples ação do homem, mas da ação social que ele passou a ter por meio da transformação humana. Por isso não é apenas uma transformação de um objeto, partindo de um desejo abstrato; anteriormente, ele o projetou em sua imaginação, que teve como base as referências culturais vividas por ele. Saviani (2014b, p. 50) diz que “[...] se o homem nasce num contexto determinado, ele não é condicionado unilateralmente por esse meio, mas reage a ele, atua sobre ele e o transforma”.

Marx e Engels (2007) disseram que o primeiro ato histórico é a produção dos meios que permitem a satisfação das necessidades ligadas à sobrevivência humana; o segundo ponto é a satisfação da primeira necessidade, pois ela já conduz a novas necessidades. O que quer dizer, partindo do pressuposto dialético, que a cada satisfação da sua necessidade o homem vai produzir outras necessidades que vão além da primeira, pois elas vão se aprimorando. Por fim, a necessidade por conhecer é cada vez maior. Nesse sentido, a necessidade de conhecer a natureza é gerada pela satisfação da necessidade anterior.

Encerramos esse subtópico com a discussão sobre a formação humana totalmente relacionada à concepção de trabalho, de apropriação e transformação da natureza. Esse processo está longe de ser um processo natural, ele é social porque transforma o indivíduo e a sociedade.

Em seguida, trataremos do conceito de conhecimento, o qual se relaciona diretamente com o que foi discutido até então, pois a apropriação dos componentes que constituem objeto é indispensável para a sua transformação.

## 1.2 O CONHECIMENTO À LUZ DAS TEORIAS HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

De acordo com Martins (2013), a construção do conhecimento tem origem nas percepções e sensações, mas não se esgota nelas, esse é apenas o conhecimento imediato. Para a autora, o conhecimento imediato está vinculado ao plano das imagens, ao concreto. “Operando nesse plano, centra-se na aparência dos fenômenos” (MARTINS, 2013, p. 166).

No entanto, ao apreender o teórico e o conhecimento que dele se deriva é possível compreender aspectos que não são observáveis no imediato, mas sua significação está no complexo sistema das relações que o sustentam. De acordo com Martins (2013), o pensamento teórico, ao incorporar o pensamento empírico, consegue chegar à compreensão do fenômeno, porém ela ressalta que o foco é o processo de como ele chegou a ser e como poderá ser outra coisa, num movimento próprio da dialética. Para Martins (2013, p. 214):

Ademais, o movimento do real não se processa de modo casual, aleatório, mas é produzido na e pela ação do homem na natureza, do que resulta a constatação: a realidade existe independentemente da consciência dos homens, mas não independentemente de sua capacidade para intervir nela. A representação subjetiva da realidade em sua materialidade e historicidade, a captação das “leis” e dos determinantes que regem esse desenvolvimento é o que definimos como conhecimento objetivo, ou seja, ao grau máximo de fidedignidade na representação subjetiva da realidade objetiva.

De acordo com a autora supracitada, a realidade existe independente da consciência do homem para nela intervir. Entender a realidade e a historicidade, sabendo das leis e dos determinantes que a regem, é o que ela definiu como conhecimento. Em síntese, para Martins (2013, p. 274), “[...] a representação subjetiva da realidade objetiva”.

Essa não pode ser confundida com a representação estática, pois se refere a representação do conteúdo, considerando o processo que o constitui. Para Saviani (2003, p. 57),

[...] dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isso se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente.

O conhecimento necessita do desenvolvimento de outras funções, como o pensamento, a memória, a percepção, entre outros. De acordo com Martins (2013, p. 215), “O desenvolvimento do pensamento se revela uma conquista advinda de condições que o promovam e o requeiram – e, como tal, depende em alto grau das dimensões qualitativas da formação escolar”.

É necessário que haja intervenção direta, proposição e condições objetivas para que o sujeito aprenda e se desenvolva. Para Martins (2013), privar os estudantes de condições objetivas para essa apropriação é usurpá-los quanto à formação de conceitos, conseqüentemente, do conhecimento da realidade.

A pedagogia histórico-crítica defende que o conhecimento escolar transmitido nas escolas deve ser os conhecimentos clássicos, em detrimento do conhecimento utilitário e pragmático. Afinal, a apropriação do conhecimento não acontece de forma natural, em que os conhecimentos superficiais precedem os conhecimentos clássicos. Esse também é o entendimento presente na teoria histórico-cultural. Para Vygotski (2001, p. 131):

En los conceptos científicos que el niño adquiere en la escuela, la relación de un objeto está mediatizada desde el comienzo por algún otro concepto. Así la verdadera noción del concepto científico implica una determinada posición en relación a otros conceptos, un lugar dentro de un sistema de conceptos. Nuestro argumento es que los rudimentos de sistematización ingresan primero en la mente infantil por medio de su contacto con los conceptos científicos y son transferidas entonces a los conceptos cotidianos, cambiando totalmente su estructura psicológica.

Vygotski (2001) orienta sobre o movimento do conhecimento, assim, não se deve partir do conhecimento espontâneo para o conhecimento científico, ao contrário, o conhecimento científico é quem vai associar-se aos conceitos do cotidiano, transformando a estrutura psicológica da criança. Essa forma de compreender e

analisar diz respeito ao método de Vigotski: método inverso, o estudo de um fenômeno partindo da sua forma mais elaborada. No entanto, essa essência não se apresentará em sua forma mais desenvolvida de forma imediata, o que traz a necessidade de mediação para o processo de análise do determinado fenômeno. Essa lógica, Duarte (2000, p. 84) define como “[...] do método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico através da mediação do abstrato”.

Saviani (2013) afirma que o conhecimento não é neutro. Em suas palavras, “A neutralidade é impossível porque não existe saber desinteressado” (SAVIANI, 2013, p. 8). O autor relaciona o conceito de trabalho à educação. Afinal, a educação é um fenômeno humano e, ao mesmo tempo, imprescindível para o seu desenvolvimento. Sobre a educação, “[...] ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho (SAVIANI, 2013, p. 12).

O conhecimento no contexto educacional tem função insubstituível, e a sua apreensão é fundamental para o processo de desenvolvimento humano. Para tanto, a discussão do conhecimento não está restrita à relação estudante e professor. Anterior a ela está o processo de formação do professor, pois ela é quem dá condições e traz determinações que culminam no processo de aprendizagem e desenvolvimento do estudante. Quando tratamos do processo de aprendizagem e desenvolvimento, mesmo que seja citado o estudante ou aluno, os fundamentos também correspondem ao processo de formação do professor.

Nossa pesquisa se direciona a avaliar o conhecimento da área da Educação Especial. No Brasil, ela tem história recente, se comparada ao processo de escolarização regular. Ainda, se restringirmos a perspectiva da educação inclusiva que orienta o trabalho da área, não temos nem 30 anos de implementação.

Os conhecimentos ainda estão referenciados nas perspectivas que ainda precisam ser superadas (exclusão, segregação e integração), porque convivem concomitantemente com a perspectiva da inclusão e por não haver uma sistematização dos conhecimentos próprios da Educação Especial, a crítica a essa referenciação fica comprometida.

O contexto neoliberal tem sustentado esse formato de Educação Especial, porque os interesses econômicos historicamente têm influenciado a produção dos documentos



orientadores e as propostas educacionais no Brasil. Superar as perspectivas de exclusão está condicionado à superação do modelo econômico atual.

### 1.3 O CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DOS ESTUDOS DA DEFECTOLOGIA VIGOTSKIANA<sup>18</sup>

Sobre a Educação Especial, a psicologia histórico-cultural traz uma incalculável contribuição através dos estudos de Vigotski, especialmente nos seus estudos sobre Defectologia<sup>19</sup>.

Historicamente, as pessoas com deficiências foram consideradas “[...] sub-humanas, incapazes e improdutivas, objetos de caridade, do assistencialismo, das benesses; e a área da Educação Especial, à margem da educação comum e delegada a filantropia [...]” (TURECK, 2018, p. 125). Eram consideradas socialmente como sujeitos eternamente condenados às suas características físicas e sensoriais, rejeitados e delegados ao abandono e à rejeição. Esse contexto seguiu inalterado até o século XXI (JANNUZZI, 2012).

Quando propõe os estudos de Defectologia, Vygotski (2012) constrói um conhecimento teórico e trabalho científico prático sobre a referida temática, que até o momento era considerada uma pedagogia menor dentre os demais conhecimentos pedagógicos. A proposta do trabalho desenvolvido por Vygotski (2012, p. 10)<sup>20</sup> defendia a tese de que “[...] a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo”.

A Defectologia proposta por Vigotski rompe a ideia de desenvolvimento quantitativo das crianças com deficiência. Do ponto de vista qualitativo, ele afirma que uma criança

---

<sup>18</sup> Ao falarmos sobre Defectologia, utilizaremos o termo composto, como: “Defectologia vigotskiana”. A escolha justifica-se pela proposta defendida por Vigotski, que se diferencia dos estudos sobre defectologia que o antecederam.

<sup>19</sup> Defectologia é estudo do desenvolvimento das crianças com deficiência. O termo se adequa à época em que Vigotski e seus colaboradores produziram os seus estudos. Os estudos sobre defectologia estão compilados no volume V das “Obras Escogidas”, na tradução do russo para o espanhol, versão que utilizamos neste trabalho.

<sup>20</sup> “[...] el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de otro modo” (VIGOTSKY, 2012, p. 10).

com deficiência intelectual não é apenas a soma das funções e propriedades desenvolvidas de modo insuficiente. E complementa que:

Unicamente com a ideia da peculiaridade qualitativa, (que se limita às variações quantitativas dos distintos elementos) dos fenômenos e processos que a defectologia estuda, pela primeira vez, essa ciência adquire uma base metodológica sólida, pois nenhuma teoria é possível partindo exclusivamente de premissas negativas, *como não é possível nenhuma prática educativa estruturada sobre bases e determinações puramente negativas*. Nessa ideia, reside o centro metodológico da defectologia contemporânea; a atitude assumida diante dessa ideia determina o lugar de todo o problema particular concreto (VIGOTSKI, 2012, p. 11, grifos nossos)<sup>21</sup>.

Definida a metodologia, o autor fala que se abre um sistema de tarefas positivas, teóricas e práticas e a “[...] defectologia torna-se possível como ciência, já que adquire um objeto de estudo especial, delimitado do ponto de vista metodológico de estudo e de conhecimento” (VYGOTSKI, 2012, p. 33)<sup>22</sup>. Tureck (2018) afirma que essa concepção científica trazida pelo autor rompe com as ideias místicas e com a visão biológica ingênua da deficiência, como era entendido na época.

O autor toma como postulado central da Defectologia, a seguinte afirmação: “[...] qualquer defeito<sup>23</sup> origina estímulos para a formação da compensação (VYGOTSKI, 2012, p. 14)<sup>24</sup>. Assim, ele orienta que o estudo da criança com deficiência não pode se limitar ao grau e à gravidade de sua deficiência, o foco são “[...] compensação, de substituição, processos formadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança” (VYGOTSKI, 2012, p. 14)<sup>25</sup>.

Ainda, o autor diz que o processo de compensação não é sempre exitoso e vai necessariamente conduzir a criança à formação de suas capacidades. Assim como os demais processos, a compensação pode ser vitória ou derrota, pois os seus

---

<sup>21</sup> Solo con la idea de la peculiaridad cualitativa (no agotada por las variaciones cuantitativas de algunos elementos) de los fenómenos y procesos que estudia la defectología, esta adquire por primera vez una base metodológica firme, ya que ninguna teoría es posible si parte exclusivamente de premisas negativas, así como no es posible práctica educativa alguna construida sobre la base de principios y definiciones puramente negativos. En esta idea se encuentra el centro metodológico de la defectología actual; la actitud hacia ella determina el lugar geométrico de cada problema parcial y concreto (VYGOTSKI, 2012, p. 11).

<sup>22</sup> “[...] la defectología pasa a ser posible como ciencia, ya que adquire un objeto específico, metodológicamente delimitado de estudio y conocimiento” (VIGOTSKI, 2012, p. 11).

<sup>23</sup> O termo utilizado refere-se ao conceito original da obra.

<sup>24</sup> “[...] todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación” (VYGOTSKI, 2012, p. 16 e 17)<sup>24</sup>.

<sup>25</sup> “[...] procesos compensatorios, es decir, sustitutivos, sobreestructurados y niveladores, en el desarrollo y la conducta del niño” (VYGOTSKI, 2012, p. 16 e 17)<sup>25</sup>.

resultados dependem de muitas causas. Vygotski (2012, p. 16 e 17)<sup>26</sup> complementa assim:

Porém, qualquer que seja o resultado esperado do processo de compensação, sempre, e sob todas as circunstâncias, o desenvolvimento complicado pela deficiência constitui um processo criador и (orgânico e psicológico) de construção e reconstrução da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos, isto é, superestruturadores, substituidores e equilibradores, originados pela deficiência, e do surgimento de novas vias alternativas para o desenvolvimento. O mundo de novas e diversas formas e vias de desenvolvimento descortina-se ante a defectologia. A linha deficiência-compensação é a leitménea (diretriz) do desenvolvimento da criança com deficiência em algum órgão ou função (inclusão para efeito de tradução).

Ainda, é importante destacar que o defeito, ou a deficiência, não vai definir sobre a personalidade da criança por si só, mas esse desenvolvimento parte de uma base sociopsicológica. Quanto aos processos de compensação, eles não estão direcionados à conduta do defeito, mas visam à eliminação das dificuldades sociais criadas por esse defeito. Ou seja, a base social, assim como todo processo de desenvolvimento humano, é fundamental para dar condições de compensação e superação para a criança com deficiência.

A Defectologia vigotskiana é revolucionária para a educação das pessoas com deficiência, porque possibilita um novo olhar para o desenvolvimento humano. Ela traz para o campo da ciência a educabilidade e as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, como consequência de participação social dos sujeitos que historicamente foram excluídos e subjugados. Além disso, não nega as bases biológicas da deficiência, mas busca no contexto social as possibilidades de superação e compensação.

Reafirmamos o papel revolucionário da Defectologia vigotskiana pela grandiosa contribuição sobre o conhecimento teórico na área da Educação Especial. Inclusive, em muitos momentos, Vygotski (2012) traz ricas contribuições para a educação que ainda precisam alcançar a formação de professores.

---

<sup>26</sup> “Pero sea cual fuere el desenlace que le espere al proceso de compensación siempre y en todas las circunstancias el desarrollo agravado por un defecto constituye un proceso (orgánico y psicológico) de creación y recreación de la personalidad del niño, sobre la base de la reorganización de todas las funciones de adaptación, de la formación de nuevos procesos-sobreestructurados, sustitutivos, niveladores, que son generados por el defecto, y de la apertura de nuevos caminos de rodeo para el desarrollo. Un mundo de formas y vías nuevas de desarrollo, ilimitadamente diversas, se abre ante la defectología. La línea defecto-compensación es precisamente la línea directriz del desarrollo del niño con el defecto de algún órgano o función” (VYGOTSKI, 2012, p. 16 e 17).

Apesar de muito conhecido entre os profissionais da educação, os ricos conhecimentos apresentados nesse tópico ainda não estão presentes nem nas formações de professores, tampouco na objetivação do trabalho docente. Vigotski está presente de forma fragmentada e equivocada, fruto das primeiras traduções disponibilizadas no Brasil no final dos anos 1980, vindas dos Estados Unidos (PRESTES, 2015).

Mas, além disso, há de se considerar o contexto de pós-modernidade que sustenta as formas simplificadas e restritas de apropriação do conhecimento. Abaixo, trazemos uma discussão teórico-crítica sobre o conhecimento considerado pela pós-modernidade e, ao final, alguns impactos na Educação Especial, principalmente na formação de professores da referida área.

#### 1.4 O CONHECIMENTO E O PÓS-MODERNISMO

Nesse momento, trataremos de analisar a concepção de conhecimento desenvolvida no contexto do pós-modernismo. Em alguns momentos, devido a citações, será tratado como “pós-modernidade” ou “pós-moderno”.

Pensar, escrever e delimitar uma conceituação sobre o pós-modernismo é uma tarefa reconhecidamente complexa. Della Fonte (2010) afirma que o termo pós-moderno é de difícil precisão. Duarte (2000) concorda com a dificuldade de precisar o campo teórico e acrescenta ser um termo evidentemente polêmico.

Para Moraes (1996), a tentativa de delimitar, em muitos casos, torna-se conflitante pela pluralidade de propostas e interpretações que conflitam entre si. Para a autora, o que se convencionou a chamar pós-moderno nos dias de hoje diz respeito a quase tudo, como “[...] questões estéticas, culturais, filosóficas e político-sociais” (MORAES, 1996, p. 46).

Abaixo, podemos ver a síntese que Moraes (1996, p. 46) traz sobre as concepções desenvolvidas por alguns autores a respeito do pós-modernismo:

São ditos pós-modernos, por exemplo, determinado estilo arquitetônico ou certos movimentos e expressões artísticas, produções no campo da teoria e da filosofia ou, até mesmo, um suposto novo estágio na história da humanidade. Fala-se que são pós-modernas "uma condição" (Harvey, Lyotard), "um estado da cultura" (Lyotard), "uma poética" ou "uma política" (Hutchon), uma "cultura" (Foster) ou "lógica cultural" (Jameson), uma nova forma "de experienciar o espaço e o tempo" (Jameson, Harvey).

Ainda sobre a conceituação de pós-modernismo, Della Fonte (2010, p. 20) levanta alguns questionamentos, como: seria uma ruptura com a modernidade? Seria uma tendência cultural? Seria talvez uma nova forma de entender a realidade? A autora afirma que o pós-modernismo vai além de uma concepção histórica de uma fase do capitalismo.

Ao destacarmos a complexidade de compreensão e explicação do pós-modernismo, temos o interesse de evidenciar a dificuldade de tratar do assunto pela amplitude de significados que ele possui, principalmente se considerarmos as diferentes perspectivas filosóficas. Contudo, embora seja uma tarefa complexa, não é impossível de se compreender e sintetizar, e o caminho a se seguir demanda caracterização do pensamento, da estrutura social, política e histórica que o sustentou.

Iniciamos a contextualização através de uma citação de Della Fonte (2010). Inspirada nos estudos de Wood, ela diz que “[...] a pós-modernidade é produto de uma consciência formada na idade áurea do capitalismo”. Essa é uma afirmação que consideramos básica para iniciar a nossa discussão sobre a temática do pós-modernismo, principalmente por situar o seu principal aspecto político, social e histórico.

Della Fonte (2010) afirma que o período pós-Segunda Guerra Mundial e, posteriormente, a política Keynesiana possibilitaram aos principais países capitalistas um crescimento econômico e desenvolvimento social, reconhecido como a Era de Ouro do capitalismo. Essa condição estabelecida pelo Estado capitalista acarretou a necessidade de os movimentos e partidos de esquerda estabelecerem novas estratégias de ação.

Ressalta-se que, nesse mesmo contexto, pós-Segunda Guerra Mundial, também passam a predominar concepções epistemológicas, as quais Peixoto (1998) denomina como “anti-ideológicas”, porque instituíam um afastamento das posições políticas reconhecidas como “direita” ou “esquerda”, além de evidenciarem muitos outros conceitos construídos pelas teorias sociais. Esta denominação não foi divulgada apenas pelo referido autor, mas se estabeleceu por meio de um grupo de autores nomeados como “anti-ideológicos”, por compreenderem que esses termos eram pertencentes ao século XIX, ou seja, ultrapassados.

Wood (1996) afirma que, no ano de 1959, o sociólogo C. Wright Mills proclamou o fim da era moderna e o começo da era pós-moderna. Além dessa constatação, outro ponto importante dessa história é que, com o fortalecimento do capitalismo e a sensação de bem-estar social, há um deslocamento da classe operária do lugar de oposição ao capitalismo, na medida em que se tornava consumidor. Além disso, a autora ainda afirma que essa percepção não foi restrita a Mills. Nessa época, outras pessoas que se consideravam marxistas também compartilhavam dessa visão.

Mas se há um enfraquecimento da classe operária por um lado, cresce a partir dos anos 1970 a participação estudantil e acadêmica, que passaram a atuar como “principais agentes de resistência na ‘revolução cultural’” (WOOD; FOSTER, 1999, p. 120). Sobre a revolução cultural, é importante o destaque de Della Fonte (2010, p. 51), ao dizer que ela foi construída “[...] no horizonte de rejeição aos valores tradicionais, muito característicos da classe média, e de apelo ao ilimitado desejo individual”.

Além desses fatos, Della Fonte (2010) ainda considera o rompimento da China com a União Soviética um choque para as esperanças políticas do comunismo da época. Se houve uma aproximação dos intelectuais devido ao posicionamento antifascista no período da Segunda Guerra, há um desencanto a partir de 1956 durante a Guerra Fria pelas crises que se estabeleceram na Europa Ocidental. A hegemonia do modelo stalinista afastou alguns intelectuais, promovendo a orientação a novos campos da esquerda marxista. Entretanto, se alguns intelectuais se encontraram em outros campos do pensamento da esquerda marxista, a autora, com base em Hobsbawm, afirma que “[...] o peso dessas experiências tornou-se insuportável para alguns, a ponto de 1956 ter marcado o início do afastamento progressivo do campo de luta da esquerda marxista” (DELLA FONTE, 2010, p. 51).

Assim, podemos entender o contexto histórico que fomenta esse novo posicionamento social. Temos que considerar que a Era de Ouro do capitalismo assenta a proposição de uma nova forma de compreensão da realidade advinda daqueles que vivenciaram esse contexto fortuito, como é apresentado acima, que nasce a partir das demandas da classe média. Há, por outro lado, uma apatia desses sujeitos diante do restante do mundo que não vivenciava a mesma experiência econômica. Mesmo com o fim da Era de Ouro e suas benesses econômicas, não se encerra esse novo movimento intelectual político que se firmou anteriormente. Della Fonte (2010) diz que eles

continuaram com a função de reproduzir “o triunfo” do capitalismo. Houve uma outra frente que se estabeleceu, principalmente, na oposição ao pensamento marxista, pesa o fato do já enfraquecido movimento operário.

A partir desse momento, o pós-modernismo veio se firmando através da contestação das formas instituídas anteriormente, a contestação sobre o pensamento da razão, verdade, história, etc. Essa contestação vai de encontro ao pensamento da ciência moderna, com intuito de produzir uma nova forma de ciência condizente com a ideologia que se instituí.

Se o pensamento da pós-modernidade é amplamente difundido em diversas esferas sociais atualmente, ele não se iniciou a partir de tantas frentes assim. Ele foi se fortalecendo a partir dos anos 1960, através da recusa dos valores da racionalidade técnico-burocrática e científica, que eram até então hegemônicos e “que inspiravam a crença no progresso histórico linear, em verdades absolutas e nas potencialidades do planejamento racional dos processos sociais e da produção material” (EVANGELISTA, J., 2006, p. 274). O referido autor complementa:

O questionamento do autoritarismo das estruturas hierárquicas e dos valores da cultura tradicional ensejou uma nova política de esquerda, dirigida para a crítica das relações de dominação que infestavam a vida cotidiana. A revolta artística, política e cultural voltou-se contra o modernismo estético e as formas dominantes do pensamento moderno. A contracultura e a contestação dos movimentos sociais do final dos anos 1960 foram os precursores políticos e culturais do pós-modernismo (EVANGELISTA, J., 2006, p. 274).

Para João Emanuel Evangelista (2006), o pensamento da pós-modernidade questionou a ideia de verdade, de maneira que a ciência passou a ser relativizada, sua produção era apenas uma narrativa em meio a tantas outras possíveis, que seriam igualmente legítimas. Na perspectiva da pós-modernidade, o conhecimento clássico moderno foi colocado em condição autoritária e servia como um instrumento de dominação produzido pela cultura ocidental.

Agrava o fato e sustenta toda a nova perspectiva o ponto crucial que é o rompimento com a história, ou pelo menos uma tentativa. Foi isso que precisou acontecer para se instituir uma nova racionalidade. Wood (1999) avalia que essa ruptura radical com o passado e o anseio por se escrever uma nova história é tão antiga quanto a própria filosofia. Para a autora “[...] tal insensibilidade revela-se sobretudo na surdez aos ecos reacionários de seus ataques contra os valores do ‘Iluminismo’ e em seu fundamental irracionalismo” (WOOD, 1999, p. 121).

Aliada ao rompimento com a história, o traço individualista avança a partir da supervalorização das diferenças e especificidades particulares, também pela fragmentação e individualização das lutas sociais.

Estruturas e causas foram substituídas por fragmentos e contingências. Não existe uma coisa chamada sistema social (por exemplo, o sistema capitalista) com sua própria unidade sistêmica e suas "leis de movimento". Há somente muitos tipos diferentes de poder, opressão, identidade e "discurso". Não apenas temos que rejeitar as antigas "grandes narrativas", como os conceitos iluministas de progresso, mas devemos renunciar a qualquer ideia de processo e causalidade histórica inteligível e, com isso, evidentemente, a toda ideia de "fazer história". Só existem diferenças anárquicas, desconectadas e inexplicáveis. Pela primeira vez, estamos diante de uma contradição em termos: uma teoria de mudança de época histórica, baseada na negação da história (WOOD, 1999, p.121-122).

O avanço pós-modernista incidiu diretamente na forma de representação humana de si e do mundo. Há, sob a égide do pós-modernismo, a disseminação de uma "[...] irrealidade, de vazio e confusão. A razão humana é desafiada pelo avanço de processos imateriais e pelas novas esferas de existência virtuais que se sobrepõem à realidade objetiva" (EVANGELISTA, J., 2006, p. 274).

As relações parecem ser todas efêmeras, fragmentadas, indeterminadas, descontínuas, ecléticas. Larissa Costa (2017, p. 146) concorda e acrescenta outras características:

Fragmentação, relativismo e irracionalismo; negação da história e dissolução da ideia de verdade; arte superficial, infundada e divertida; transformação da cultura em mercadoria; primazia da intuição sobre a racionalidade, analfabetismo político e intensificação das alienações típicas do capital; individualismo; sensação de irrealidade, de vazio e de confusão. Eis algumas características da cultura geral dos tempos atuais.

A autora acima afirma que as características citadas parecem tratar-se da decadência ideológico-burguesa do século XIX. No entanto, refere-se diretamente ao "[...] ambiente ideológico do capitalismo contemporâneo" (COSTA, L., 2017, p. 146) e diz diretamente da nossa realidade.

Para Carolina Ferreira (2019), o movimento de ascensão da burguesia contra o regime autoritário possuía grandes possibilidades de transformação da realidade através do ideal proposto: "liberdade, igualdade e fraternidade". Mas esse ideário se perdeu e as possibilidades foram extintas a partir do momento em que a burguesia se instaurava como nova classe dominante. Como frisa Wood (1999), a intenção era justamente romper com os valores do Iluminismo.



Segundo Coutinho (2010), a burguesia apressava-se em romper com a cultura instituída até o momento e possivelmente começou através do rompimento com a categoria da razão. Carolina Ferreira (2019) nos diz que o “[...] irracionalismo surge no interior do pensamento burguês” como uma forma de questionar a razão e impondo-o a uma condição passiva em relação às determinações sociais amplas.

É importante considerar que esse burguês não se trata exclusivamente do próprio capitalista em si, mas amplia-se a compreensão para o grupo de intelectuais que corroboram e disseminam essa narrativa. A compreensão de dominação burguesa nesse caso vai além do fator econômico e se expande para a dominação do sujeito em todas as suas expressões, como pelo enfraquecimento da consciência de classe e das lutas coletivas transformando a natureza da classe operária.

Quando se torna classe conservadora, a burguesia, como consequência e de forma intencional, passa a encarar a realidade de forma cética e até mesmo renegá-la como um instrumento do conhecimento. Desenvolve-se, assim, a ideia de fragmentação do saber através da busca por especializações, que passam a “[...] neutralizar as descobertas parciais e impedir que tenham repercussão na ética e na ontologia. Essas duas disciplinas filosóficas básicas são, em geral, afastadas do âmbito da ciência e declaradas irracionais” (COUTINHO, 2010, p. 30).

Além do pós-modernismo, Carolina Ferreira (2019, p. 29) destaca a vertente teórica do pós-estruturalismo, baseada nas teorias “linguísticas de Ferdinand Saussure, [...] e o antropólogo Claude Lévi-Strauss”. A autora afirma que os teóricos postulavam a existência humana de forma mais ou menos atemporal. Com base em Coutinho, ela diz que essa forma não nega que por meio da razão se possa apreender a realidade, mas pode delimitar as possibilidades e os efeitos dessa compreensão da realidade.

Coutinho (1967) avalia que o irracionalismo oscila entre um subjetivismo exacerbado, tomando a experiência de vida como única fonte autêntica, e um objetivismo “positivista e metafísico”, que sustenta a ideia de que alguns aspectos da vida são eternos e imutáveis, produzindo o sentimento de impotência diante da realidade. Carolina Ferreira (2019, p. 28) diz que, de modo geral, “[...] seja por meio de vertentes subjetivistas, ou a partir de concepções objetivistas, o pensamento pós-moderno implica a negação da possibilidade de, por meio da razão, almejar o conhecimento da verdade”.

Para Coutinho (2010), o racionalismo da época clássica tinha a intenção de ampliar os seus terrenos através da razão humana. Em contrapartida, ele diz que o racionalismo da decadência, compreendido como pós-estruturalismo, preocupava-se em estabelecer limites para o conhecimento.

A razão, em suma, deixa de ser a imagem da legalidade objetiva da totalidade real, passando a confundir-se com as regras formais que manipulam “dados” arbitrariamente extraídos da totalidade objetiva. O paralelismo entre esse empobrecimento da razão e o esvaziamento da práxis na atividade burocrática não é causal. A “miséria da razão” é a expressão teórica – deformada e deformante – do mundo burocratizado do capitalismo (COUTINHO, 2010, p. 51).

Ao analisar a influência do pós-estruturalismo e do pós-modernismo, Robson Silva (2015) diz que a marca social que foi fortemente impressa é a da sociedade multicultural que evidencia as diferenças humanas. A realidade está, nessas concepções teóricas, resumida ao discurso enunciativo. Tudo passa a ser uma questão de perspectiva e interpretação pessoal, relativa à compreensão íntima.

Assim, podemos entender como se legitimam as várias verdades, as várias perspectivas de compreensão do mundo. O autor supracitado afirma que os pensamentos pós-moderno e pós-estruturalista tomam o singular como universal, sem considerar e estabelecer as mediações necessárias. Assim é suprimida a categoria da particularidade. Robson Silva (2015, p. 289) ainda complementa que “Não podemos isolar os indivíduos em suas identidades cambiantes, mas perceber que a análise de sua inserção em uma determinada estrutura social requer a compreensão da categoria classe social como essencial”.

É valiosa a análise de Chauí (2001) sobre a nossa sociedade. A autora afirma que o Brasil “[...] cuja sociedade é autoritária e jamais conheceu o Estado de Bem-Estar<sup>27</sup>”, apenas conquistou ao longo de sua história alguns direitos trabalhistas<sup>28</sup> (CHAUÍ, 2001, p. 34).

Sob esse aspecto, parece incabível a ideia de neoliberalismo no país. Mas se olharmos mais de perto, perceberemos que se encaixa perfeitamente em nossa sociedade, porque ele “afirma ideias e práticas antidemocráticas” (CHAUÍ, 2001, p.

---

<sup>27</sup> Conceito originário do Inglês (*Welfare State*), é uma perspectiva de Estado que organiza a sociedade a partir da distribuição de renda para a população, prestação de serviços públicos básicos (saúde, educação, sociais). Efetiva-se através da criação de políticas públicas para atender à sociedade como uma forma de combater as desigualdades sociais (CHAUÍ, 2001, p. 34).

<sup>28</sup> Na atualidade, esses direitos conquistados estão sendo ceifados em nome de uma “salvação econômica”.

34). Além disso, o pós-modernismo político também se encaixa muito bem, “porque reforça o personalismo e responde adequadamente à forte tradição populista” (CHAUÍ, 2001, p. 34).

A imposição do capitalismo traz como consequência a fragmentação de todas as esferas, seja econômica, social e política, que correspondem a uma ideologia pós-moderna, pois “[...] para essa ideologia, a razão, a verdade, e a história são mitos totalitários” (CHAUÍ, 2001, p. 191). O caminho passa a ser a desconstrução. A autora complementa que “[...] a história do saber aparece como troca periódica de jogos de linguagem de pensamento, isto é, como invenção e abandono de “paradigmas”, sem que o conhecimento jamais toque a própria realidade” (CHAUÍ, 2001, p. 192).

Para Chauí (2001), a crise da razão é instalada pelo pós-modernismo que, por sua vez, é uma ideologia específica da economia capitalista mundial: o neoliberalismo. Essa crise da razão se exprime através de quatro aspectos que ela define como:

- I. negação de que haja uma esfera de objetividade. Esta é considerada um mito da razão, e em seu lugar surge a figura da subjetividade narcísica desejante;
- II. negação de que a razão possa propor uma continuidade temporal e captar o sentido imanente da história. O tempo é visto como descontínuo, a história é local e descontínua, desprovida de sentido e necessidade, tecida pela contingência;
- III. negação de que a razão possa captar núcleos de universalidade no real. A realidade é constituída por diferenças e alteridades, e a universalidade é um mito totalitário da razão;
- IV. negação de que o poder se realiza à distância do social, através de instituições que lhe são próprias e fundadas tanto na lógica da dominação quanto na busca da liberdade. Em seu lugar existem micropoderes invisíveis e capilares que disciplinam o social (CHAUÍ, 2001, p. 130).

A autora complementa que as categorias gerais (universalidade, verdade, necessidade e outras) estão sendo substituídas “por mitos de uma razão etnocêntrica, repressiva e totalitária”. Por esse motivo, o espaço-tempo é fragmentado e reunificado pela tecnologia através de comunicações e informações, e suas características “[...] são o acaso, a descontinuidade, e o privilégio do universo privado e íntimo sobre o universo público, o mercado da moda, do efêmero, do descartável” (CHAUÍ, 2001, p. 131).

Wood (1999, p. 124) afirma que “[...] deve parecer óbvio que a principal tendência que perpassa todos esses princípios pós-modernos é a ênfase na natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano [...]”.

Assim, sob a ótica da pós-modernidade, o conhecimento é particular, individual, circunstancial e desconectado de uma visão totalizadora. Além disso, ele fica à mercê do tempo e das circunstâncias. O conhecimento produzido pelo pós-modernismo é reduzido ao que é tácito, sendo assim, ele também passa a ser vulnerável, reduz ao perceptível, inconsistente e passível de erro, na medida em que não se sustenta. De acordo com Duarte (2000, p. 73), “[...] estamos perante uma teoria do conhecimento como fenômeno cotidiano, particular, idiossincrático e não assimilável pela racionalidade científica”.

No contexto educacional, percebe-se a influência das concepções pós-modernistas através das reformas neoliberais, como avalia Duarte (2016), ao denunciar a disseminação daquilo que ele chamou de “obsolescência programada do conhecimento”, a qual corresponde a um ataque direto da sociedade capitalista ao conhecimento, culminando esse ataque em graves consequências à economia, à ciência e às relações sociais.

O tornar-se obsoleto do conhecimento está ligado diretamente às relações sociais estabelecidas atualmente, como o considerar somente o novo como o que realmente importa. Nesse sentido, toda a urgência do consumo traz uma rápida desvalorização daquilo que se consome, e esse tipo de relação não se restringe às transações econômicas, mas se expandem a ponto de estarem na base de todas as outras relações sociais. Para Duarte (2016, p. 2), “[...] há uma quase obsessão pela novidade e a inovação tornou-se uma virtude que não é posta em questão”.

No contexto geral da educação, Malanchen (2016) destaca que medidas políticas de forte influência ideológica pós-moderna estão presentes na construção de políticas públicas para o currículo, desde a educação infantil até o ensino médio.

Por fim, com o auxílio dos textos apresentados e discutidos, percebemos que o conhecimento situado na concepção pós-estruturalista e pós-modernista está alinhado aos pressupostos neoliberais de nossa sociedade. A concepção de conhecimento sustentada por essas teorias tem como características a fragmentação, a efemeridade e a individualização.

A característica de fragmentação aparenta ser facilitadora da apropriação do conhecimento, por permitir que o sujeito possa, a cada momento, aprofundar-se numa determinada temática e dominá-la a ponto de se sentir satisfeito com esse

aprofundamento. Especializa-se em uma área restrita e a compreensão particular se sobressai ao complexo da totalidade que representa a referida área.

Esse tipo de formação está presente, dentre outras, também no campo educacional através das especializações. Podemos exemplificar a partir da própria Educação Especial. O conhecimento sobre o tema e suas implicações históricas, a base teórica e dos documentos orientadores, muitas vezes, são postos em condição secundária, quando em relação ao estudo das deficiências e dos comprometimentos individuais dos estudantes denominados público-alvo da Educação Especial.

Esse tipo de formação focada em características biológicas e individuais traz a falsa sensação de apropriação do conhecimento, porque, apesar de se apresentar como conhecimento da área, é fragmentada, diz respeito a singularidades e não consegue alcançar a demanda do trabalho do professor de Educação Especial, pois ele não deve ser centrado no comprometimento dos estudantes, mas nas suas possibilidades, tomando como base os estudos de Defectologia (VYGOTSKI<sup>29</sup>, 2019).

O que aparentava ser conhecimento fica restrito e “não aplicável” – eis o fundamento para a famosa afirmação docente: “a teoria é uma coisa, a prática é outra”. E o que se toma por conhecimento nas formações em nível de especializações não consegue se aproximar da realidade. Total desfavorecimento da práxis, fundamento imprescindível ao professor.

Como característica intrínseca ao falseamento do conhecimento e sua fragmentação, a individualização docente é perceptível através do esgotamento profissional do professor, pela responsabilização ao professor por objetivos não alcançados, pela busca individual do professor por formações que deem conta de sanar as suas inquietações e agruras.

A responsabilização por esses fatos não é particular apenas, apesar de estar totalmente envolvido no processo. As condições em que o professor está inserido devem ser consideradas, pois ele atua num movimento coletivo de inclusão que não está restrito unicamente à sua ação, mas a mudanças conceituais, sociais, estruturais, econômicas, que incidem diretamente na sua prática. Não ter consciência dessa

---

<sup>29</sup> No texto optamos por utilizar a escrita do nome Vigotski. No entanto, em respeito à obra iremos utilizar Vygotski quando se tratar de referência direta a um texto.

dinâmica acarreta a frustração profissional e não permite que o profissional rompa esse ciclo.

Esses são apenas alguns exemplos que possibilitam compreender como as características das concepções pós-modernista e pós-estruturalista estão refletindo na formação de professores de Educação Especial.

## 2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Haverá tarefa mais sublime do que esta? Exatamente por isso nos espreita sempre o risco de nos lançarmos apaixonadamente à tarefa educativa desavisados da gravidade e dramaticidade que a caracterizam (SAVIANI, 2014b).

Antes de adentrarmos à temática da história de formação de professores no Brasil, é importante explicar o porquê de levantarmos esses dados. A história não é um elemento neutro, tampouco estático. Konder (2009, p. 70) afirma que “[...] o passado pesa indiscriminadamente nas costas de todos nós, indivíduos e povos”. Por isso, é leviano pensar que somos fruto apenas da atualidade, há no decurso de nossas vidas um passado muito maior do que o presente. Esse já é um dado suficiente que nos faz despertar para a necessidade de conhecer os processos que nos conduziram até aqui.

A função do conhecimento da história, portanto, não é nos aprisionar aos acontecimentos do passado. O fato de ele pesar sobre as nossas vidas, como afirma Konder, não torna necessário que aceitemos a vida de outrora, muito pelo contrário, a história nos dá elementos necessários para aprendermos com exemplos do passado, além de alertar-nos sobre o porvir. Konder (2009, p. 70) alerta-nos que “o aproveitamento do passado não se faz por inércia”. Isso depende do nosso discernimento diante dele, não é possível nos colocarmos diante dele sem ação, passivos. A passividade “significa que o passado nos domina”, impõe-nos uma realidade.

O passado nos serve como elemento revolucionário, que irá nos auxiliar na superação e transformação da realidade. O passado da formação de professores é, para nós, elemento fundamental para compreendermos a situação atual dos docentes. A compreensão do passado serve para nos ajudar a superar os descaminhos em busca de uma educação de qualidade a serviço da formação humana, do professor e dos alunos.

### 2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

A educação no Brasil inicia-se no período colonial e é marcada inicialmente pela educação jesuíta, que se organizava a partir das aulas régias implantadas pelas

reformas de Pombal. Nesse primeiro período, a intenção principal era a evangelização do povo nativo e, posteriormente, a formação dos filhos dos colonos. Nesse momento, a estrutura educacional era missionária, não havia uma formação específica que pensava no trabalho docente. Eram os jesuítas que tinham mais acesso ao conhecimento nesse período, tinham também uma formação aos moldes daquilo que representavam, a Igreja.

O primeiro recorte que faremos data dos anos 1827 a 1890. A chegada de Dom João VI ao Brasil acarreta grande impacto em todas as esferas, seja política, econômica, saúde, educação, entre outras.

Apesar de ter chegado em 1808, a formação de professores manifesta-se como uma preocupação para o Império apenas no ano de 1827, a partir da Lei das Escolas de Primeiras Letras. Nela é determinada a criação das escolas de primeiras letras nos lugares mais populosos do Império. Sobre a formação de professores, o art. 4º estipulava o “método-mútuo”, que deveria ser o método de treinamento dos professores, e o custo seria de suas próprias responsabilidades. Além disso, Tanuri (2000) diz que essa foi a primeira iniciativa de formação de professores. A fim de instituir o domínio do método, ela tinha um caráter prático, sem qualquer base teórica. No entanto, a iniciativa não teve muito abrangência nas províncias do governo.

Após o ato adicional de 1834, sob influência de países europeus, as províncias que tinham responsabilidade sobre a instrução primária adotaram a criação de Escolas Normais, que preconizavam uma educação específica, pressupondo apenas para a *aprendizagem dos conteúdos que seriam transmitidos*, afinal, visavam somente à preparação de professores para a educação primária. Saviani (2009) identifica que, embora tenha sido criada em 1835, a Escola Normal só se estabilizou após 1870, expandindo-se por todo o país.

No segundo momento, o período de 1890 a 1932 é marcado pela expansão das escolas normais e se percebe a insuficiência curricular do programa de estudo. A reforma, então, é marcada pelo enriquecimento dos conteúdos curriculares propostos anteriormente e com ênfase nas práticas dos alunos. A reforma iniciou em São Paulo, estendendo-se pelo interior do estado e, depois, para o restante do país. Cabe destaque que, nesse período, ocorreu a transição do Brasil Império para o Brasil República.



O terceiro momento tem um recorte temporal menor, dos anos 1932 a 1939, e é marcado pela organização dos Institutos de Educação. Apesar de ter se fixado a partir da reforma paulista, a Escola Normal não trouxe avanços muito significativos, pois ainda continha a marca que a dominava inicialmente, que é a preocupação com o domínio dos conteúdos a serem ensinados.

Tal contexto trouxe o advento dos Institutos de Educação, vistos como espaços de cultivo da educação, de ensino e também pesquisa. Saviani (2009) destaca que as iniciativas principais foram implantadas sob inspiração do ideário da Escola Nova, por Anísio Teixeira, no ano de 1932, com o Instituto de Educação do Distrito Federal e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado no ano seguinte por Fernando de Azevedo.

A reforma foi instituída no Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932. Anísio Teixeira opunha-se ao modelo das Escolas Normais e se propôs a erradicá-las. Intentava, com isso, sob influência de seu ideário, criar uma escola de cultura geral e profissional. Apesar da tentativa, Saviani (2009) aponta que ele não obteve sucesso. Para tanto, descaracterizou a Escola Normal e a transformou em Escola de professores, com um currículo muito extenso, que incluía uma diversidade de disciplinas. Desse modo, caminhava para a consolidação do modelo didático-pedagógico que buscava firmar-se como ciência.

O quarto momento foi o período de 1939 a 1971, cujo grande destaque foi a implementação dos cursos de pedagogia e licenciatura. Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de Brasília, citados acima, foram elevados ao nível universitário e sobre essa base foram criados cursos de formação de professores para a escola secundária.

Através do Decreto 1.190, de 4 de abril de 1939, é organizado um modelo de formação que ficou conhecido como “esquema 3+1” para os cursos de Pedagogia e Licenciaturas. O esquema era organizado da seguinte maneira, três anos para estudo de disciplinas específicas e um ano para formação didática. Saviani (2014b) avalia que essa configuração perdeu o foco de pesquisa para dar caráter científico ao processo de formação.

No que se refere ao curso normal, o Decreto 8.530, de 2 de janeiro de 1946, denominado como “Lei Orgânica do Ensino Normal”, definiu nova estrutura para o

curso. Tinha o objetivo de formar professores para atuarem no ensino primário. Apesar de novas orientações, o curso não se distanciava da antiga formação das velhas Escolas Normais dos anos 1930, já criticadas nesse texto.

No quinto recorte do período, de 1971 a 1996, o destaque é a substituição da Escola Normal pela habilitação no Magistério. Com advento do golpe militar no ano de 1964, ocorreram mudanças efetivas na formação de professores. A partir da Lei n. 5.692/71, muda-se a nomenclatura de ensino primário e médio, para primeiro e segundo grau. Assim, são extinguidas as Escolas Normais e, em substituição, surge a habilitação em nível de segundo grau para o exercício do Magistério de primeiro grau, com duração de três anos.

O currículo era de base comum para todo território brasileiro. Essa nova configuração de formação de professores foi considerada um retrocesso, pelo quadro precário que se formou na educação. Houve tentativas de reformulação para acertar problemas que se apresentaram. Entretanto, apesar de apresentarem alternativas, elas não tiveram continuidade e benefícios alcançados ficaram restritos.

Saviani (2009) destaca que, paralelo às discussões sobre o magistério, a partir de 1980, houve um grande movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas. Pela crença na valorização da profissão docente, passaram a julgar necessária a formação em cursos de Pedagogia para formação de profissionais que atuassem na educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental (então primeiro grau).

Ao fim desse período, chegamos ao ano de 1996, ano da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.294/96, considerada um grande marco para a educação no Brasil. A LDB, apesar de ser considerada um marco para educação, frustrou expectativas em relação aos cursos de formação de professores. Saviani (2009, p. 148) credita que os cursos foram “nivelados por baixo”, pois promovia uma formação aligeirada que introduzia, como alternativa aos cursos de Pedagogia e licenciaturas, cursos de baixa duração em institutos de educação e escolas normais.

No ano de 2002, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores. Nos anos seguintes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura foram aprovadas pela Conselho Nacional de Educação. Gatti

(2010), ao analisar os documentos para formação das licenciaturas, avalia que o foco da formação é a área específica da licenciatura que será cursada, o espaço pedagógico é muito inferior, comparando-se às orientações anteriores

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas, como veremos adiante (GATTI, 2010, p.1357).

Quanto ao curso de Pedagogia, apenas no ano de 2006, a partir de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprova a Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais, propondo a Pedagogia como um curso de licenciatura para atuar na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, no ensino médio na modalidade Normal, na formação de gestores e para atuação na educação de jovens e adultos.

Como vimos, é atribuído ao curso uma ampla área de atuação, o que acarretou uma complexidade curricular. A Resolução, no art. 2º, define que a carga horária do curso deverá propiciar, dentre outras, as seguintes atribuições:

[...] a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2006).

Além disso, o documento engloba, no art. 4º, a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares. Além disso, o art. 5º elenca mais dezesseis incisos com aptidões necessárias para o cumprimento do estágio curricular, que é definido no art. 8º.

O histórico que destacamos apresenta quadros de descontinuidade e fragmentação. Percebemos que é histórica a separação dos cursos de licenciaturas, com intuito de formar professores especializados, da formação do professor polivalente, que irá atuar na educação infantil e primeiras séries dos anos iniciais.

A estrutura do século XXI ainda é influenciada pelas legislações do século passado. Apesar das mudanças, Saviani (2009) entende que não houve rupturas. Gatti (2010) afirma que todas as inovações nas estruturas de cursos de formação de professores, embora apresente novas exigências de formação em nível superior, sempre esbarram nas representações tradicionais e em interesses instituídos. Ela acredita que isso é

que vem dificultando a reestruturação de novas bases para a formação de professores.

## 2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DISCUSSÃO DAS QUESTÕES SOCIAIS ATUAIS

Na busca por compreender de maneira mais abrangente a formação de professores no contexto brasileiro, encontramos, em muitas discussões, inquietudes, como a desvalorização docente, o incômodo pelo lugar social que a profissão tem ocupado, além das discussões sobre as atribuições científicas. Com o avanço da tecnologia, há quem aposte que a solução da aprendizagem seja a tecnologização do ensino, como se apenas o acesso às tecnologias em sala de aula ou a capacitação dos professores para manusearem os aparatos técnicos fossem necessários para fazer avançar a educação brasileira (LIBÂNEO, 2011).

Uma série de concepções acerca do trabalho docente, como a concepção de professor reflexivo e o construtivismo, levaram a educação a trajetórias pouco significativas, que mais serviram para o esvaziamento teórico do professor do que para a sua valorização (FACCI, 2008).

Quanto à condição social da educação, Saviani (2014b) afirma que não está excluída do meio social, pelo contrário, a educação é determinada justamente pelas características da sociedade na qual se insere. No contexto político, o trabalho do professor tem, por diversas vezes, sido limitado como um trabalho técnico. O autor nos alerta que essa é uma forma de concepção do trabalho do professor que não deixa de ser um posicionamento político. Por isso, enxergar a educação como uma esfera apolítica é uma ingenuidade.

Para a superação dessa ingenuidade, o professor precisa assumir o caráter político da educação. Assumir o seu trabalho como um ato político é uma forma de compromisso com a educação. Para Saviani (2014b), é preciso que o professor se coloque no papel dos excluídos. Essa é uma forma de superar a ingenuidade, que acontece pela tomada de consciência da situação objetiva na qual seu trabalho se insere. Para o autor, “[...] o processo de desenvolvimento da consciência passa inicialmente, pela destruição da ilusão de poder” (SAVIANI, 2014b, p. 44).

A ênfase tem sido dada à área tecnológica, como informática e meios de comunicação. É tão dominante a atuação econômica sobre a sociedade que até a política representa os interesses da economia mundial. O poder econômico é quem tem ditado as regras e controlado as nações.

Nesse movimento, os governos dos países periféricos, alienados pelas forças dominantes, perdem a autonomia e diminuem suas responsabilidades no que diz respeito às políticas públicas, como: saúde, previdência e educação. Os sujeitos vão sendo responsabilizados por seus atos e a participação na vida política vai perdendo forças. Essas circunstâncias afetam as relações sociais, que acabam por padronizar o consumo e os hábitos, levando o ser humano a uma vida descartável. Libâneo (2011, p. 18) analisa tal situação da seguinte forma: “O individualismo e o egoísmo estão se acentuando. Valem mais os interesses pragmáticos e imediatos dos indivíduos do que os princípios, valores, atitudes voltados para a vida coletiva, para a solidariedade, para o respeito à vida”.

O autor fala ainda do distanciamento digital que vem acontecendo gradualmente em nossa sociedade. O poder dos meios de comunicação avança cada dia mais, afetando diretamente o nosso modo de vida e produção, alterando valores éticos, morais e nossas atitudes. Tudo isso acontecendo para o provimento de informações instantâneas e quase sempre diluíveis. Essa nova configuração social afeta nossa vida cotidiana; não negamos que trazem certos benefícios, mas, inegavelmente, trazem prejuízos incalculáveis, pois, segundo Libâneo (2011, p. 19), “[...] os benefícios não são para todos, ao contrário, destinam-se à uma minoria”.

[...] as empresas transnacionais trabalham com a perspectiva de 700 milhões a 1 bilhão de consumidores potenciais com poder aquisitivo. Considerando que o mundo tenha 6,5 a 8 bilhões de habitantes, o recorde da clientela para a qual se planeja a economia corresponde a cerca de 10% da população mundial. Ou seja, a maioria da população dos países, especialmente os mais pobres, incluindo o Brasil, perdeu relevância econômica e, certamente, entra na imensa lista dos excluídos (LIBÂNEO, 2011, p. 19).

A partir dessa realidade, Libâneo (2011) aponta as “estratégias de recomposição do capitalismo” em nossa sociedade. Com base nos dados apresentados, ele diz que, no plano socioeconômico, o ajustamento de nossas sociedades à globalização significa excluir dois terços da humanidade dos direitos básicos para sobrevivência, como: educação, saúde, emprego.

Na esfera cultural e ético-política, o neoliberalismo propaga a ideia de individualidade e aceitação natural da exclusão social, dizendo ser essa necessária para o desenvolvimento da sociedade. E, agora, o que nos diz diretamente é que a educação, nesse contexto, é vista como uma mercadoria, apenas um serviço e não mais como um direito. Sobre essa temática e tensões que dela advêm, Cury (2002, p. 246) afirma que “O direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade”.

Em análise da realidade da formação de professores, Martins (2009) salienta que a temática é muito presente no cenário brasileiro, no entanto, contraditoriamente, a presença e a atenção que ela tem tido nos debates atuais são equivalentes à sua desvalorização, não por acaso, mas sim produzida pelas demandas do capital travestidas de falácias pseudo-humanizadoras.

Vivemos tempos em que, dentre outras mazelas, converte-se a educação em mercadoria e se desqualifica a transmissão de conhecimentos pela via da negação de sua existência objetiva. E claro, esse quadro reflete de forma brutal sobre a escola e sobre a formação de professores (MARTINS, 2009, p. 450).

Tal situação tem sido embasada pelo pensamento pós-moderno. De acordo com Martins (2009), desde as décadas de 80 e 90, o pensamento pós-moderno tem estado no esteio do desenvolvimento. Nessa perspectiva, é questionada a existência do “conhecimento objetivo acerca da realidade” que, conseqüentemente, desqualifica o ato de ensinar e de transmitir conhecimento, uma vez que os subjaz a contextos culturais, afrontando diretamente o que a autora chama de “universalidade do saber”.

A crítica estende-se ao que a pós-modernidade denomina como “crise paradigmática”. Em nome da crise, muito tem sido pensado sobre as formas clássicas de conhecimentos, sobre a função social da escola, e anuncia-se como necessária uma revisão profunda a respeito da formação de professores e as suas práticas pedagógicas.

Com advento da crise, é proposta uma “nova pedagogia”, que deverá assentar-se naquilo que a pós-modernidade privilegia, que é o cotidiano, a formação pela prática, a valorização dos saberes experienciais e do senso comum, pondo-se ao modelo de racionalidade que constitui o pensamento científico moderno (MARTINS, 2009).

Sendo assim, fortalecem-se as discussões sobre as atividades contextualizadas e individualizadas, sugerindo uma formação a partir do contexto vivido não somente em

sala de aula, mas nos outros espaços fora da escola. Esses conhecimentos vão ganhando espaço e passam a ocupar o lugar que antes era dado aos conhecimentos clássicos.

O pensamento pós-moderno vai tomando fôlego e alcançando os documentos oficiais de âmbito nacional, como exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais que, segundo Saviani (2014b), concentram a formação do professor no contexto escolar.

Outro exemplo são os Planos Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997). Em análise ao PCN das séries iniciais do ensino fundamental, Martins (2009) afirma que ele traz consigo o lema “aprender a aprender”. O conceito de aprender a aprender, segundo Duarte (2000), consiste na desvalorização do saber objetivo, pois dilui o papel fundamental da escola, que é o de transmissão do saber, e não considera o saber do professor e a mediação intencional e sistematizada com seus alunos. Essa é uma forma de desvalorização do trabalho docente.

Nesse contexto, com base nos ideais pós-modernos, as políticas neoliberais também alcançam a formação de professores e se expressam através da grande “[...] relevância entre formação pessoal e formação profissional, indicada como antídoto às cisões entre objetividade e subjetividade, entre realidade interna e realidade externa, entre razão e emoção” (MARTINS, 2009, p. 451).

A formação de professores proposta a partir desse contexto, tem como base a formação calcada na subjetividade do professor, promovendo o meio como espaço de autoformação, o que nos alerta para uma formação menos crítica e política. Saviani (2014b, p. 35) afirma que: “[...] a situação que hoje se configura nos coloca diante do fato de que não nos é mais possível compreender a educação sem a escola”.

Outro aspecto que devemos analisar é a profissionalização do professor que, nas últimas décadas, tem tido destaque nos documentos oficiais. Conclama-se um ideário de professor profissionalizado, mais bem formado, no intuito de trazer melhorias à educação. Entretanto, por trás desse intento, há uma tentativa de desqualificação do professor.

No Brasil, as ações em prol da profissionalização foram efetivadas de formas contraditórias, sempre em sintonia com interesses de organizações internacionais.

Nos anos 1990, as mudanças na educação e na formação de professores ficaram conhecidas como a Década da Educação.

Em relação às políticas públicas, Pereira e Minasi (2014, p. 106) revelam que foram feitos investimentos na formação de professores na educação básica através de programas com diferentes denominações, como: “treinamento em serviço, aperfeiçoamento docente, capacitação docente, educação continuada, formação em serviço etc.”. Porém, apesar da realização dos programas, os autores avaliam que em relação a concepções pouco foi mudado, porque as mudanças ficaram mais evidentes no campo financeiro, curricular, organizações de gestão e, também, pelo estabelecimento de parcerias com organizações não governamentais.

Em seus estudos, Shiroma (2004) alerta que o conceito de profissionalização no âmbito da educação alude à ideia de competência, credibilidade. Entretanto a forma como vem sendo implementada não condiz com o conceito idealizado. Uma das causas desse desvio é o fato de os professores serem a maior categoria do setor público, que os torna alvos diretos das influências de órgãos governamentais e internacionais. Afinal, poderão ser os professores obstáculos ou cooperadores das incorporações políticas e seus interesses.

Porém, quanto à distorção do conceito de profissionalização, a autora alerta, ainda, que, normalmente, a profissionalização é acompanhada de conceitos, como: qualidade, eficiência, competência, autonomia, entre outros. Há a necessidade de distinguir o conceito de profissionalização, afinal, ele não surge agora. Muito antes já se discutia essa questão. Scalcon (2008, p. 487) nos diz que “a profissionalização é uma bandeira histórica de luta dos professores”. A proposta de profissionalização apresentada pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope)<sup>30</sup> “[...] está ligada às orientações pedagógicas, bandeiras e características do professor no âmbito da luta pelas questões postas pelo movimento”. Ainda, Helena de Freitas (1999, p. 10) nos diz que “[...] entende-se que a profissionalização do educador supõe a valorização dos profissionais, o que requer condições adequadas

---

<sup>30</sup> Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Apesar de ter sido criada ainda nos anos 1980, foi registrada no ano de 1990. Anfope é uma associação de estudos e pesquisas que tem como objetivo fazer avançar o conhecimento no campo da formação de professores, por meio de mobilização de pessoas e instituições que se dedicam a essa formação (Apresentação da Anfope, disponível em: <http://www.anfope.org.br/apresentacao/>).



para o exercício da profissão, carreira e desenvolvimento de uma política salarial unificada”.

Nesse contexto, percebemos que a realidade proposta nos documentos oficiais e efetivada nas escolas são diferentes. É necessário estarmos atentos para não sucumbirmos às tendências de flexibilização, alargamento das funções do professor e modificação da essência do trabalho realizado, para que não venhamos ingenuamente a aderir ao movimento que traz consigo um ideário que desqualifica o trabalho docente e o profissional da educação. A preocupação com o conceito de profissionalização nos leva a refletir sobre as reais atribuições da formação de professores e, conseqüentemente, do trabalho docente.

Para Saviani (2014b, p. 72), a formação de professores e trabalho docente são dois aspectos que “[...] se articulam e se relacionam na forma de ação recíproca”. Ou seja, compreendemos que o trabalho docente é condicionado pela formação, se o trabalho docente é bem desenvolvido, fica entendido que o profissional teve acesso a uma boa formação. O inverso também é real, se o profissional teve uma formação deficitária, há grande possibilidade de desenvolver um trabalho negativo.

Nesse sentido, Saviani (2014b) acredita que o aspecto mais impactante e decisivo na formação de professores é a condição do trabalho docente. Primeiro porque ele acredita que a formação dos professores se dá inicialmente pelo trabalho docente do formador, por isso a necessidade de condições adequadas para o trabalho docente. Segundo porque se os cursos de formação de professores foram desenvolvidos em condições desfavoráveis, resultará em uma formação com resultados insatisfatórios.

O terceiro aspecto importante é a condição do trabalho docente das escolas às quais se destinam os professores em formação para o desenvolvimento do estágio obrigatório. Segundo o autor, isso também influencia no processo formativo prático, pois se o funcionamento da escola é precário, os estágios desenvolvidos também serão.

Portanto, se a remuneração for baixa, as condições de trabalho precárias acarretarão diretamente no desestímulo dos jovens em relação à profissão docente e, por sua vez, teremos nos cursos de formação jovens desestimulados, o que acarretará negativamente para o desempenho do seu trabalho. E quem perde, conseqüentemente, são as massas, pois os conhecimentos clássicos estarão sempre

garantidos nos currículos burgueses. Os professores em condições precárias reproduzirão as mesmas condições.

Para tanto, Saviani (2014b) acredita, então, que, para a garantia de uma formação consistente, é necessário o provimento de recursos para o financiamento necessário da educação, destacando esse como o grande desafio a ser enfrentado.

Segundo Libâneo (2011), para a formação de professores não importa apenas buscar meios pedagógico-didáticos para a melhoria e potencialização do pensar, mais ainda, é necessário que o professor em formação ganhe elementos que deem condições para a apropriação crítica da realidade. O autor aposta na formação de sujeitos que associem o movimento do ensino do pensar ao “processo de reflexão dialética de cunho crítico”.

O pensar é maior do que explicar, por isso é necessário que as instituições formadoras formem sujeitos pensantes, dando base através de elementos conceituais que lhes permitam saber mais coisas, posicionar-se ante a realidade, apropriando-se do seu momento histórico, pensando historicamente e reagindo a isso.

Nesse contexto, vimos em que circunstâncias foram desenvolvidas as trajetórias da formação de professores no Brasil, além de apresentarmos questões importantes que constituem a profissão docente e a sua formação. Por fim, destacamos que, apesar dos retrocessos e das interferências sociais, políticas e, sobretudo, econômicas, muito tem sido discutido sobre a temática de formação de professores, e tais estudos vêm contribuindo para o posicionamento crítico em relação ao contexto atual.

### 2.3 PROBLEMÁTICAS ACERCA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao adentrarmos a temática da formação de professores a partir da concepção materialista de trabalho, pensamos que a formação de professores não significa apenas uma função social. A formação de professores constitui também a formação humana dos sujeitos que escolhem a profissão e, através dela, instituem modos específicos de vida.

Formar-se professor envolve paixão, como indica Saviani (2014b), pelo exercício do ato de lecionar. Mas não falamos de uma paixão “deslumbrada”, e sim de uma paixão

consciente, que compreende sob quais condições se insere a educação no país, sem encerrar a sua função a serviço técnico.

Porém, quando falamos em paixão, não queremos idealizar a partir da beleza do “sofrimento do professor”, ou aceitar a sua profissão como um “dom natural”, ou até a disseminada compreensão de trabalho docente como uma “vocação”.

A paixão que Saviani (2014b) fala é a paixão por implicar-se àquilo que aprende, àquilo que promove o prazer para si, mas também frustra, ou desanima, e depois volta a impulsionar. Há quem pense que a educação poderá transformar o mundo, mas como fazê-lo se o contexto no qual estamos inseridos determina diretamente a estrutura social? A resposta, Saviani (2014b, p. 45) mesmo nos dá: pela passagem da consciência ingênua a uma consciência crítica. Esse processo implica “[...] certa margem de angústia ou de frustrações, uma sensação de impotência que eu entendo como sendo o processo pelo qual se desfazem as ilusões”.

Como dito acima, pela tomada de consciência, o professor compreende o seu trabalho e, conseqüentemente, a sua existência. A tomada de consciência é produto de uma formação que contemple uma base teórica sólida, que promova justamente essa ruptura ideológica; que se distancie da compreensão técnica a partir de métodos descontextualizados. Além disso, que dê condições de o professor refletir a sua prática, tendo a base teórica como suporte para superação das demandas cotidianas.

Entender os limites impostos pela sociedade capitalista, o controle político que determina as relações é uma forma de perder a ilusão e calcar os pés na realidade. Saviani (2014b) crê na possibilidade de ação do professor para a transformação social, mas isso só ocorre à medida que a consciência crítica a respeito dos condicionantes objetivos destrói o poder fictício do entusiasmo alienado, que ilude o professor ao ponto de pensar que o avanço ou retrocesso da educação está na palma de suas mãos.

A discussão da formação de professores na Educação Especial, por se tratar de uma área específica, contém características que vão além da discussão da formação de professores de modo geral. As discussões da formação de professores capacitados<sup>31</sup>, no caso da formação para o atendimento da educação infantil e das séries iniciais do

---

<sup>31</sup> As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) definem que “professor capacitado” é o professor para atuar na educação básica em regência.

ensino fundamental, abarcam as questões gerais, mas a formação de professores da Educação Especial ganha contornos específicos. A seguir, nós iremos discutir as questões que dizem respeito à formação desses profissionais.

A problemática inicial que destacamos se refere ao *locus* de formação desse profissional. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 17-18) prevê que, para atuar na Educação Especial,

[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, [...] esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social [...].

O documento supracitado afirma a necessidade de o professor de Educação Especial ter contemplado, no processo de sua formação, conhecimentos tanto da docência, como também conhecimentos específicos relacionados aos diferentes estudantes denominados público-alvo da Educação Especial que estão matriculados na escola comum. Além desses, prevê o domínio de conhecimentos sobre gestão, no intuito de articular as diferentes formas de atendimentos existentes nos sistemas de ensino.

Contudo não faz referência quanto ao *locus* dessa formação, tampouco indica a necessidade de formação para os professores regentes que possuem em suas salas alunos público-alvo da Educação Especial. Portanto, o *locus* de formação desses profissionais é indefinido, o que abre uma lacuna na formação de professores da Educação Especial. Na falta de definição, abrem-se precedentes para formação em instituições com pouco compromisso teórico e crítico, que seguem os moldes do modelo econômico e político atuais.

Rosalba Garcia (2013, p. 114), após analisar os documentos oficiais que regulamentam a formação de professores da Educação Especial, afirma que

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

Outra preocupação que desponta é a questão da profissionalização, já apresentada anteriormente, mas, no contexto da Educação Especial, ela se fortalece pela própria legislação. O caráter técnico das legislações que orientam a formação de professores e que definem os atributos desses profissionais reforça essa tese. Rossetto (2015, p. 113), ao pesquisar a formação de professores de Educação Especial, também identificou essa mesma característica, ao afirmar que “[...] notamos uma ênfase às questões técnicas, referentes ao uso de recursos, o que indica a secundarização dos aspectos pedagógicos relacionados ao ato de ensinar”.

Mendes *et al.* (2016), ao realizarem a pesquisa do Oneesp, identificaram a ineficiência dos cursos de formação de professores de Educação Especial. O que acarreta a eles uma sensação de incapacidade para atuar no cargo. Uma das causas, talvez a maior de todas, talvez seja o caráter técnico que é atribuído. Outra questão é o que se entende como o conhecimento para atuar no cargo.

Como não há uma sistematização desses conhecimentos, tampouco uma política que oriente o tipo de formação, o *locus* e os conhecimentos necessários ficam a cargo das próprias redes de ensino, sejam municipais ou estaduais. Essa definição está sujeita a uma multiplicidade de interpretações.

Na pesquisa do Oneesp, Mendes *et al.* (2016) identificaram que os professores se sentiam despreparados para o trabalho por falta de conhecimento, e acreditam que isso pode ser resolvido: “[...] se fizerem muitos cursos, se sentirão aptos a lidar com qualquer tipo de aluno do público-alvo da Educação Especial” (MENDES *et al.*, 2016, p. 91).

Sobre a questão do conhecimento, Victor e Oliveira (2017) desenvolveram uma pesquisa sobre a formação de professores de Educação Especial. Nela, elas identificaram a dificuldade de as profissionais analisarem e comentarem sobre o seu próprio trabalho. Identificaram também a falta de uma “perspectiva problematizadora”, que tivesse como base o conhecimento científico e a reflexão filosófica que, segundo as autoras, são “[...] elementos fundamentais para um movimento de confronto com o caráter alienante e alienado do trabalho no atual momento histórico do país” (VICTOR; OLIVEIRA, 2017, p. 51).

Os levantamentos nos ajudam a entender que temos três problemáticas principais que fragilizam a formação do professor de Educação Especial: 1) a falta da definição sobre

o nível de formação do professor de Educação Especial; 2) a falta de *locus* específico para essa formação, podendo ser em nível de formação inicial ou continuada – essa segunda podendo ser em instituições de ensino superior ou cursos livres; 3) a falta de sistematização quanto ao conhecimento que se refere à formação desse professor. Isso se dá muito mais pela interpretação das atribuições definidas nas políticas.

Para Santos e Silva (2015), uma formação docente de qualidade precisa preparar o professor ao nível de formação inicial de forma contínua e especializada. Percebemos que as políticas têm evidenciado a formação de um professor de Educação Especial com perfil técnico, em um contexto de formação continuada. Os autores, a partir da análise da Política de Educação Especial (BRASIL, 2008), ainda afirmam que:

[...] percebe-se que atual política inclusiva, visando estratégias para o desenvolvimento dos interesses capitalistas, mobiliza um grande conjunto de competências e habilidades a estes profissionais, voltada para questões relativas a procedimentos técnicos e uso de recursos, reduzindo assim, a atividade docente a uma dimensão técnico-operacional, esvaziada do sentido de uma atividade de caráter formativo. Em consequência disso, o que temos são subsídios que contribuem para um sentimento de desvalorização, de perda de identidade profissional e da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante, apresentando implicações que reflete consideravelmente na constituição da identidade dos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino (SANTOS; SILVA, 2015, p. 63).

A citação supracitada nos mostra uma realidade muito diferente da que acreditamos como trabalho docente apresentada no início deste subcapítulo, que significa a garantia à educação aos estudantes denominados público-alvo da Educação Especial, com vistas a uma transformação social.

A desvalorização do professor de Educação Especial não diz respeito apenas à falta de condições materiais, estruturais, baixa remuneração e outras questões que estão presentes também na profissão docente de modo geral. Há uma questão lacunar sobre o que constitui a sua profissão, considerando aspectos teóricos e práticos.

Os conhecimentos técnicos em relevância na formação de professores de Educação Especial também fazem parte desse processo de desvalorização, pois cerceiam a autonomia desse professor através do controle do que ele aprende e do que executa. Uma formação aligeirada aliena o professor de seu trabalho e traz a ele um sentimento de incapacidade diante da sua função, como pudemos ver nas pesquisas acima. O comprometimento da formação de professores reduz as ações docentes, o que, na Educação Especial, diz respeito diretamente à inclusão dos estudantes com

deficiências que, historicamente, foram desprivilegiados pela estrutura escolar instituída no Brasil.

A docência na Educação Especial é uma ação de resistência, é ir contra o sistema instituído. Ter consciência dessa responsabilidade é o primeiro passo que o professor deve dar. A tomada de consciência diz respeito ao exercício do seu trabalho e responsabilização crítica pelo processo de inclusão dos estudantes denominados público-alvo da Educação Especial.

Destacamos que a responsabilização crítica não é de dentro para fora, demanda apropriação do conhecimento, para compreensão e possível transformação da realidade.

### 3 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A temática central de nossa pesquisa é a formação de professores de Educação Especial. Para nos situarmos quanto ao conhecimento produzido na área, realizamos um levantamento das dissertações e teses defendidas no Brasil no período de 2015 a 2020. A plataforma escolhida foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A busca foi feita a partir das palavras “Educação Especial”, “formação de professores” e “inclusão”. O resultado inicial alcançou 670 trabalhos científicos, entre teses e dissertações. Diante desse número alto, optamos por definir a pesquisa entre 2015 e 2020. Após limitar a busca para os últimos seis anos, o resultado foi de 309 trabalhos científicos.

Após diminuirmos para menos da metade, fomos avaliar os trabalhos individualmente para saber quais se relacionavam com a nossa proposta. A avaliação inicial foi feita através dos resumos. Cada página foi aberta e nela selecionamos o título do trabalho, nome do autor, ano da produção, tipo de produção, instituição e o objetivo proposto para cada trabalho. Essa pesquisa nos fez diminuir para 191 o total de trabalhos. Após essa primeira análise, fizemos uma outra análise mais detalhada em cada trabalho e percebemos que alguns não tratavam de formação de professores de Educação Especial; por esse motivo, descartamos 79 trabalhos e restaram 112.

Com intuito de organizar um panorama inicial sobre a produção dos trabalhos em formação de professores de Educação Especial no Brasil, apresentamos, abaixo, um quadro com as instituições onde foram produzidos os trabalhos, a quantidade de trabalhos produzidos por instituição, a região da instituição e condição de acesso.

Quadro 1 – Apresentação dos contextos das pesquisas encontradas no banco de dados

Instituição	Quantidade de trabalhos	Região	Tipo de acesso
Pontifícia Universidade Católica – São Paulo	2	Sudeste	Privada
Pontifícia Universidade Católica – Goiás	2	Centro-oeste	Privada
Universidade de Brasília	3	Centro-oeste	Pública
Universidade de São Paulo	2	Sudeste	Pública
Universidade do Minho	1	Europa (Portugal)	Pública
Universidade do Sul de Santa Catarina	1	Sul	Pública
Universidade Estadual da Paraíba	3	Nordeste	Pública



Universidade Estadual de Londrina	1	Sul	Pública
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	26	Sudeste	Pública
Universidade Federal da Bahia	6	Nordeste	Pública
Universidade Federal da Grande Dourados	1	Centro-oeste	Pública
Universidade Federal da Paraíba	1	Nordeste	Pública
Universidade Federal de Alagoas	2	Nordeste	Pública
Universidade Federal de Goiás	8	Centro-oeste	Pública
Universidade Federal de Juiz de Fora	2	Sudeste	Pública
Universidade Federal de Minas Gerais	1	Sudeste	Pública
Universidade Federal de Ouro Preto	1	Sudeste	Pública
Universidade Federal de Pernambuco	1	Nordeste	Pública
Universidade Federal de Santa Catarina	1	Sul	Pública
Universidade Federal de Santa Maria	5	Sul	Pública
Universidade Federal de São Carlos	15	Sudeste	Pública
Universidade Federal de Sergipe	3	Nordeste	Pública
Universidade Federal do Ceará	1	Nordeste	Pública
Universidade Federal do Maranhão	1	Nordeste	Pública
Universidade Federal do Mato Grosso	1	Centro-oeste	Pública
Universidade Federal do Oeste do Paraná	4	Sul	Pública
Universidade Federal do Pampa	3	Sul	Pública
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	9	Sul	Pública
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	1	Sudeste	Pública
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	1	Sul	Privada
Universidade Federal Fluminense	1	Sudeste	Pública
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	1	Sul	Pública – não estatal
Universidade Tuiuti do Paraná	1	Sul	Privada

Fonte: Quadro produzido pela autora (2020).

Os dados gerais, a partir da BDTD, indicam que, nos últimos seis anos, foram desenvolvidas 112 pesquisas sobre a temática de formação de professores de Educação Especial, em 33 instituições distintas. Das 112 pesquisas produzidas, 73 são dissertações e 39 são teses. Desse total, uma única tese foi produzida na Europa (Portugal – Universidade do Minho), por uma pesquisadora brasileira, Alves (2017), e consta no banco brasileiro por ter sido desenvolvida em convênio com o Brasil (TO).

As 32 instituições são divididas em quatro<sup>32</sup> regiões do país, a maior parte no Sudeste, com a representação de 10 instituições com 51 trabalhos, destaca-se a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), que produziu, nesse intervalo, 26 pesquisas. Na região Sul, foram 10 instituições que, juntas, produziram 26 pesquisas na área. Com cinco instituições, a região Centro-oeste produziu 15 trabalhos sobre a

<sup>32</sup> A região Norte não é citada por não ter trabalho disponível na relação apresentada na BDTD.

referida temática. Por fim, a região Nordeste produziu, em 7 instituições, as 19 pesquisas encontradas.

Podemos inferir, a partir dos dados, que a região Sudeste tem produzido a maior parte das pesquisas sobre formação de professores de/para a Educação Especial. O quantitativo de pesquisas da região Sudeste corresponde a cerca de 46% do total de trabalhos. Além da Unesp, há de se destacar o desempenho da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com expressivos 15 trabalhos. Um dado que não pode ser desconsiderado é que essa instituição possui um curso específico de licenciatura em Educação Especial e um programa de Pós-graduação em Educação Especial.

A região Sul, através das suas 10 instituições, produziu cerca de 23% das pesquisas sobre a temática. Um dado interessante é que teve a participação de todos os seus três estados. Assim como acontece na UFSCar, no Rio Grande do Sul, há um curso de licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria, o que pode influenciar em relação ao interesse dos alunos na hora de optarem por desenvolver as suas pesquisas em nível de pós-graduação *stricto sensu*, podendo ser na mesma instituição ou nas outras que estão próximas.

A região Centro-oeste produziu cerca 13% dos trabalhos encontrados na BDTD. Destaca-se o estado de Goiás, que produziu mais da metade do quantitativo de pesquisas identificadas – das 18 encontradas, 10 foram realizadas nesse estado. Na região, é o estado que tem se empenhado em pesquisar a temática correlacionada ao tema escolhido por nós.

Por fim, a região Nordeste produziu 17% dos trabalhos encontrados na BDTD. Destaca-se o estado da Bahia que, através da Universidade Federal da Bahia (UFBA), desenvolveu oito pesquisas na área. O estado da Paraíba produziu cinco pesquisas divididas entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Destaque que a região Nordeste foi a única que produziu todas as suas pesquisas em instituições públicas.

Ao fim desse primeiro levantamento, destacamos o desempenho das universidades públicas brasileiras em relação ao quantitativo de pesquisas produzidas sobre a temática formação de professores de/para a Educação Especial. Das 112 produções realizadas no Brasil, apenas seis foram desenvolvidas em instituições privadas. As 106 restantes foram desenvolvidas em instituições públicas, das quais 67 em

Universidades Públicas Federais. Isso indica a relevância dessas instituições para a produção do conhecimento na área.

Abaixo apresentamos o quadro em que consta a organização das pesquisas encontradas sobre a formação de professores de Educação Especial no Brasil.

Quadro 2 – Apresentação das pesquisas encontradas no banco de dados

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Produção</b>
1. A epistemologia da formação de professores de Educação Especial: Um professor plurivalente para “dar conta da inclusão”?	Thesing, Mariana Luzia Corrêa	2019	Tese
2. Inclusão educacional: em foco a formação de professores de educação física	Louzada, Juliana Cavalcante de Andrade	2017	Dissertação
3. Formação continuada e Educação Especial: a experiência como constitutiva do formar-se	Silva, Mayara Costa da	2015	Dissertação
4. Necessidades formativas de professores de educação básica especial, diversidade e inclusão: interlocuções e desafios	Salgado, Lenice de Fátima Guedes	2018	Dissertação
5. Inclusão e educação tecnológica em foco: percepções de uma aluna com deficiência visual, de seus professores e de seus colegas	Shimite, Amabriane da Silva Oliveira	2017	Dissertação
6. Formação de professores de educação física para inclusão educacional usando tecnologia assistiva	Toloi, Gabriela Gallucci	2015	Tese
7. Formação continuada do professor de educação física em tecnologia assistiva visando a inclusão	Fiorini, Maria Luiza Salzani	2015	Tese
8. Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: o desafio da formação de professoras	Ferreira, Roberta Flavia Alves	2017	Dissertação
9. Formação continuada de professores e gestores: o programa REDEFOR Educação Especial e inclusiva em foco	Lacerda, Lonise Caroline Zengo de	2017	Dissertação
10. Significações acerca da atuação profissional de uma Professora de Acompanhamento e Apoio à Inclusão	Silva, Iara Susi Maria	2019	Dissertação
11. Estratégias e ações para a Educação Especial na Bahia: um estudo da formação continuada docente	Machado, Taiane Abreu	2018	Dissertação
12. Formação continuada na perspectiva da consultoria colaborativa: contribuições no contexto da inclusão escolar	Campos, Daniela Maria Ferreira	2018	Dissertação

13. Autoavaliação de ferramentas digitais para educação e Educação Especial por licenciandos	Oliveira, José Luiz Vieira de	2016	Tese
14. Salas de recursos multifuncionais: contexto de Inclusão Escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial?	Silva, Suzana Sirlene da	2015	Dissertação
15. Formação de professores para surdos no contexto sociopolítico atual: um estudo de caso em Goiás	Alves, Ibrahim Martins	2018	Dissertação
16. Professores de música e inclusão escolar de alunos público alvo da Educação Especial: percepções sobre o fazer docente	Previato, Daniel Bianconi	2016	Dissertação
17. Docência, formação de professores e Educação Especial nos cursos de ciências da natureza	Adams, Fernanda Welter	2018	Dissertação
18. Narrativas sobre inclusão escolar: a história de Arthur	Stangherlin, Thaís Virginea Borges Marchi	2018	Tese
19. Saúde mental infantojuvenil e inclusão escolar: desafios, demandas e proposição de formação continuada para professores	Lins, Sarah Raquel Almeida	2018	Tese
20. Políticas de Educação Especial e inclusão escolar: as salas de recursos multifuncionais em Goiás	Souza, Elizangela Vilela de Almeida	2017	Dissertação
21. Identidades do professor de Educação Especial no contexto de Maceió-Alagoas	Mercado, Elisangela Leal de Oliveira	2016	Tese
22. Inclusão de pessoas com deficiência em cursos profissionalizantes: ressonâncias na formação continuada e nas práticas pedagógicas dos professores	Rodrigues, Graciela Fagundes	2017	Tese
23. A formação de professores e a (in)visibilidade da Educação Especial nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás	Souza, Calixto Júnior de	2017	Tese
24. Currículo e diferença na Educação Especial em uma perspectiva inclusiva	Pio, Déborah Nogueira Araújo e	2018	Dissertação
25. Práticas pedagógicas em Educação Especial: articulação pedagógica para a formação inicial	Schneider, Diana Alice	2017	Dissertação
26. Trabalho colaborativo na educação física escolar: estratégias para a formação de professores e inclusão	Ferreira, Robson Alex	2016	Tese
27. O professor e os processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas: desafios e possibilidades na perspectiva etnográfica	Silva, Cleidiane de Oliveira	2017	Dissertação
28. Programa de formação continuada para professores de educação física: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência	Mahl, Eliane	2016	Tese

29. É inteligente, mas...: perspectivas e formação de professores para as altas habilidades/ superdotação	Oliveira, Fernanda Souza de	2018	Dissertação
30. A importância da articulação entre os professores para inclusão dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento	Soares, Letícia Borges Marra	2017	Dissertação
31. Autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva: instrumentos de medida e formação de professores baseada em experiências vicárias	Martins, Bárbara Amaral	2018	Tese
32. Processos de inclusão e exclusão escolar: um estudo em uma escola pública do ensino fundamental I utilizando o “Index para Inclusão”	Menino-Mencia, Gislaine Ferreira	2016	Dissertação
33. Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa	Zerbato, Ana Paula	2018	Tese
34. Formação e atitudes sociais sobre inclusão escolar em Licenciandos de Ciências Exatas	Torres, Josiane Pereira	2018	Tese
35. Formação continuada na perspectiva colaborativa: subsídios para inclusão nas aulas de educação física	Oliveira, Ana Carolina Santana de	2017	Tese
36. Atividade curricular em habilidades sociais para professores de alunos do público-alvo da Educação Especial	Lessa, Tatiane Cristina Rodrigues	2017	Dissertação
37. Deficiência Visual: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino médio	Borges, Tamires Coimbra Bastos	2016	Dissertação
38. Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional e tecnológica	Cardoso, Maria Heloisa de Melo	2016	Dissertação
39. Formação docente para inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial em cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Rondônia	Rodrigues, Marlene	2018	Tese
40. Formação de professores em Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: a deficiência visual no cerne da questão.	Cardoso, Deytivan Oliveira	2018	Dissertação
41. Educação de Jovens e Adultos: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da Educação Especial	Bueno, Melina Brandt	2018	Dissertação
42. Formação de professores de Ciências e a Educação Especial/Educação Inclusiva: análise dos indicadores do Censo Escolar das Regiões Norte e Centro-Oeste	Mendes, Lucas	2019	Dissertação
43. Uma proposta de capacitação na área da educação musical especial	Viana, Ana Célia de Lima	2015	Dissertação
44. Educação inclusiva: o olhar dos professores de Ciências no Ensino Fundamental II no município de Cascavel-PR	Schinato, Liliani Correia Siqueira	2019	Dissertação

45. Habilidade comunicativa e rotina pedagógica de alunos com deficiência não falantes: relato de professoras	Rigoletti, Vanessa Calciolari	2018	Dissertação
46. A inclusão como rede: uma análise de práticas de professores de educação física na contemporaneidade	Machado, Roseli Belmonte	2016	Tese
47. A Educação Inclusiva e a Formação dos Professores do Atendimento Educacional Especializado: análise em uma rede municipal no interior de Minas Gerais	Borges, Angelita Salomão Muzeti	2018	Dissertação
48. Formação e atuação de professores de alunos com deficiência	Evangelista, Rosimária Rosa do Nascimento	2019	Dissertação
49. Formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais	Zini, Rodrigo	2018	Dissertação
50. Formação inicial de professores de matemática na perspectiva da educação inclusiva: contribuições da disciplina de Libras	Barros, Denner Dias	2017	Dissertação
51. A inclusão dos alunos com deficiência na rede municipal de Jaguarão: o repensar das práticas docentes através da formação.	Amaral, Lucia Andreia de Oliveira	2016	Dissertação
52. Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento	Scavoni, Mariana Paula Pereira	2016	Dissertação
53. A sala de aula de Química: um estudo a respeito da Educação Especial e inclusiva de alunos surdos.	Busatta, Camila Aguilar	2016	Tese
54. Educação inclusiva: contribuições da fisioterapia na formação docente	Sampaio, Alexandra da Silva Santos	2015	Dissertação
55. Trabalho colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais	Martinelli, Josemaris Aparecida	2016	Dissertação
56. Investigando as significações produzidas por segundos professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva	Machado, Ana Paula	2017	Dissertação
57. Narrativas e histórias de vida, percursos de formação e docência de quatro professoras na modalidade da Educação Especial: sala de recursos- AEE	Colling, Nadir Lucia Schuster.	2017	Dissertação
58. Os currículos de formação de professores para surdos na UFSM: a Educação Especial como campo de saber (1962-2009)	Marostega, Vera Lucia	2015	Tese
59. Inclusão escolar na perspectiva docente: a realidade do Atendimento	Teixeira, Amanda Machado	2019	Dissertação

Educacional Especializado nas escolas públicas municipais de Uruguaiana/RS			
60. Interações sociais envolvendo crianças com transtorno do espectro do autismo em classes comuns: o olhar de seus professores	Guimarães, Arlete de Brito	2017	Dissertação
61. A formação inicial de professores de matemática e os desafios dos processos didáticos para atuação com pessoas com deficiências	Silva, José Jefferson da	2017	Dissertação
62. Formação continuada de professores em altas habilidades/superdotação: uma dissonância entre contextos	Anjos, Alexandre Gonzaga dos	2018	Dissertação
63. Pedagogia na UFS: o lugar da educação inclusiva numa realidade excludente	Oliveira, Lucineide Alves de	2019	Dissertação
64. A Educação Especial na rede municipal de ensino de Canoas- RS: conexões entre as normativas e as práticas cotidianas	Müller, Miriam Garcia	2019	Dissertação
65. A sala de aula de Química: um estudo a respeito da Educação Especial e inclusiva de alunos surdos	Busatta, Camila Aguilar	2016	Tese
66. Políticas de formação continuada de professores na perspectiva da inclusão na rede municipal de educação de Curitiba: 2006-2015	Silva, Silvia Sofia Scheid da	2016	Dissertação
67. Formação de professores para inclusão de pessoas com deficiência intelectual: análise de um currículo de licenciatura em Educação Física	Borges, Everton Cardoso	2016	Dissertação
68. Formação de professores, Literacia Digital e Inclusão Sociodigital: Estudo de caso em curso a distância da Universidade Federal do Tocantins	Alves, Elaine Jesus	2017	Tese
69. Cursos de licenciatura na área de ciências: a temática inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais	Basso, Sabrina Pereira Soares	2015	Tese
70. Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual	Tassinari, Ana Maria	2019	Tese
71. Formação de pedagogos para a atuação com pessoas dotadas e talentosas	Souza, Amanda Rodrigues de	2017	Dissertação
72. Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado	Rabelo, Lucelia Cardoso Cavalcante	2016	Tese
73. Educação física escolar, formação continuada em serviço e inclusão: um diálogo com a diversidade	Morais Sobrinho, Jonas	2017	Dissertação
74. Percepções dos professores de apoio educacional especializado	Silva, Amós de Souza	2018	Dissertação

sobre a inclusão de alunos com o transtorno espectro do autismo			
75. Formação docente para a educação inclusiva: fragilidades e potencialidades expressas pelos licenciados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Milone, Julian de Camargo	2019	Dissertação
76. Formação de professores de educação física para a educação inclusiva: práticas corporais para crianças autistas	Nunes, Jacqueline da Silva	2019	Tese
77. Atendimento educacional especializado: uma proposta de ações no Ensino de Ciências para o professor especialista	Medeiros, Priscila Caroline Valadão de Brito	2018	Dissertação
78. Educação física escolar: concepções e princípios sobre inclusão escolar de professores da Rede Municipal de Fortaleza	Cunha, Raissa Forte Pires	2015	Dissertação
79. Práticas pedagógicas de professoras de alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla: trocas experienciais e vivências no Núcleo de Estudos e Formação Docente da APAE de Feira de Santana, Bahia	Nogueira, Suzana Alves	2015	Tese
80. Inclusão escolar e formação inicial de professores: a metodologia da problematização como possibilitadora para a construção de saberes inclusivos	Oliveira, Adriana Gavião Bastos	2016	Tese
81. Representações Sociais acerca da Educação Inclusiva na formação inicial de professores: um estudo com licenciandos-bolsistas Pibid de uma licenciatura em Química	Camargo, Camila Pereira de	2016	Dissertação
82. O desafio da formação continuada do professor em escolas inclusivas da rede estadual da região leste de Goiânia	Rezende, Lucelena Dias	2018	Dissertação
83. Formação do professor do ensino religioso: um novo olhar sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola	Bastos, Ana Cristina de Almeida Cavalcante	2015	Dissertação
84. Políticas para a inclusão digital: práticas e possibilidades na escola pública	Richiteli, Aurélio Alberto	2017	Dissertação
85. Educação matemática no caminho da inclusão: Percepção docente na prática com alunos surdos	Lisboa, Maria das Neves de Araújo	2019	Dissertação
86. Escuta e experiência nas rodas de conversa com professores no contexto da inclusão: da "rua de mão única" às "passagens"	Fasolo, Liege Bertolini	2017	Dissertação
87. As concepções dos professores a respeito da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: uma discussão em grupo	Caetano, Elis Regina da Silva	2019	Dissertação
88. Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de	Milanesi, Josiane Beltrame	2017	Tese



estudantes com deficiência intelectual			
89. Formação de professores para a educação de surdos: revisão sistemática de pesquisas da pós-graduação	Melaine Duarte Ribeiro Muttão	2017	Dissertação
90. A formação inicial de pedagogos na perspectiva da Educação Matemática Inclusiva: A educação de surdos em foco	Silva, Virginia Eugenia da	2018	Dissertação
91. Educação Especial & educação inclusiva: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea	Hermes, Simoni Timm	2017	Tese
92. Educação inclusiva: uma proposta de ação na licenciatura em Química	Sampaio, Laura Firminio	2017	Dissertação
93. Concepções docentes sobre saúde e deficiência sob o prisma da Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano	Christmann, Morgana	2019	Tese
94. Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar	Marcato, Daniela Cristina Barros de Souza	2016	Tese
95. A formação continuada de professores de matemática: uma inserção tecnológica da plataforma khan academy na prática docente	Menegais, Denice Aparecida Fontana Nixota	2015	Tese
96. Docência no processo de inclusão do estudante com deficiência em cursos de educação física: análise do contexto universitário brasileiro e português	Santos, Soraya Dayanna Guimarães	2016	Tese
97. Concepções do professor de arte sobre aspectos de sua formação para atuar com alunos surdos	Batista, Flóida Moura Rocha Carlesso	2015	Dissertação
98. Creche: proposta de curso presencial e a distância para atuar com alunos com Transtorno do Espectro Autista	Garcia, Rafael Vilas Boas	2019	Tese
99. Formação continuada de professores que ensinam matemática para o trabalho com alunos surdos	Klôh, Leticia de Medeiros	2019	Dissertação
100. Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa: a inclusão escolar, as tecnologias e a prática pedagógica	Tinti, Marcela Corrêa	2016	Tese
101. Trajetória formativa/profissional de professores de apoio e professores regentes em condição de bidocência	Picolini, Beatriz Ribeiro Aleluia	2019	Dissertação
102. Formação de professores em atendimento educacional especializado: experiência de um curso semipresencial	Vieira, Andrea Hayasaki	2016	Dissertação
103. Representações docentes: o olhar para o aluno com mucopolissacaridose tipo VI do município de Monte Santo-BA	Lucon, Cristina Bressaglia	2015	Tese
104. Atendimento educacional especializado: uma proposta	Silva, Keilla Christina Desidério da	2018	Dissertação

pedagógica de apoio a professores de Ciências da Natureza			
105. A atuação do centro de capacitação de profissionais da educação e atendimento às pessoas com surdez de Cascavel/Paraná na inclusão de crianças surdas na rede pública municipal de ensino	Soares, Rosiene Queres de Aguiar	2016	Dissertação
106. Saberes docentes e educação matemática inclusiva: investigando o potencial de um curso de extensão voltado para o ensino de matemática para surdos	Costa, Viviane Cristiane	2017	Dissertação
107. Produção de vídeoaulas como materiais didáticos inclusivos para professores de química do ensino médio	Paulo, Paula Rodrigues Nogueira Ferreira	2017	Dissertação
108. Professor na área da deficiência intelectual: análise da formação na perspectiva docente	Lara, Patrícia Tanganelli	2017	Tese
109. A formação do professor alfabetizador de crianças com deficiência na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina	Mendes, Rita de Cássia Cardoso	2017	Dissertação
110. O olhar dos professores sobre adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual: uma ação de formação continuada na escola	Carmello Neto, Artur	2019	Tese
111. Contribuições do saber filosófico para a formação ética e prática do docente de atendimento educacional especializado	Santos, Márcia Cristina Machado Oliveira	2016	Dissertação
112. O PIBID e a deficiência: entre ações e tensões	Alexandrino, Daniela Fantoni de Lima	2015	Tese

Fonte: Quadro produzido pela autora (2020).

### 3.1 O QUE AS PESQUISAS DIZEM SOBRE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Do conjunto de 112 textos encontrados que tratam de formação de professores, 22 situam as suas pesquisas na formação inicial. É uma temática que podemos considerar de destaque, pois, historicamente, o *locus* de formação de professores de Educação Especial tem sido, em sua maioria, a nível de pós-graduação *lato-sensu*.

Mas nem sempre a formação foi configurada assim. Sobre o seu histórico, Michels e Lehmkuhl (2021, p. 2) afirmam:

É sabido que, desde os anos de 1970, a formação inicial de professores para a Educação Especial ocorria nos cursos de Pedagogia, em habilitações específicas, definidas por deficiências e sob a influência de uma perspectiva tecnicista. Nos anos de 1990, mantinham-se nos cursos de pedagogia, –

agora na habilitação Educação Especial – que constituía o chamado “generalista” na área.

A autoras complementam dizendo que as formações continuadas oferecidas nos estados é que davam conta de complementar essa formação, uma vez que a formação inicial capacitava pouco os profissionais.

Em relação às licenciaturas, no ano 2000, através das Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2000), foi trazida a necessidade de escolas inclusivas, o que passou a exigir dos professores, em relação ao que hoje é denominado<sup>33</sup> estudantes PAEE (Público-alvo da Educação Especial), “[...] noções relativas ao atendimento a esses alunos” (BRASIL, 2000, p. 33).

Contextualizando com o período histórico pesquisado nos bancos de teses e dissertações (2015-2020), há uma nova definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior definida pelo Conselho Nacional de Educação na Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015. Ela aborda a temática de forma mais específica. Sobre os currículos dos cursos de licenciaturas, destaca, no art. 14, parágrafo 2º, que:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Educação Especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015a).

Como vemos, traz aos cursos a garantia nos currículos de forma generalista, dentre outras temáticas estão os conteúdos sobre Educação Especial e Libras.

A ampliação das temáticas e a sua obrigatoriedade despertou o interesse para os estudos sobre formação de professores de Educação Especial. Vimos, nas pesquisas de Lucineide Oliveira (2019), Marlene Rodrigues (2018), Barros (2017), Zini (2018) e Everton Borges (2016), o interesse em analisar as disciplinas dos cursos de licenciatura que incluam a disciplina de Educação Especial<sup>34</sup> e Libras. Os pesquisadores tomaram a ementa das disciplinas como ponto de partida para analisar

---

<sup>33</sup> No documento escrito no ano 2000, a nomenclatura utilizada era “portadores de necessidades especiais”.

<sup>34</sup> A disciplina de Educação Especial diz respeito à disciplina introdutória sobre a temática presente em alguns cursos de licenciatura. Pela diversidade de cursos e autonomia das instituições, as disciplinas não possuem o mesmo nome.

a formação e os conhecimentos organizados para os licenciandos de diversos cursos sobre a formação para trabalhar com os estudantes denominados PAEE.

Abaixo temos algumas conclusões encontradas pelos pesquisadores sobre a análise das disciplinas.

Quadro 3 – Excertos sobre as análises dos cursos

AUTOR	CITAÇÃO
Barros (2017)	Sobre a disciplina de Libras, compreende que: Por ter uma carga horária pequena, considerando toda a complexidade da língua, percebemos que o tempo foi insuficiente para que os participantes da pesquisa pudessem se aprofundar nos estudos da Libras. Entretanto, entendemos que esta não é a proposta da disciplina, que busca propiciar, aos licenciandos, uma base para estabelecer uma comunicação mínima com alguém surdo (p. 101).
Oliveira (2019)	Quanto a organização do currículo do curso, ele contempla quanto à formação do professor as exigências das Diretrizes do curso, das legislações e das normas da instituição, por oferecer, dois componentes obrigatórios sobre Educação Especial, numa perspectiva da educação inclusiva (LIBRAS e Fundamentos da Educação Inclusiva). Porém trata-se de um número reduzido de disciplinas, especialmente no que se refere ao conteúdo específico da Educação Especial (p. 103).
Rodrigues (2018)	Ao analisar diferentes cursos de licenciatura de uma instituição de ensino superior, Rodrigues (2018) concluiu que: em resposta ao questionamento realizado pela pesquisadora durante o estudo sobre o tema, ou seja : se os currículos analisados estavam aptos a formar professores com habilidades e competências para o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes, cabe destacar que é preocupante a ausência de conteúdos e referências bibliográficas relativas a esses conceitos na maioria dos PPC dos Cursos de Licenciaturas da UNIR [...] (p. 283).
Zini (2018)	[...] Nesse contexto, a partir da investigação realizada entre cursos de licenciatura em Educação Física da região oeste do Paraná, constatou-se que há avanços, mas também ainda certas dificuldades no tocante à formação inicial ofertada pelas IES no que se refere ao trabalho com o aluno que é público-alvo da Educação Especial. A carga horária e o conteúdo das referidas disciplinas demonstraram a preocupação dos cursos em ofertar aos acadêmicos conhecimentos sobre o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais. Não obstante, conforme observado mediante as respostas dos acadêmicos e dos docentes, esses conteúdos/conhecimentos são insuficientes, tendo vista os desafios que são apresentados pela Educação Especial, especialmente quando se trata do atendimento desses alunos em escolas regulares. Foi possível verificar em algumas disciplinas que não são específicas da área da Educação Especial, conteúdos sobre os alunos com necessidades educacionais especiais trabalhados de forma interdisciplinar, isto é, os professores ao abordarem algum tema específico da disciplina, os relaciona com o processo de ensino e aprendizagem desses alunos, fato esse de grande relevância (p.160).
Everton Borges (2016)	Na distribuição da carga horária por disciplinas e destas na matriz curricular, ficou evidente certa omissão no que diz respeito à formação de professores de educação física para a inclusão de deficientes intelectuais. No currículo, a única disciplina que aborda as diversas deficiências é a Educação Física Adaptada e no programa desta disciplina está destacada a deficiência intelectual. Nessa mesma perspectiva, a disciplina de Recreação e Lazer faz referências amplas às necessidades especiais (p. 121).

Fonte: Quadro feito pela autora a partir dos dados coletados das pesquisas encontradas no BDTD.

As pesquisas apontaram a presença das disciplinas nos cursos de licenciatura; falaram da importância dessas disciplinas, porque muitas vezes é o primeiro contato dos estudantes com pessoas com deficiências, auxiliando na superação de estigmas e preconceitos sobre as possibilidades dos estudantes denominados PAEE. Mas, observando a importância da disciplina, embora seja um ponto positivo, ela está aquém das suas possibilidades, pois o conhecimento de um professor deve ir além de saber quem é o PAEE.

Percebemos que a grande dificuldade apontada pelos pesquisadores nas citações acima refere-se à carga horária das disciplinas, muito reduzida, e elas não alcançam as discussões necessárias. Em cada instituição e curso existem as especificidades, portanto não podemos generalizar todos os dados e dizer que os cursos não estão preparados, ou que os cursos não oferecem as disciplinas necessárias para os professores em formação. Mas podemos generalizar quanto ao tempo previsto para os conhecimentos da Educação Especial, que estão restritos à disciplinas de um único semestre, além de, em muitos casos, as discussões estarem restritas às próprias disciplinas de Educação Especial. Sobre isso, Rosalba Garcia (2013, p. 103) afirma que “[...] a simples inserção de disciplinas e/ou conteúdos específicos não atribui à formação docente uma perspectiva orgânica acerca da educação dos sujeitos da Educação Especial, quer seja no curso de pedagogia ou nas demais licenciaturas”.

Há um caso em que Zini (2018) pesquisou três cursos de educação física, e apenas um possuía estágio supervisionado na área da Educação Especial, mas esse estágio estava restrito às instituições especializadas e com estudantes com deficiência intelectual e/ ou múltiplas. O pesquisador, então, concluiu que essa experiência “[...] contribuiu para que os formandos entendam as escolas especiais como a possibilidade mais adequada para a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais [...]” (ZINI, 2018, p. 161).

Como vimos, a experiência de formação do licenciando não aconteceu na educação básica, o que é um pesar, pois seria muito mais proveitoso para ele e para os seus futuros alunos que ele conhecesse a realidade da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

A dificuldade que percebemos através dos trabalhos é a restrição dos conhecimentos sobre Educação Especial às disciplinas de referência. É compreensível que uma

disciplina ou duas não deem conta de formar um *professor de Educação Especial*, mas ela precisa formar *um professor que dê conta de trabalhar* e garantir a inclusão dos estudantes denominados PAEE.

O que pudemos perceber através das pesquisas é que a formação inicial, nas licenciaturas em geral, não é o *locus* de formação do professor de Educação Especial. Esse espaço se mostrou como introdutório para saber sobre, mas não como realizar um trabalho com esse estudante.

Os pesquisadores, além da análise documental, tomaram como base de dados as ementas, os objetivos das disciplinas e os planos pedagógicos dos cursos, em grande parte dos trabalhos encontrados. Mas também tiveram o interesse de entender a perspectiva dos próprios estudantes ou de professores formados, através de entrevistas ou de observação, a fim de saberem o ponto de vista deles em relação aos conteúdos estudados e o trabalho como docente com os estudantes denominados PAEE. Abaixo, alguns excertos das pesquisas encontradas.

Quadro 4 – Análise dos conteúdos estudados nas licenciaturas

AUTOR	CITAÇÃO
Everton Borges (2016)	[...] Uma parcela dos acadêmicos diz que não estão preparados, e como o curso é de licenciatura seriam necessárias mais disciplinas com subsídios teóricos/ práticos sobre as deficiências, pois as que viram foram muito superficiais, discutiram conceitos e apenas duas disciplinas direcionadas a inclusão foram ofertadas no final do curso e não tiveram oportunidade de dialogar com outros docentes do curso sobre esta temática (p. 123).
Adriana Oliveira (2016)	Ainda, foram percebidos o receio e ao despreparo dos discentes em trabalhar com alunos que realizam a aprendizagem de forma diferenciada e o despreparo dos professores para a elaboração de adaptações curriculares para a efetivação da aprendizagem desse alunado (p. 101).
Soraya Santos (2016)	Os docentes universitários, de ambos os países, muitas vezes, sentiam-se despreparados e desafiados por essa nova realidade (p. 185 e 186, pesquisa feita no Brasil e em Portugal).
Mendes (2017)	Na escola atual, por vezes, alguns critérios e conceitos incentivam e estimulam a diferença e acabam por reduzir a criança com deficiência à sua própria condição de deficiência. Fica evidente, muitas vezes, o despreparo dos professores quanto ao conhecimento sobre as peculiaridades de determinado tipo de deficiência ou transtorno (p. 62).

Fonte: Quadro feito pela autora a partir dos dados coletados das pesquisas encontradas no BDTD.

A constatação de que os professores em formação ou já formados em licenciaturas não estão preparados para trabalhar com os estudantes denominados PAEE foi destacada na maioria dos trabalhos, e essa afirmativa já era conhecida e vem se perpetuando ao longo dos anos.

Sobre essa constatação, as pesquisadoras da área da Educação Especial, Glat e Pletsch (2010, p. 348), afirmam que:

[...] os professores do ensino regular não estão capacitados para trabalhar com alunos com deficiências por um lado, e por outro, os professores especialistas também tem [sic] sua prática reduzida a condições especiais, e não tem [sic] experiência de atuação em situação inclusiva.

Ao indicarem uma solução para essa necessidade, as pesquisadoras sugerem “Uma formação (inicial e continuada) dos professores voltada para essa proposta, portanto, é uma das medidas mais urgentes para a efetivação das políticas de inclusão escolar” (GLAT; PLETSCHE, 2010, p. 348), ou seja, uma formação que promova a inserção dos acadêmicos em atividades que se relacionem à prática inclusiva: relação teoria e prática.

Essa proposta também foi a alternativa apontada por vários pesquisadores que encontramos em nosso levantamento. Um fato interessante foi que alguns partiram de pesquisas que foram feitas com acadêmicos pertencentes ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)<sup>35</sup>. O Pibid é uma proposta muito interessante para promover essa formação da práxis do estudante. Mas também precisa estar acompanhada de uma base teórica que dê conta de o estudante relacionar os conhecimentos da universidade com o que ele observa na prática. De acordo com Saviani (2011, p. 16-17):

[...] observamos que as condições de trabalho docente das escolas, a que se destinam os professores em formação, também influenciam a própria formação na medida em que o processo formativo implica o aspecto prático que tem como referência a rede escolar onde os estágios devem ser realizados. Ora, se o funcionamento das escolas é precário, os estágios também serão precários e, no limite, podem até mesmo ser inviabilizados ou reduzidos a procedimentos meramente formais.

Essa foi uma lacuna encontrada por Camargo (2016), que analisou a inserção dos estudantes de licenciatura em Química nas escolas da educação básica através do Pibid. Sobre o que observou, ela constatou que:

Considerando que o curso de Licenciatura em Química em questão não oferece uma formação voltada para a Educação Inclusiva, o senso comum juntamente com as vivências nas escolas através do Pibid acabam por ser as

---

<sup>35</sup> De acordo com o site da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo: “Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino”.

únicas referências na formação dessas Representações Sociais. Dessa forma, torna-se um ciclo: os professores em exercícios nas escolas não foram preparados para o ensino inclusivo e são observados pelos licenciandos, que por sua vez também não recebem formação adequada da Universidade e que poderão reproduzir atitudes errôneas devido ao desconhecimento (CAMARGO, 2016, p. 147).

A pesquisadora destaca que o curso não tem uma formação voltada aos conhecimentos da Educação Inclusiva, então não consegue promover uma formação fortuita ao estudante, porque ele acaba entendendo as práticas vivenciadas na escola, muitas vezes errôneas, como exemplo a ser seguido.

Sendo assim, sobre a formação inicial de professores e a Educação Especial, nós destacamos: a restrição da discussão às disciplinas de referência (Educação Especial e Libras); a carga horária restrita dessas disciplinas; poucas proposta de extensão e estágio supervisionado na área – o que nós vimos através da pesquisa de Zini (2018) acontecia no âmbito das instituições especializadas; a perpetuação do discurso de incapacidade para o trabalho com os estudantes denominados PAEE; a proposta de uma formação que promova a articulação teoria e prática e as dificuldades encontradas quando ela não se efetiva, como citado por Camargo (2016).

Essas questões são próprias da formação inicial do professor que vai atuar na educação básica com os estudantes denominados PAEE. É de suma importância que eles tenham condições de trabalhar com esses estudantes, como falamos anteriormente. O PAEE está na escola regular e precisa de ter garantido os seus direitos, o fato de não se sentirem preparados não exime o profissional do trabalho.

Identificamos em algumas pesquisas encontradas, como uma possibilidade de resolução para essa problemática, a ampliação das discussões nos currículos do curso, como proposto por Calixto Souza (2017, p. 144):

Acima de tudo, para além de contemplar essa disciplina isoladamente, faz-se necessário constituir uma teia de saberes em que as várias disciplinas da matriz curricular auxiliarão na sistematização de saberes e deveres ligados ao processo de inclusão educacional.

Concordamos com Calixto Souza (2017) quanto à necessidade de ampliação da temática em outras disciplinas dos currículos das licenciaturas, pensar a Educação Especial na construção do currículo, nas propostas metodológicas, na didática e em outras. No entanto, além de ampliar a discussão, é importante que haja um comprometimento com o que se ensina sobre Educação Especial. Até então, percebemos a insuficiência desses conhecimentos na formação inicial.



Ao pesquisar a epistemologia da formação de professores de Educação Especial, Thesing (2019) percebeu que muitos professores acreditam que o estudo das deficiências e suas diferentes facetas é uma lacuna em suas formações. Diferente do que os professores dizem, a pesquisadora defende que não é o estudo do sujeito com deficiência que vai dar base ao professor, mas “A formação desse professor deve ter como objetivo de conhecimento *o ato pedagógico* diante dos sujeitos da aprendizagem” (THESING, 2019, p. 176, grifos do autor).

Esse é um dado que destacamos em nossa pesquisa, não restrito à temática de formação inicial, mas, em âmbito geral, grande parte das pesquisas de formação de professores e Educação Especial tem como foco a compreensão das especificidades de um dos sujeitos que pertencem ao PAEE, atrelando o trabalho do professor a essa especificidade que o estudante tem. Como se saber sobre deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação pudesse “preparar” os docentes para o trabalho na/com a Educação Especial.

Essa compreensão reducionista do conhecimento da Educação Especial não está isenta das deturpações epistemológicas da sociedade em que vivemos e que promove a fragmentação do conhecimento. Uma das formas de ataque mais agressivas ao trabalho docente é o conhecimento próprio de formação, atualmente fragilizado e cada vez mais reduzido.

Sobre isso, entendemos que essa fragmentação se sustenta no pensamento pós-moderno alinhado aos pressupostos neoliberais de nossa sociedade. Na área da Educação Especial, ela se apresenta: na restrição das discussões às disciplinas específicas dos cursos de licenciatura, no aligeiramento dessas disciplinas que possuem pouca carga horária, quando reduz o conhecimento da área ao saber sobre as especificidades do estudante denominado PAEE.

Ao identificarmos essa base, nós passamos a entender a sensação de despreparo que se perpetua nas pesquisas sobre formação de professores de Educação Especial, ou de professores que atuam com os estudantes denominados PAEE. Portanto, a proposta de Calixto Souza (2017) de ampliar as discussões da Educação Especial às diferentes disciplinas dos cursos de licenciaturas, apesar de ser importante, não é suficiente, porque não basta pensar em ampliar. Antes de tudo, temos que pensar sobre o que se ensinar. Concordamos com Thesing (2019), quando ela fala que a

formação tem que ter como objetivo o ato de ensinar. O ato de ensinar atrelado à compreensão de que os estudantes denominados PAEE aprendem e se desenvolvem.

Sobre os conhecimentos da Educação Especial, ampliaremos a discussão no subtópico seguinte, quando discutiremos a formação do professor de Educação Especial e a formação continuada.

### 3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A formação de professores de Educação Especial tem como *locus* prioritário<sup>36</sup> a formação continuada, especificamente os cursos de pós-graduação, de capacitação, aperfeiçoamento e outros. Como discutido anteriormente, a formação inicial traz questões importantes que correspondem aos conhecimentos dos (futuros) professores regentes. Em se tratando de formação continuada, além da formação dos professores de Educação Especial, a maioria dos trabalhos encontrados em nosso levantamento discute as formações continuadas em serviço dos regentes sobre a temática da Educação Especial.

Antes de iniciarmos a nossa discussão a respeito dos trabalhos encontrados, devemos levar em consideração a realidade da profissão docente e das condições de formação continuada dos professores. Com base nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, Sousa (2018, p. 45) ressalta as “[...] condições precárias de trabalho, os salários aviltantes e a jornada de trabalho excessiva a que se submetem para compensar os salários baixos. Tudo isso é fato na vida dos professores”. Ela afirma que esses fatos comprometem e dificultam uma formação continuada de professores, pois desestimulam a dedicação aos estudos, fato que neutraliza as ações desses profissionais.

Como parte fundamental para o processo de formação de professores de Educação Especial, a formação continuada é quem vai possibilitar que o regente se torne especialista através de um certificado emitido pela instituição de ensino habilitada. Ou seja, formar-se professor de Educação Especial é necessariamente enfrentar o

---

<sup>36</sup> Exceto os cursos de licenciatura de Educação Especial oferecidos nas Universidades Federais de São Carlos (SP) e Santa Maria (RS).

desafio de passar por esse processo de superação pessoal que se torna a formação continuada.

Sobre a formação continuada, é lançada então a esperança de sanar as lacunas deixadas pela formação inicial. Não é uma tarefa de fácil resolução, pois deve considerar a intencionalidade da proposta, compromisso político com a formação dos docentes e a valorização do conhecimento teórico em articulação com a prática docente, em propostas de formação, muitas vezes, com carga horária reduzida.

Diante do exposto, temos como desafio analisar as pesquisas sobre formação continuada levando em consideração as condições da profissão docente e, especificamente, da formação continuada de professores de Educação Especial.

De acordo com as pesquisas encontradas no BDTD sobre formação de professores e Educação Especial, das 112 pesquisas selecionadas, 24 tratam da formação continuada desse público e foram consideradas para a análise que faremos neste tópico.

### **3.2.1 O que dizem as pesquisas sobre formação continuada e a Educação Especial?**

O primeiro destaque que fazemos é sobre a caracterização das formações continuadas consideradas nas pesquisas encontradas. É claro que formação inicial trata da formação em nível de graduação. Mas, como comentamos no início deste tópico, há formas diversas de formação continuada. No caso da formação em Educação Especial, interessa-nos saber como elas têm ocorrido e como elas têm sido oferecidas aos professores. Para isso, fizemos um levantamento em cada uma das pesquisas e identificamos que, dentre as 24 pesquisas sobre formação continuada, 13 partem de análises sobre formações continuadas oferecidas a professores. São elas: Mayara Silva (2015), Lacerda (2017), Taiane Machado (2018), Campos (2018), Mahl (2016), Ana Carolina Oliveira (2017), Viana (2015), Anjos (2018), Moraes Sobrinho (2017), Rafael Garcia (2019), Klôh (2019), Vieira (2016) e Viviane Costa (2017).

A partir da análise dos trabalhos apresentados acima, percebemos que apenas as pesquisas de Anjos (2018) e Lacerda (2017) se dedicaram a estudar a formação de

professores para atuar especificamente com o Atendimento Educacional Especializado, ou seja, a formação do professor especialista. Do restante, somente Mayara Silva (2015), Vieira (2016) e Campos (2018) analisaram cursos para professores que já atuam na Educação Especial.

Os demais trabalhos – Taiane Machado (2018), Mahl (2016), Ana Carolina Oliveira (2017), Viana (2015), Moraes Sobrinho (2017), Rafael Garcia (2019), Klôh (2019), Viviane Costa (2017) –, que representam a grande maioria, direcionaram as suas pesquisas para analisar as formações de professores regentes, especificando ou não a área de trabalho.

Os dados nos permitem afirmar que as pesquisas sobre formação de professores e Educação Especial estão tratando, de modo geral, da complementação dos conhecimentos dessa área para os professores regentes. O fato se correlaciona aos resultados encontrados na análise dos trabalhos sobre formação inicial. Lá já vem apontando a restrição das discussões sobre a temática da Educação Especial nas propostas e currículos das licenciaturas. Essa situação gera uma sensação de incompletude diante dos desafios que são próprios do trabalho docente. Taiane Machado (2018, p. 174), ao analisar as contribuições das formações continuadas para os docentes, constatou que:

Mesmo depois de ter passado por um momento formativo os docentes ainda sentem-se despreparados para atender as diferentes demandas dos estudantes PAEE no sistema geral de ensino, assim, necessitando de mais momentos formativos para os profissionais da educação com direcionamento nos temas mais específicos da Educação Especial, a disponibilização de recursos didático-pedagógicos, materiais e investimentos na acessibilidade para tornar a escola pública de qualidade e inclusiva.

Quanto à promoção dos cursos, Anjos (2018), Viviane Costa (2017) e Lacerda (2017) estudaram formações continuadas que foram promovidas por universidades públicas em parceria com secretarias de educação em nível municipal e estadual. Taiane Machado (2018) e Moraes Sobrinho (2017) produziram pesquisas a partir de formações oferecidas por secretarias de educação, uma municipal e outra estadual. As demais pesquisas partiram de propostas de formação oferecidas por universidades às quais os pesquisadores estavam vinculados, anterior ou posterior ao início de suas pesquisas.

As pesquisas aqui analisadas mostram que as formações continuadas têm ocorrido como proposta das redes de ensino, e que alguns casos se vinculam a universidades

públicas, mas ainda em quantidade muito restrita. O foco tem sido o olhar do pesquisador para as formações propostas pelas universidades. As iniciativas de grande porte também são poucas, a maioria das pesquisas tem adesão restrita. Essa é uma problemática social da própria profissão docente, como contextualizamos no início do tópico.

Alguns pesquisadores relataram as dificuldades em conseguir encontrar professores interessados em participar das formações em serviço, como o caso da pesquisadora Mahl (2016), que analisou se e como o programa de formação continuada para professores de educação física contribui na construção e reconstrução de saberes de inclusão escolar. Para isso, ela esperava quarenta inscrições no curso oferecido, mas só oito fizeram inscrição e apenas cinco participaram da formação e, conseqüentemente, de sua pesquisa.

Apesar da baixa adesão, muitos pesquisadores apontaram que os professores necessitam de formação continuada para se sentirem mais bem preparados para o trabalho com os estudantes denominados PAEE. No caso da pesquisadora Mahl (2016), pela baixa adesão, ela conseguiu junto à Diretoria Regional de Ensino uma certificação para o curso. Ainda assim ele teve baixa adesão, provavelmente por ser fora do horário de trabalho dos professores.

Sobre as iniciativas das pesquisas, um ponto que destacamos é a perspectiva que dá base para a maioria das formações propostas pelos pesquisadores. Principalmente por serem formações em serviço, grande parte utiliza a perspectiva da “Formação Reflexiva”. Destacamos a pesquisa de Mayara Silva (2015), que partiu de um grupo de estudos denominado Grupo de Práticas: “[...] no âmbito do Grupo de práticas a intenção é discutir as práticas pedagógicas, bem como inclusão escolar, tomando como base o cotidiano de trabalho destes docentes” (MAYARA SILVA, 2015, p. 71). A autora priorizou “[...] o conceito de formação a partir da/pela experiência, [...] seguindo a etimologia da palavra, ela justificou que se relaciona ao conhecimento que se adquire pela prática e habilidades” (MAYARA SILVA, 2015, p. 17).

Com base reflexiva, tomando como ponto de partida as experiências e as vivências dos professores, também foram embasadas as pesquisas de Taiane Machado (2018), Lacerda (2017), Morais Sobrinho (2017), Klôh (2019) e Mahl (2016).

De acordo com Arce (2001), a formação com base reflexiva pode estar filiada aos pressupostos neoliberais e pós-modernos presentes em nossa sociedade. É um movimento que reduz o professor à sua prática e afasta da sua formação o caráter intelectual. Esse tipo de reflexão, segundo a autora, não leva o professor a refletir nada além da sua própria prática.

Para Arce (2001, p. 267), a formação de professores necessita estar fundamentada em uma base “[...] filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade [...]”. Tendo toda essa base de formação, ele poderá refletir a sua prática e “[...] propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado” (ARCE, 2001, p. 267).

Ao analisar a perspectiva de formação do professor reflexivo, Facci (2008, p. 73) destacou que os autores não apresentam uma base histórica à teoria, e o conhecimento então acaba sendo tratado de forma descontextualizada, “[...] como se ele fosse independente da realidade histórico-cultural”.

A superficialização do conhecimento *a priori* satisfaz o professor, pois apresenta a ideia de simplificação de apropriação do conhecimento, ou toma saberes por conhecimento. Entretanto, por não corresponderem à real necessidade do trabalho docente e estarem descontextualizados da realidade, logo trazem a sensação de incompletude.

Em sua pesquisa, Viana (2015) analisou um conjunto de conhecimentos e habilidades abordados em uma capacitação de educadores musicais para atuarem junto aos estudantes com necessidades educacionais especiais<sup>37</sup>, e concluiu que

[...] as necessidades de formação e dificuldades relatadas pelos participantes são coincidentes com as apresentadas pela literatura. Os professores percebem não estarem preparados para atuarem junto a alunos com NEE e reivindicam uma capacitação para melhorar a qualidade do trabalho (VIANA, 2015, p. 64).

---

<sup>37</sup> NEE (Necessidades Educacionais Especiais) é um termo superado, mas assim denominado pela autora em sua pesquisa.

É preocupante que o discurso se perpetue na formação continuada, porque é oportunidade de discussão específica sobre a temática da Educação Especial. Então, se é algo a se aprofundar, por que essa preparação parece sempre distante?

Campos (2018) analisou um curso de formação continuada de professores, com a intenção de saber como eles contribuem para a prática escolar de profissionais que atuam com os estudantes denominados PAEE. Ao final da pesquisa, ela concluiu que: “[...] as cinco profissionais que fizeram parte desse estudo, ainda não possuíam uma formação consistente para atuar com a diversidade dos alunos na escola comum, sobretudo daqueles com deficiência” (CAMPOS, 2018, p. 134).

Ao analisar a formação continuada de uma capital brasileira e o que se espera da formação continuada, Silvia Silva (2016, p. 183) constatou que, quanto ao professor:

[...] formação inicial não lhe possibilitou essa compreensão, nem o instrumentalizou para trabalhar com a diversidade de aprendizagem que estão [sic] hoje no contexto da educação escolar, e a formação continuada não lhe traz avanços dada a precariedade de sua formação inicial.

Viana (2015) mostrou que, embora participassem de formação específica para professores de música trabalharem com os estudantes denominados PAEE, ao final, ainda declararam que necessitavam de capacitação para melhorar a qualidade do trabalho. Essa é a sensação de incompletude, a busca por um conhecimento que sane todas as dúvidas sobre o trabalho com os estudantes denominados PAEE. Há uma dependência em relação ao conhecimento que não se tem, então seguem numa eterna insatisfação. Como vimos, Silvia Silva (2016) destaca que os problemas já advêm da precariedade da formação inicial, por isso as formações continuadas não dão conta de sanar essas lacunas.

Surge-nos o interesse em saber o que os trabalhos encontrados apresentam como demanda para essas necessidades formativas, ou seja, o que os professores tomam como conhecimento necessário para complementarem as suas formações?

Alguns pesquisadores apontaram as demandas advindas dos professores participantes de suas pesquisas, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 5 – Demandas formativas apresentadas nas pesquisas

AUTOR	CITAÇÃO
Salgado (2018)	As necessidades formativas prioritárias enunciadas e anunciadas incluem a discussão das Contribuições da Ética; estudos sobre Neurociência e Educação; aprofundamento de estudos sobre Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem; Tecnologia Assistiva, Bilinguismo; porém muito além de um simples rol de temas identificamos que a formação deve ter como base a concepção de conhecimento como uma produção social, localizada e elaborada a partir da compreensão de sua própria realidade cultural e histórica – uma base de conhecimento fundada na reflexão e investigação (p. 147).
Viana (2015)	O presente estudo mostra um conjunto de diversas dificuldades relatadas pelas participantes, tais como carência de informações sobre o ensino de música para alunos com NEE, a falta de material didático voltado para este tema, falta de conhecimento sobre necessidades educacionais especiais, dificuldades encontradas particularmente por professores do ensino básico [...] (p. 64).
Bueno (2019)	Dentre as necessidades formativas indicadas pelos participantes, averiguou-se o pedido de orientações acerca da maneira de se trabalhar com o aluno PAEE, informações técnicas e pedagógicas sobre os diferentes tipos de dificuldade, interação do aluno junto aos professores e demais alunos, e como realizar adaptações, além de ser apontado pelos professores, a importância de se ter o diagnóstico do aluno PAEE e que sejam realizados estudos de caso sobre o aluno com quem trabalham, assim como a realização de leituras e trocas de experiências entre os professores (p. 117).

Fonte: Quadro feito pela autora a partir dos dados coletados das pesquisas encontradas no BDTD.

Os excertos acima apresentam as temáticas que os professores apontaram como necessárias à complementação. No caso de Salgado (2018), ela apresenta temas que são gerais: 1) contribuições da Ética; 2) estudos sobre Neurociência e Educação; 3) aprofundamento de estudos sobre Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem e específicos da área da Educação Especial, como: tecnologia assistiva e bilinguismo.

O fato de se necessitar de conhecimentos sobre Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem evidencia o reducionismo do alunado às questões referentes aos possíveis impedimentos de sua aprendizagem, com foco no que ele não consegue ou, além disso, com foco naqueles que não conseguem. Além disso, alunos com dificuldades de aprendizagem não correspondem ao PAEE.

Em relação ao conhecimento sobre Neurociência e Educação, segundo Tuleski (2010, p. 156), “[...] pouca referência é feita ao social e cultural, aproximando-se de uma visão organicista”. Sobre a influência desse tema na educação, ela complementa:

Mais surpreendente ainda são os encaminhamentos práticos resultantes que desembocam em diagnósticos cada vez mais precoces e encaminhamentos a profissionais externos à escola, práticas que respaldadas por uma visão organicista tratam questões educativas como relacionadas ao âmbito médico (TULESKI, 2010, p. 156).



O que a autora traz acima, para a Educação Especial é um risco, pois mostra como essa perspectiva ressalta a condição biológica dos estudantes, com foco naquilo que se apresenta socialmente como uma barreira, na contramão de uma educação inclusiva, gerando mais dependência docente aos saberes médicos, desprivilegiando as potencialidades dos estudantes denominados PAEE. Nesse caso, os conhecimentos da Neurociência sofrem direta influência do modelo médico-psicológico na Educação Especial.

Na pesquisa de Viana (2015), ela tratou especificamente da formação continuada sobre Educação Especial para professores de música. Interessante é que ela evidencia, entre outros aspectos, a falta de conhecimento sobre “necessidades educacionais especiais” como uma das dificuldades encontradas pelos professores. Isso significa que o conhecimento que os professores apontavam estavam voltados para características dos estudantes, relacionadas às suas especificidades. A questão do conhecimento sobre esse alunado, por parte do professor, precisa estar voltada para questões de aprendizagem e desenvolvimento no contexto educacional.

Na pesquisa de Bueno (2019), foi apontada a necessidade de os professores saberem como lidar com o alunado PAEE. O trabalho destacou as diferentes dificuldades e a necessidade de diagnóstico para saber como lidar com esses alunos. Mais uma vez, vemos se repetir o foco na especificidade, que diz respeito ao que o caracteriza como PAEE. No caso dessa pesquisa, os professores deixam clara a importância do diagnóstico para o trabalho com os seus alunos. O que há de pedagógico nisso são as adaptações que eles entendem que precisam ser feitas, mas perdem o contexto, quando condicionadas ao diagnóstico.

Os conhecimentos apresentados acima são subjetivos, pois saber sobre deficiências, transtornos diversos não faz com que o professor conheça os seus alunos. Com exceção das deficiências sensoriais, que demandam adaptações técnicas, ainda assim diferenciadas, a deficiência intelectual ou o conhecimento sobre os diferentes transtornos e suas características orgânicas não vai oportunizar ao professor um conhecimento sobre o seu alunado denominado PAEE.

A busca por metodologias determinadas pelas especificidades é um caminho que não conduz ao trabalho inclusivo, porque uma criança com deficiência intelectual não necessitará dos mesmos recursos de outra criança com deficiência intelectual, ainda

que tenham a mesma idade e estudem na mesma escola ou na mesma sala de aula. Não há um método único de se trabalhar com esse público, é necessário conhecer o estudante e, assim, pensar em formas diferenciadas e inclusivas.

Como apresentado por Bueno (2019), dentre os conhecimentos, é importante que se faça o estudo de caso, e que o diagnóstico que se cita seja feito com viés pedagógico, assim como a Nota Técnica n. 4/2014, que traz a Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

Se a formação inicial não deu condições de entender em que consiste o conhecimento da Educação Especial, esse vazio se reproduz nas formações continuadas, porque elas têm partido de assuntos subjetivos, com carga horária restrita, dificuldade de participação dos professores, perspectivas teórico-metodológicas que não contribuem para ampliar os conhecimentos, entre outros motivos. Silvia Silva (2016, p. 183) constatou em sua pesquisa que “[...] o professor da classe comum de ensino regular não se sente preparado, não compreende e nem se sente inserido no processo da educação inclusiva”.

Quanto à formação continuada sobre Educação Especial para o professor regente, ela tem se mostrado um grande desafio, porque ele não sabe sobre o que é o conhecimento da Educação Especial. Essa situação acaba por expor a necessidade de ampliação de conhecimentos que mais vão afastar as possibilidades de inclusão do que promovê-la, reafirmando os preceitos de uma Educação Especial superada. Não há como avançar nessa questão enquanto não houver uma formação ampla que dê condições de o professor regente entender introdutoriamente o que é a Educação Especial.

A busca pelo conhecimento sobre Educação Especial do professor regente foi um grande destaque de nossa pesquisa: do conjunto de 112, pelo menos 39 trabalhos partiram de diferentes licenciaturas. Esse dado aponta que tem crescido a discussão da formação de professores de Educação Especial inicial e continuada nos cursos de licenciaturas e formações complementares. Sobre os motivos, certamente está na proposta de Educação Especial na perspectiva inclusiva assumida pelo país em 2008 (BRASIL, 2008). Além disso, está também a inclusão da discussão nas disciplinas

sobre Educação Especial e Libras pelo Conselho Nacional de Educação, na Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015.

Em nosso levantamento, percebemos que grande parte das pesquisas aponta para a necessidade de mais conhecimento e, como vimos, sem direcionar para o que realmente diz respeito ao conhecimento da Educação Especial. Constatamos, através das pesquisas encontradas, que 35 das 112 tratam de formação vinculada ao conhecimento em uma das especificidades que constituem o PAEE, o que é mais uma forma de restringir o conhecimento à especificidade dos sujeitos.

Dentro de nossa perspectiva teórica, seguimos os estudos da teoria Histórico-Cultural, com grande contribuição para a Educação Especial. Nos estudos de Vigotski sobre Defectologia, ele destaca que, embora se estudasse tanto as doenças e deficiências, não se focava na quantidade de saúde que o organismo da criança possuía. Nas primeiras décadas do século XX, Vygotski (2012, p. 116) acreditava ser:

[...] completamente incompreensível que essa ideia tão simples, até o momento, não tenha sido incluída como verdade evidente, na ciência e na prática e que, ainda hoje, a educação continue sendo orientada para a enfermidade e não para a saúde em noventa por cento dos casos.

O conhecimento sobre Defectologia vigotskiana é a base para o trabalho com os alunos denominados PAEE, pois revoluciona a sua existência, desvia dos obstáculos biológicos e aponta para as possibilidades no âmbito social. É lamentável que depois de tantos anos ainda seja tão distante o conhecimento referenciado de nossa realidade e ainda se ande na contramão, com a reprodução de discursos perdidos, com demandas formativas que mais servem para afastar os professores dos conhecimentos da Educação Especial.

### **3.2.2 O que dizem as pesquisas sobre a formação do professor de Educação Especial?**

Do conjunto das 112 pesquisas encontradas sobre Educação Especial e formação de professores, 21 tratam especificamente da formação dos professores de Educação Especial. Quanto às formas de se produzirem essas pesquisas, 12 foram desenvolvidas a partir de “percepções, narrativas, olhares, entrevistas, significações, discursos, e observação da prática” desses profissionais.

Então, vemos que a maioria das pesquisas sobre formação de professores de Educação Especial parte de contextos subjetivos, das percepções dos professores pesquisados e dos pesquisadores.

O restante das pesquisas estrutura-se a partir de análise de formações oferecidas aos professores de Educação Especial e de documentos orientadores sobre esses profissionais, em âmbitos regionais e nacionais.

Uma proposta interessante foi a pesquisa de Thesing (2019), em que a autora busca conhecer e analisar as bases epistemológicas do Curso de Graduação de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), de 1980 a 2008, período em que ocorreu a última reformulação do currículo do referido curso. Para alcançar esse objetivo, ela precisou analisar as narrativas desses professores em relação às ementas das disciplinas ofertadas no curso.

A partir da análise das narrativas dos participantes da pesquisa e das ementas das disciplinas ofertadas no currículo vigente, percebe-se um curso interessado em formar professores com uma base epistemológica psicopedagógica, a partir da perspectiva interacionista/sociointeracionista da aprendizagem, que intenciona olhar para o sujeito com deficiência como um sujeito da aprendizagem, a partir de suas possibilidades biopsicossociais. Além dessa perspectiva psicopedagógica do curso, que se distancia de uma perspectiva médica para aproximar-se da pedagógica [...] (THESING, 2019, p. 132).

Apesar de se embasar no materialismo histórico-dialético, a autora percebeu que o curso de graduação em Educação Especial da UFSM avançou no sentido de formar professores com uma base psicopedagógica, reconhecendo as perspectivas interacionistas e sociointeracionistas como contributivas à formação dos professores de Educação Especial.

A base teórica adotada pela autora também é utilizada para a construção da psicologia histórico-cultural, que tem como principal interlocutor Vigotski. O fato de considerar o interacionismo-sociointeracionismo como um avanço pode sugerir uma relação equivocada entre os autores Vigotski e Piaget. A junção e compreensão de contribuição vinda das teorias acima são vazias do ponto de vista da perspectiva histórico-cultural, porque o ecletismo é uma forma equivocada de interpretação dessa teoria. Para Duarte (1996, p. 28):

[...] se empregarmos a categoria de interacionismo (que vimos resultar de um modelo essencialmente biológico) para caracterizar a Escola de Vigotski, estaremos tentando enquadrar essa escola sob um modelo que contraria a

pretensão fundamental de construir um psicologia histórico-cultural do homem.

Embora haja um avanço em relação à superação de uma perspectiva médica, há um caminho necessário para desvencilhar-se das influências psicopedagógicas. Não que a psicologia não traga à educação conhecimentos importantes, temos nos aportado na teoria histórico-cultural, que é a psicologia proposta por Vigotski e seus interlocutores. Mas a perspectiva interacionista, de acordo com Duarte (1996), é modelo essencialmente biológico, e enquadrar Vigotski nessa escola é contrariar os fundamentos de sua teoria.

Sobre o curso de licenciatura em Educação Especial da UFSM, Marostega (2015), que também pesquisou o referido curso, mas com ênfase na área da surdez, destacou uma mudança de perspectiva: “[...] comparativamente aos outros currículos, evidencia uma ampliação dos discursos pedagógicos, a diminuição dos discursos das deficiências e a ampliação dos discursos da surdez como diferença” (MAROSTEGA, 2015, p. 8). Isso reforça a nova perspectiva do curso, embora, como vimos a partir dos resultados de Thesing (2019), ainda seja necessário se desvencilhar de perspectivas estigmatizantes.

Além de Marostega (2015), Muttão (2016) e Ibrahim Alves (2018) também se dedicaram a estudar a formação de professores de Educação Especial para o trabalho com estudantes surdos.

Muttão (2016) apontou que a discussão sobre aprendizagem dos sujeitos surdos na formação inicial está restrita à disciplina de Libras e, por esse motivo, muitos professores têm buscado formação continuada. No entanto:

[...] sem uma orientação clara dos aspectos que precisariam ser contemplados nos processos educacionais dos surdos, muitas vezes, centram-se, novamente, apenas na língua em detrimento das práticas pedagógicas que respeitem as particularidades educacionais dos alunos surdos (MUTTÃO, 2016, p. 9).

Na pesquisa de Ibrahim Alves (2018), ele destacou que, apesar das mudanças ocorridas pela implementação de documentos e legislações orientadoras para inclusão dos estudantes surdos, há muito o que avançar, tanto na parte financeira, como na parte dos recursos humanos. Sobre os cursos ofertados na área do surdez, percebeu que “[...] não conseguem atender o professor de forma satisfatória, são

redundantes, não possuem uma postura definida e são estritamente instrumentais, não levando o docente à reflexão” (ALVES, I., 2018, p. 125).

Além de focar na formação de professores para a área da surdez, outras pesquisas dedicaram a pesquisar altas habilidades ou superdotação (AH/SD), como Anjos (2018), que pesquisou uma formação de professores sobre o assunto. A autora afirmou que o curso serviu como sensibilizador para a temática, sobretudo pela novidade que ela representa. Sobre a pesquisa realizada por ela, dos 21 participantes, nenhum se encontrava como professor de alunos com AH/SD atuando no Atendimento Educacional Especializado.

Com foco na mesma temática, Fernanda Oliveira (2018) inferiu que o Atendimento Educacional Especializado ocorre para alunos com deficiência, mas poucas são as propostas para os alunos com AH/SD. Ela evidenciou a falta de formação de professores para a referida temática. Além disso, declarou ser esse um tema silenciado, pois as pesquisas sobre ele iniciaram a partir do ano de 2013. A falta de conhecimento dos professores compromete a identificação nas salas de aula regular e acabam por prejudicar o seu percurso escolar.

Ainda sobre a formação de professores de Educação Especial pesquisada por subárea, Milanesi (2017) pesquisou com foco nos professores que atuam com os estudantes com deficiência intelectual. Sobre as suas formações, ela destacou:

[...] a falta de formação adequada que desse conta das questões complexas atuais vivenciadas na educação que demandam modificações e investimentos em diversas frentes. Ainda assim, o investimento de profissionais comprometidos tem possibilitado avanços promissores (MILANESI, 2017, p. 6).

Seguindo a mesma temática, Lara (2017) pesquisou a política de formação dos professores em Educação Especial na área da Deficiência Intelectual do Município de São Paulo. Ao analisar o currículo do curso de formação, ela indicou a presença das seguintes temáticas:

[...] conceitos básicos da pessoa com deficiência, contextualizando historicamente as transformações e a nova construção da identidade dessas pessoas na sociedade e na escola; de subsídios para a elaboração e execução dos planos de trabalho, situando os professores quanto à flexibilização curricular e a possibilidade de atender as peculiaridades dos estudantes com deficiência intelectual diante das particularidades presente no ambiente escolar; de conteúdos práticos para a produção e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, realizando a análise das adequações curriculares para os estudantes com deficiência intelectual; da discussão dos objetivos do atendimento aos estudantes com deficiência

intelectual para o apoio ao acesso ao currículo escolar. A pesquisa também revelou a contribuição dos campos médico e psicológico no curso ao discutir, em seus componentes curriculares a identificação das necessidades dos estudantes com deficiência intelectual, mas reitera-se que ele teve como base o princípio da inclusão escolar (LARA, 2017, p. 173-174).

Percebe-se que foi grande a proposta do curso. A pesquisadora descreve as temáticas, algumas relacionadas aos conhecimentos próprios da Educação Especial, como a história da Educação Especial, produção e organização de recursos e flexibilização curricular. Embora ela tenha complementado ao conjunto dos conteúdos apresentados a contribuição à formação dos campos médico e psicológico no curso, perdeu-se de vista que estudar as peculiaridades ou uma proposta curricular específica para os estudantes com deficiência intelectual é também um olhar biológico lançado a eles.

A influência do modelo médico-psicológico na Educação Especial está há tanto tempo presente que não causa estranhamento aos próprios pesquisadores da área. Para Lara (2017, p. 112), a influência é bem-vista, em suas palavras, e Educação Especial:

Trata-se de um campo pedagógico que necessita das contribuições dos campos médico e psicológico, para o aprofundamento nas causas do não aprender. O professor com a especialização na área da deficiência intelectual poderá contribuir nas discussões de novas estratégias pedagógicas e como intervir nos processos de aprendizagem.

Dentre outros referenciais, Lara (2017) toma como base a teoria histórico-cultural e, em muitos momentos, dialoga com Vigotski. No entanto, em Defectologia, o autor deixa claro que precisamos superar esse olhar biologizante a respeito do trabalho com os estudantes com deficiência intelectual. Essa perspectiva é traço de uma construção burguesa da própria deficiência, pautada numa sociedade de classes, em que o lugar será sempre o de subordinação e incompletude.

Sobre a educação desse público, Vigotski (2012) nos orienta a olhar prospectivamente aquilo que é propositivo, o seu desenvolvimento. Em suas palavras:

Para a educação da criança com atraso mental, é importante conhecer como ela se desenvolve; é importante não a deficiência por si mesma, não a insuficiência por si mesma, o defeito, mas a reação que se apresenta na personalidade da criança durante o processo do desenvolvimento, em resposta à dificuldade com a qual se depara e que resulta dessa deficiência.

A criança com atraso mental está formada não só de defeitos e insuficiências: seu organismo reorganiza-se como um todo (VYGOTSKI, 2012, p. 134)<sup>38</sup>.

Para Vygotski (2012), o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual não é homogêneo, por isso ele não pode ser colocado no mesmo nível, pois é uma estrutura complexa. Ele afirma que para compreender essa estrutura é necessário “[...] observar o desenvolvimento da criança com atraso mental, e não a natureza dos processos patológicos que constituem sua base, pois a complexidade da estrutura surge no processo do desenvolvimento” (VYGOTSKI, 2012, p. 196). Por esse motivo, cabe aos professores o acompanhamento das possibilidades e não dos conhecimentos orgânicos para identificação e desenvolvimento do trabalho.

Sobre as pesquisas que se dedicam à formação de professores de Educação Especial direcionada a temáticas específicas, percebemos que há propostas interessantes e avanços quanto às concepções de trabalho e conhecimento da área. Embora existam trabalhos que falem da problemática referente à influência do modelo médico-psicológico na Educação Especial – Camizão (2016), Camizão e Victor (2015), Michels (2005), Michels (2011a), Silva e Ribeiro (2017) –, além da referida influência, há quem ainda não entenda os prejuízos dela e reforçam essa presença através de pesquisas acadêmicas.

Não restrito ao trabalho de Lara (2017), foi possível conferir que em outros trabalhos apareceram, através das concepções, das práticas de trabalho e do modelo formativo proposto aos professores de Educação Especial, a perspectiva clínica/biológica sobre a área. Diferente da autora supracitada, as pesquisadoras indicaram a referida influência como problemáticas presentes no processo.

Quanto às concepções sobre a Educação Especial e as dificuldades presentes no trabalho docente, Ana Paula Machado (2017, p. 15) observou que as “[...] dificuldades estão intimamente ligadas às concepções sustentadas pelos docentes com base numa visão caritativoassistencialista e biomédica da deficiência.”

---

<sup>38</sup> Para la educación del niño mentalmente retrasado es importante conocer cómo se desarrolla, no es importante la insuficiencia en sí, la carencia, el déficit, el defecto en sí, sino la reacción que nace en la personalidad del niño, durante el proceso de desarrollo, en respuesta a la dificultad con la que tropieza y que deriva de esa insuficiencia. El niño mentalmente retrasado no está constituido solo de defectos y carencias, su organismo se reestructura como un todo único. Su personalidad va siendo equilibrada como un todo, va siendo compensada por los procesos de desarrollo del niño.



Sobre o que tem sido ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho dos professores de Educação Especial, Elizangela Souza (2017, p. 11) percebeu que:

[...] as evidências apontaram que o diagnóstico clínico tem sido requisito para o atendimento na SRM, podendo ser o mesmo entregue pela família ou encaminhado pela escola. Os depoimentos apontaram, que o laudo clínico define o acesso e quem é o aluno PAEE. Nesse sentido, pode estar funcionando como ferramenta de mão dupla que justifica o acesso ou a exclusão na SRM. No plano pedagógico o laudo representa o instrumento que define os recursos utilizados no planejamento do Plano de AEE e do PEI.

As evidências apresentadas por Elizangela Souza (2017) são altamente impactantes no sentido de rede, pois são formações constituídas a partir de modelos equivocados, como foi identificado na pesquisa de Mercado (2016, p. 10):

O modelo formativo assumido pela Semed, apesar de ser considerado significativo e fundante, pouco transformou o exercício profissional, que permanece influenciado por concepções clínicas, terapêuticas e assistencialistas.

Como vemos, ainda é presente nas concepções, nas práticas e, não por acaso, nas propostas de formação de professores de Educação Especial a perspectiva clínica, a qual denominamos médico-psicológica. Os textos seguem evidenciando tal influência, mas, diferente de Lara (2017), com um teor crítico. Ou seja, embora ainda existam pesquisas que promovam a submissão do trabalho do professor a uma perspectiva não pedagógica, a maioria dos trabalhos que a citam faz a crítica e aponta a influência como uma problemática a ser superada.

Percebemos que, embora presente no campo da Educação Especial, a influência do modelo médico-psicológico é mais comum nos estudos relacionados à educação dos estudantes com deficiência intelectual.

Outro destaque que fazemos é sobre o tipo de pesquisa que se desenvolve a respeito da formação de professores de Educação Especial. Os estudos estão voltados para as áreas da surdez, deficiência intelectual e AH/SD. Ainda que tenhamos encontrado estudos sobre formação de professores e a temática da deficiência visual, eles não tratavam da formação do professor especialista, mas de conhecimentos para professores regentes. No entanto, ressaltamos que a área da formação de professores para trabalhar com estudantes com AH/SD e deficiência visual ainda é pouco pesquisada, principalmente se comparada aos estudos sobre formação de professores para trabalhar com estudantes com deficiência intelectual e surdez.

Alguns pesquisadores utilizaram como ponto de partida para as pesquisas sobre formação de professores de Educação Especial análise dos cursos de formação para professores de Educação Especial, políticas públicas regionais relacionadas à área e as entrevistas com os professores.

Elizangela Souza (2017) analisou as políticas públicas de Goiás, as falas de professores de SRM e o acervo dos dados de pesquisa do Observatório Goiano de Educação Especial. Sobre a implementação da SRM, eles relataram que faltava espaço para que pudesse ocorrer, além disso, também faltavam formações específicas. Em sua análise, a autora percebeu que:

Os cursos ofertados de formação de professores para o AEE na escola inclusiva, foram mediados por políticas de multiplicadores com transferência de metodologias e recursos. [...] pode ser desastroso preparar professores para o AEE focalizando apenas a reflexão com os pares ou em cursos aligeirados (ELIZANGELA SOUZA, 2017, p. 11).

Para Luís Carlos Freitas (2012, p. 394), esse tipo de formação tem sido ampliado no Brasil, onde “[...] uma visão pragmatista se instala cada vez mais nas agências formadoras do professor, restringindo sua formação aos aspectos práticos das metodologias”. São concepções que desprivilegiam os conhecimentos teóricos e focam em metodologias e questões práticas, como narrativas e troca de experiências.

Quanto à oferta dos cursos de formação continuada para professor de Educação Especial, Angelita Borges (2018) apontou que são escassas as formações oferecidas pelas Secretarias de Educação e universidades públicas, o que direciona os professores à realização de cursos promovidos por empresas formadoras privadas e com custos pagos por eles. Ou seja, a falta de investimento do Governo Federal, Estadual e dos municípios sobrecarrega os profissionais e movimenta o mercado das empresas formadoras. Para a autora:

Com a escassez e pontualidade dos cursos oferecidos pelas universidades públicas as empresas privadas, ocupam um importante papel na formação continuada das professoras do AEE, apesar do perigo do viés mercantil e da carga horária reduzida de algumas empresas. Sendo assim, a maior preocupação concentra-se na omissão do Governo Federal e Estadual com a responsabilidade da formação dessas professoras, visto que é assegurada pela legislação vigente (BORGES, A., 2018, p. 138).

A questão apresentada acima demonstra o caráter mercadológico empregado na formação de professores em geral, com reflexos na Educação Especial. Tal situação nos faz pensar que, sob a ótica do mercado, a formação de professores de Educação Especial é um campo fortuito, primeiro por tratar-se de uma área com diferentes

frentes de trabalho, conseqüentemente, com diferentes opções de oferta de cursos. Além disso, por não ter uma orientação quanto ao que compreende o conhecimento da área, todo agrupado de informações e técnicas descontextualizadas que podem se passar por conhecimento de Educação Especial e ser oferecido sem qualquer compromisso ético e político com a formação desses profissionais.

Talvez seja esse um dos motivos da incansável busca dos profissionais por formações e da igualmente incansável declaração “eu não estou preparado”, do professor incompleto.

Ao finalizar o capítulo, nos juntamos aos autores que ajudaram a construir essa discussão, e sobre o que nos falta, concordamos com Campos:

Os resultados sinalizaram a necessidade de oportunizar formações consistentes ao saber fazer do professor; articulando saberes teóricos para fundamentar sua ação educativa na construção de estratégias coletivas, com vistas à escolarização de todos os alunos. Nesta mesma direção, fomentar a proposta da colaboração entre os profissionais da Educação Especial e da Escola Comum como sendo uma perspectiva real de apoio à inclusão escolar (CAMPOS, 2018, p. 137).

Em concordância com Mercado (2016), é necessário que se inclua na formação do professor de Educação Especial compromisso ético e político. Além disso, é importante que sejam oferecidas formações com conhecimentos que valorizem o trabalho docente desses profissionais. Mas, condicionado a isso, é preciso investimento público e políticas públicas direcionadas. É ingênuo pensar que tantas problemáticas presentes são frutos do acaso. O descaso é intencional e reprodutor de desigualdades.

Além de todas as problemáticas discutidas nas pesquisas encontradas, vimos também questionamentos sobre o trabalho docente, especificamente as atribuições do cargo. Muitos pesquisadores destacaram a polivalência do professor quanto às suas atribuições.

Em sua pesquisa, Rabelo (2016, p. 183) constatou que, quanto aos professores de Educação Especial, “[...] parece haver uma busca permanente das professoras que atuam no AEE em se responsabilizar pela solução de muitas problemáticas que excedem os limites do seu papel como profissional da educação”. Ela afirma que, apesar de as funções da PNEEI (BRASIL, 2008) centralizarem a atuação do professor com o trabalho dos estudantes denominados PAEE, muitas ações da escola

dependem das contribuições do professor de Educação Especial. No entanto, ela salienta que esse trabalho é responsabilidade de toda a escola e dos sistemas de ensino.

No estudo de Rosimária Evangelista (2019), há também uma constatação sobre o trabalho do professor de Educação Especial. A pesquisadora destaca que ele acaba sendo entendido como multifuncional pelas diferentes demandas de trabalho, sobretudo quanto aos diferentes sujeitos. Ela sustenta essa constatação a partir da afirmativa de que para isso não há uma preparação acadêmica. O professor que atua nas SRMs acaba tendo que atender todos os estudantes denominados PAEE.

Na pesquisa de Thesing (2019), ela evidenciou que as professoras revelaram que precisam dar conta de diferentes demandas do trabalho pedagógico, acreditando que teria possibilidade de incluir os estudantes denominados PAEE, no entanto as condições materiais para efetivação deste trabalho eram precárias. A pesquisadora dedicou parte de seu estudo para entender essa pluralidade de funções atribuídas aos professores de Educação Especial. Quanto ao que constatou, ela critica essa responsabilidade:

Quando falamos da super-responsabilidade atribuída aos professores e à sua *plurivalência* na escola, há a intenção de denunciar a forma equivocada de compreender o papel desses profissionais. Entende-se que o professor é um profissional responsável pelo trabalho com o conhecimento na escola, numa posição política em defesa de uma escola que seja comprometida com um projeto societário mais igualitário e democrático (THESING, 2019, p. 138, grifo da autora).

Ela entende, e nós concordamos com a pesquisadora, que a escola deve trabalhar com o conhecimento, pois ela (a escola) é instrumento de transformação “[...] individual e social, está aliada à luta por uma sociedade menos desigual e com condições de vida para todos” (THESING, 2019, p. 139). Além disso, ela acredita que delegar aos professores uma super-responsabilidade é uma função de imobilização coletiva de resistência. A autora defende que, na escola, os professores devem trabalhar com o conhecimento historicamente elaborado, por esse conhecimento ser matéria-prima do trabalho na escola, e a função do professor é aprendizagem e desenvolvimento.

Rosalba Garcia (2013) diz que o modelo de atendimento que é proposto pela política faz com que o professor de Educação Especial seja um professor “multifuncional”, denominação que é atribuída à sala de recursos multifuncionais, onde são atendidos

todos os estudantes denominados PAEE. Michels (2011b, p. 115) afirma que a abrangência contrasta com a formação restrita dos professores de Educação Especial, pois essas formações estão voltadas para atividades e recursos, e sua ação perde o caráter pedagógico de ensinar e passa a ser “[...] um gestor de recursos de aprendizagem”. Rosalba Garcia (2013) entende que essa condição faz com que o professor perca a sua essência da ação docente.

No levantamento realizado, nós identificamos algumas características da formação de professores e Educação Especial: ainda é recorrente o discurso sobre a falta de preparo dos professores que atuam com os estudantes denominados PAEE, sejam dos regentes ou dos especialistas.

As pesquisas sobre formação de professores de Educação Especial, em sua grande maioria, acontecem através de cursos em parceria com as universidades públicas, ou também por propostas de grupos de pesquisa que elaboram as formações com vistas à produção de pesquisa. Seguem na mesma tendência as metodologias de pesquisa que valorizam os discursos, narrativas, olhares e perspectivas do professor e, em muitos casos, promovem ações reflexivas. Sobre essas bases se constrói grande parte dos conhecimentos sobre formação de professores e Educação Especial, o que pode personalizar a pesquisa, valorizando as particularidades em detrimento da universalidade desta realidade.

O levantamento mostrou que os cursos de licenciaturas contemplam de forma muito restrita as discussões referentes à temática da Educação Especial, próprias das disciplinas de Libras e Educação Especial (introdução à Educação Especial).

Isso interfere diretamente na formação do professor, pois fragiliza e reflete na prática, ou seja, sem uma base teórica que contemple a realidade. Essa situação promove discursos de fragmentação entre teoria e prática, como se não fossem indissociáveis.

Outro ponto que nós identificamos foi o *locus* de formação do professor de Educação Especial, que já era evidente: as formações continuadas, as quais acontecem em condições muito restritas, sem aprofundamento teórico e com temáticas que, muitas vezes, distanciam-se dos conhecimentos da área.

Sobre as temáticas correlatas à formação de professores, o foco nas especificidades também foi um destaque do nosso levantamento. Há interesse, especialmente, em

estudar a referida formação para o trabalho com estudantes surdos, com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento. Em contrapartida, poucos foram os estudos voltados para os estudantes com AH/SD e deficiência visual.

Quanto às bases que sustentam as formações analisadas e os trabalhos pesquisados, algumas promovem as suas discussões em perspectivas superadas, como a forte influência do modelo médico-psicológico, ainda presente e por alguns momentos defendido como conhecimento da área. Mas há também uma perspectiva de crítica em relação a essa tendência que identificamos como um ponto positivo.

Por fim, entendemos que as pesquisas acadêmicas focam seus estudos em questões particulares e acabam por perder de vista o todo. Isso reproduz as problemáticas que são comuns à área e acaba por ignorar a questão central: a fragilidade teórica. A secundarização do conhecimento da Educação Especial culmina numa prática deficitária.

## 4 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Acompanhamos ao longo de décadas grandes mudanças e inegáveis avanços<sup>39</sup> dentro na área da Educação Especial. Por mais que existam rupturas, a história nunca parte de um território neutro e não se escreve numa página em branco. As influências de modelos superados estão sempre presentes, seja para a manutenção de um avanço ou num retrocesso escamoteado, a fim de atender aos interesses políticos, econômicos e/ou sociais de uma parcela da sociedade que busca a manutenção do *status quo*.

A Educação Especial possui um conjunto de documentos oficiais que, além de regulamentar a inclusão social dos sujeitos denominados público-alvo da Educação Especial, também apresenta todo esse contexto contraditório de avanços e retrocessos. Muitas vezes, essas relações passam despercebidas, afinal os documentos tratam de assuntos diversos dentro de uma mesma área. Além disso, o caráter funcional dos documentos, em alguns momentos, sobressai-se ante a reflexão do instituído.

Diante do exposto, surge-nos o interesse de compreender como se constituiu ao longo dos anos a formação de professores para a Educação Especial no Brasil. Para isso, faremos uma análise dos documentos que orientam a referida formação. Cabe destacar que o conjunto de documentos legais que tratam da Educação Especial é grande, no entanto foram selecionados apenas os que tratam especificamente da temática “formação de professores de Educação Especial”.

A Constituição Federal de 1988 é um marco legal e estrutural para a sustentação de nossa democracia e tem o intuito de assegurar garantias e efetivar os direitos fundamentais, a partir da participação do Poder Judiciário, quando houver algum tipo de ameaça ou lesão aos direitos da sociedade. É a carta-magna, o documento mais

---

<sup>39</sup> Consideramos avanços no campo da educação especial as mudanças nas perspectivas de educabilidade dos estudantes que hoje consideramos público-alvo da educação especial. Se no início do século XX eram mínimas as ações para possibilitar a educação a eles, hoje a luta é na perspectiva de aprimorar esse ensino. Pode-se observar esse histórico através da leitura de Mazzotta (2005) e Jannuzzi (2012).

importante de nossa sociedade. Se nela tudo se inicia, por ela partimos em busca de entender o processo de construção política da formação de professores no Brasil.

Apesar de extenso, em apenas um trecho a Educação Especial é citada no documento. No art. 208, é traçado que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de, entre outros, “[...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

A lei, portanto, traz a garantia do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, o que significa que as redes regulares precisam se organizar para receber esse alunado. A organização compreende muito mais do que a estrutura física adequada, mas também profissionais preparados para a função de um atendimento educacional especializado.

Espera-se para um atendimento especializado um profissional especializado. O primeiro documento a definir esse profissional é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996). O art. 59 da referida lei trata exclusivamente da Educação Especial e, entre outras questões, cita a necessidade do professor especializado. No entanto, apesar de definir, a lei não aprofunda, como podemos ver:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Como um primeiro passo, é importante que se assegure uma especialização específica ao profissional da área da Educação Especial. No entanto, fala-se somente de uma “especialização adequada”. Conceitualmente ainda é muito lacunar, pois, da forma como é colocada, não define *locus* de formação, conhecimentos necessários e as atribuições do profissional.

Sendo assim, surge a necessidade de se especificar o que compreende esses professores especializados e capacitados para, naquele momento, garantir a “integração” dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.



Essas especificações são lançadas em 2001, a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Nesse documento, é retomado a art. 59 da LDB da seguinte forma:

Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (BRASIL, 2001).

Em seguida, o texto continua na especificação daqueles dois tipos de profissionais citados na LDB (BRASIL, 1996) e define que:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre Educação Especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial.

§ 2º São considerados professores especializados em Educação Especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

Adiante, o documento ainda continua orientando que aos professores que já estivessem atuando na Educação Especial deveria ser oferecida formação continuada como oportunidade de especialização pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

A partir do exposto, ficam claras as atribuições dos professores capacitados e especialistas. Mas, como já foi dito no início de nosso texto, ainda carecem de especificações, como orientações básicas para as suas formações.

Devemos, porém, considerar, além do que é dito através dos documentos legais, o contexto em que estão inseridos. Todos os documentos citados partem do final da década de 1980 até o início dos anos 2000. Esse período corresponde ao início da

implantação do neoliberalismo no Brasil que, segundo Negrão (2004, p. 8), “[...] vinha aos poucos ganhando espaço como alternativa política à crise, é no período Collor que efetivamente ele se torna a ideologia dominante entre os setores do capital.”

O autor complementa dizendo que mesmo após o *impeachment* sofrido por conta de corrupção, o ideário neoliberal ainda é quem venceria as eleições posteriores, através das promessas de Fernando Henrique Cardoso, que “[...] contou com uma gama impressionante de apoios entre os partidos e setores conservadores da sociedade” (NEGRÃO, 2004, p. 8).

Se por um lado o neoliberalismo vinha aos conservadores como possibilidade de saída da crise econômica, a fim de consertar os desajustes provocados pelo mercado; por outro lado podemos entender, a partir de Negrão (2004), o avanço neoliberal como um contra-ataque do capitalismo em relação às conquistas dos trabalhadores, pois atua de forma a sacrificar os direitos básicos da população em geral.

Quanto ao cenário da Educação Especial, de acordo com Lopes e Almeida (2016), na década de 1990 o Brasil não contava com um projeto que pudesse abranger o território nacional. Essa seria a oportunidade para:

[...] a intervenção dos organismos internacionais (BIRD, Banco Mundial, FMI), aliados das políticas neoliberais que visavam ao crescimento econômico, pois a economia encontrava-se em crise devido ao novo padrão de acumulação, colocando para a educação escolar a necessidade da construção de outras características, comportamentos e atitudes para os estudantes (LOPES; ALMEIDA, 2016, p. 898).

Vimos, então, que os organismos multilaterais, as agências internacionais e os Estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU) começaram, a partir de 1990, a trabalhar no sentido de dar centralidade ao direito à educação.

#### 4.1 A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA – 1994

No ano de 1994, é promovida pela Espanha e pela Unesco a “Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade”, que teve como fruto a Declaração de Salamanca, um marco para a área da Educação Especial e, segundo Mendes (2006, p. 395), “[...] tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva. A partir de então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil”.

Sem dúvidas, a Declaração de Salamanca foi fundamental para iniciar a mudança da concepção para a Educação Especial no Brasil. Lopes e Almeida (2016) dizem que o movimento de inclusão já vinha acontecendo nos países europeus e na América do Norte desde a década de 1970. Enquanto isso, no Brasil, a concepção de integração<sup>40</sup> era uma tendência muito forte.

A partir da década de 1990, o movimento pela inclusão escolar começa a se desenvolver no Brasil com a divulgação das Declarações de Jontiem e de Salamanca e pelos ordenamentos da LDB/96. Porém, ainda, de forma bastante tímida, o que pode ser explicado pelo fato de que os espaços segregados (classes especiais e escolas especiais) eram usados como válvulas de escape ou espaços de compensação da escola regular, que continuava excluindo parcela significativa de seu alunado, sobretudo das camadas sociais mais pobres. Pelos dados estatísticos observa-se que no ano de 2001, aproximadamente 90% das matrículas foram registradas em escolas especializadas e em classes especiais (sistemas segregativos e/ou integrativos) e cerca de 10% das matrículas nas classes comuns (inclusão) (LOPES; ALMEIDA, 2016, p. 904).

Percebemos, a partir desse contexto, a importância da Declaração de Salamanca para a ruptura do sistema estabelecido. Mas se por um lado promoveu uma mudança, por outro corroborava o fluxo neoliberal das mudanças sociais e na educação. Conclamava-se uma “educação para todos”, mas o discurso era retórico, pois, para alcançar a todos de forma efetiva seria necessário que fossem empenhados recursos para promover acesso e socialização de recursos pedagógicos, tecnológicos e outros. Ao analisar o documento, Ross (2000, p. 50) enfatiza o caráter idealista, abstrato e descontextualizado da Declaração de Salamanca, pela forma como ela projeta a “[...] solidariedade como decorrência da simples convivência entre as pessoas [...]”, como cita o trecho abaixo:

Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA - BRASIL, 1994, p. 5)<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup> O movimento de integração foi um modelo de educação proposto para atender aos alunos com necessidades educacionais especializadas na escola (em classes especiais ou em escolas especiais). Nessa concepção, o aluno deve adaptar-se à organização e exigências da escola. A proposta de inclusão difere-se na medida em que compreende a necessidade de adaptação escolar em todos os aspectos, com a finalidade de educar e eliminar as barreiras presentes durante o processo (LOPES; ALMEIDA, 2016).

<sup>41</sup> En las escuelas integradoras, los niños con necesidades educativas especiales deben recibir todo el apoyo adicional necesario para garantizar una educación eficaz. La escolarización integradora es el medio más eficaz para fomentar la solidaridad entre los niños con necesidades especiales y sus compañeros (DECLARACION DE SALAMANCA - ESPAÑA, 1994, p. 12).

A educação inclusiva pode desencadear ações solidárias, mas não é esse o foco em si. Trata-se de toda uma organização que requer investimentos. Quando se pensa em incluir, não significa apenas contar com a colaboração dos sujeitos presentes na escola ou adaptar os espaços. Essa é uma visão simplista. Ross (2000) enfatiza o caráter competitivo de uma sociedade capitalista, que visa ao lucro, à concorrência na busca pelo melhor, a quem se destaca. No caso da Educação Especial, a educação do estudante pautada por valores e solidariedade vai reforçar a condição de exclusão daqueles sob rótulo de deficiência. Então, basear-se em valores e em simples adaptações físicas é apenas uma maneira de falsear a igualdade.

Situados a partir do contexto apresentado acima, sobre quais condições se desenvolveram os primeiros documentos da Educação Especial, a partir de agora vamos em busca do que a Declaração de Salamanca apresenta, especificamente, sobre a formação de professores da área. Trata-se de um documento que contém orientações diversas. Separamos, abaixo, todos os excertos que tratam da formação de professores para que possamos analisar.

Logo no início do documento, no terceiro tópico, entre preceitos congregados pelos governos signatários, são elencados sete subtópicos. O último é que trata diretamente da formação do professor: “[...] garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, *programas de treinamento de professores*, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de Educação Especial dentro das escolas inclusivas” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 2, grifo nosso)<sup>42</sup>.

O trecho supracitado trata de indicar a necessidade de programas de treinamento de professores em serviço ou em processo de formação, incluindo a educação inclusiva nas escolas. O ponto que nos chama a atenção é o fato de se considerar a formação como um treinamento. Treinamento e formação são ações diferentes, que em seu significado literal trazem versões diferenciadas. Enquanto treinamento é algo mais restrito e técnico, a formação é ampla e associada à apropriação do conhecimento. Sobre essas terminologias utilizadas, Decker (2017, p. 99) faz uma crítica:

[...] preparação, treinamento e desenvolvimento profissional estão direcionados aos professores em atuação, numa intenção clara de formar e

---

<sup>42</sup> - garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras (ESPAÑA, 1994, p. 10).

reformatar as práticas docentes, orientados por um pensamento extremamente pragmático e com profundo descaso com a reflexão teórica.

No que diz respeito ao campo de estudos sobre a formação de professores, Altenfelder (2005, p. 3) diz que “[...] a escolha dos termos muitas vezes revela as posturas e concepções que orientam as ações de formação”. Isso nos faz pensar que não é um acaso ou descuido, é intencional. A mesma autora considera que o termo treinamento pode ser inadequado, “[...] se a educação continuada for pensada como um processo mecânico que meramente modela comportamentos” (ALTENFELDER, 2005, p. 3).

Desse modo, podemos compreender que a formação de professores para a Educação Especial era vista, nesse momento, como um conjunto de técnicas a serem apreendidas. Nesse caso, desconsidera-se todo um conjunto de conhecimento construído, em detrimento de um conjunto de técnicas a serem apreendidas e adotadas.

Se foi uma questão de tradução (a Declaração de Salamanca original foi redigida em idioma espanhol) equivocada ou intencional, o que podemos entender é que ela traz indubitavelmente um caráter técnico para o ensino dos professores, com vistas a uma ação mecânica em sua atuação inclusiva.

O referido termo não está presente apenas nessa passagem do documento, mas podemos perceber que ele está presente e assume o lugar da formação em todos os momentos, como podemos ver neste trecho: “[...] 8. a mobilizar o apoio de organizações dos profissionais de ensino em questões relativas ao aprimoramento do treinamento de professores no que diz respeito a necessidades educacionais especiais” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 2)<sup>43</sup>.

Essa citação acima está no tópico 4, que trata do que congrega a comunidade internacional, especialmente as responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para Todos: Unesco, Unicef, UNDP e o Banco Mundial.

10. Países que possuam poucas ou nenhuma escolas [sic] especial seriam em geral, fortemente aconselhados a concentrar seus esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e serviços especializados - em especial, provisão de treinamento de professores em Educação Especial e estabelecimento de recursos adequadamente equipados e assessorados,

---

<sup>43</sup> obtener el apoyo de organizaciones de docentes en los temas relacionados con el mejoramiento de la formación del profesorado en relación con las necesidades educativas especiales (ESPAÑA, 1994, p. 9).

para os quais as escolas pudessem se voltar quando precisassem de apoio [...] (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 8)<sup>44</sup>.

A citação acima está organizada no tópico de ações em níveis regional e internacional. Nas duas passagens, o documento trata novamente da questão do treinamento do professor em Educação Especial para o desenvolvimento das escolas inclusivas. Outro ponto é o que trata de recursos com o objetivo de servir de apoio para fins de treinamento.

Mas adiante, no documento, inicia-se na página 10 e se estende até a 11 um tópico denominado: C. RECRUTAMENTO E TREINAMENTO DE EDUCADORES. São oito subtópicos (do 38 ao 46 – no original 40 ao 48), que apresentamos abaixo num formato de quadro para melhor organização, o texto inserido em português e espanhol. Ao lado inserimos algumas percepções a partir das orientações.

Quadro 6 – Análise dos subtópicos da Declaração de Salamanca

<b>C. RECRUTAMENTO E TREINAMENTO DE EDUCADORES</b> (CONTRATACION Y FORMACION DEL PERSONAL DOCENTE)	
<b>CITAÇÃO</b>	<b>APONTAMENTOS</b>
<p><b>38.</b> Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. As seguintes ações poderiam ser tomadas. Além disso, a importância do recrutamento de professores que possam servir como modelo para crianças portadoras de deficiências torna-se cada vez mais reconhecida.</p> <p><b>ORIGINAL:</b> La preparación adecuada de todos los profesionales de la educación también es uno de los factores clave para propiciar el cambio hacia las escuelas integradoras. Se podrán adoptar las disposiciones que a continuación se indican. Cada vez se reconoce más la importancia que tiene la contratación de profesores que sirvan de modelo para los niños con discapacidades.</p>	<p>Nesse momento, o documento lança sobre a “preparação apropriada do professor” a responsabilidade de “fator-chave” para o progresso do estabelecimento de escolas inclusivas. Percebemos a responsabilidade prioritária incumbida ao professor pela inclusão. O “recrutamento” ganha importância fundamental, afinal os professores servirão de “modelo para crianças portadoras de deficiências torna-se cada vez mais reconhecida”.</p>
<p><b>39.</b> Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que</p>	<p>Neste tópico, eles informam onde deve acontecer esse treinamento. Nesse caso, o “pré-profissional”, que deve ocorrer durante a sua formação em nível médio e superior, através de orientação positiva frente à deficiência, para que</p>

<sup>44</sup> 10. Los países que tengan pocas o ninguna escuela especial harían bien, en general, en concentrar sus esfuerzos en la creación de escuelas integradoras y de servicios especializados -sobre todo en la formación del personal docente en las necesidades educativas especiales y en la creación de centros con buenos recursos de personal y equipo, a los que las escuelas podrían pedir ayuda- necesarios para que puedan servir a la mayoría de niños y jóvenes (ESPAÑA. 1994, p. 13).

pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais.

**ORIGINAL:** Los programas de formación inicial deberán inculcar en todos los profesores tanto de primaria como de secundaria, una orientación positiva hacia la discapacidad que permita entender qué es lo que puede conseguirse en las escuelas con servicios de apoyo locales. Los conocimientos y las aptitudes requeridos son básicamente los de una buena pedagogía, este es, la capacidad de evaluar las necesidades especiales, de adaptar el contenido del programa de estudios, de recurrir a la ayuda de la tecnología, de individualizar los procedimientos pedagógicos para responder a un mayor número de aptitudes, etc. En las escuelas normales prácticas se deberá prestar especial atención a preparar a todos los profesores a que ejerzan su autonomía y apliquen sus competencias a la adaptación de los programas de estudios y la pedagogía a fin de que respondan a las necesidades de los alumnos, y a que colaboren con los especialistas y con los padres.

os profissionais vejam as crianças/jovens/adultos com deficiências através de um olhar para as suas potencialidades. Nesse momento, é importante esse destaque, pois a educação estava mais voltada a quantificar o que não se sabia, do que o que se poderia fazer a partir do diagnóstico inicial. Neste tópico, é claro que o professor deve ter conhecimento e habilidades para uma “boa prática” de ensino. Influência direta da tendência do Professor Reflexivo que, de acordo com Barbosa e Fernandes (2018), é um discurso vazio de conteúdo. Responsabiliza o próprio professor pelo seu sucesso ou insucesso, sendo a sua própria prática o seu começo e o seu fim, ou seja, com pouca condição de criticidade e falsa sensação de autonomia.

Quando recorremos ao texto original, vimos que o termo utilizado em português como “boa prática” consta como “pedagogia”, que em espanhol não significa apenas boas práticas, mas ciência. O reducionismo da tradução é carregado de sentido.

Outro ponto da tradução é que ela suprime o “normal” do lado da escola. Em português, eles não evidenciaram essa diferença, o que no momento da publicação era fundamental, porque reforçaria a escola regular como espaço prioritário de educação das pessoas com deficiências. Essa era a luta que se travava no momento.

<p>40. Um problema recorrente em sistemas educacionais, mesmo naqueles que provê em excelentes serviços para estudantes portadores de deficiências refere-se a falta de modelos para tais estudantes. Alunos de Educação Especial requerem oportunidades de interagir com adultos portadores de deficiências que tenham obtido sucesso de forma que eles possam ter um padrão para seus próprios estilos de vida e aspirações com base em expectativas realistas. Além disso, alunos portadores de deficiências deveriam ser treinados e providos de exemplos de atribuição de poderes e liderança à deficiência de forma que eles possam auxiliar no modelamento de políticas que irão afetá-los futuramente. Sistemas educacionais deveriam, portanto, basear o recrutamento de professores e outros educadores que podem e deveriam buscar, para a educação de crianças especiais, o envolvimento de indivíduos portadores de deficiências que sejam bem-sucedidos e que provenham da mesma região.</p> <p><b>ORIGINAL:</b> Un problema que se repite en los sistemas de educación incluso en los que imparten una enseñanza excelente a los alumnos con discapacidades, es la falta de modelos para éstos. Los alumnos con necesidades especiales necesitan oportunidades de relacionarse con adultos con discapacidades que han tenido éxito en la vida, para que puedan basar su vida y sus expectativas en algo real. Además, habrá que formar y presentar ejemplos a los alumnos con discapacidades de personas que las han superado, para que puedan contribuir a determinar las políticas que les afectarán más tarde a lo largo de su vida. Los sistemas de enseñanza deberán, por tanto, intentar contratar a profesores capacitados y a personal de educación con discapacidades, y deberán intentar también conseguir la participación de personas de la región con discapacidades, que han sabido abrirse camino, en la educación de los niños con necesidades educativas especiales.</p>	<p>Neste tópico, o texto aponta a necessidade de dar visibilidade aos sujeitos com deficiências, para que seus pares possam ter alguém a quem tomar como exemplo. A falta de representatividade, nesse momento, servia de desestímulo aos demais. Então, é orientado ao professor que “treine” seus alunos providos de atribuições para que eles desenvolvam poderes de liderança em relação aos demais colegas. Sensível iniciativa de lançar um olhar prospectivo, a fim de dar destaque ao aluno com deficiência, só que não podemos nos apegar a práticas de treinamento para alcançarmos esse fim. A pessoa com deficiência é capaz de aprender através do contato com o conhecimento, intencionalmente mediado pelo professor. A questão do treino refere-se à repetição de uma mesma ação, se queremos avançar, como poderemos fixar numa única atividade? A intenção nesse caso é boa, mas os caminhos propostos são questionáveis e restritivos. O trabalho do professor de Educação Especial está totalmente vinculado a uma ação técnica.</p>
<p>41. As habilidades requeridas para responder as necessidades educacionais especiais deveriam ser levadas em consideração durante a avaliação dos estudos e da graduação de professores.</p> <p><b>ORIGINAL:</b> Las aptitudes requeridas para responder a las necesidades educativas especiales deberán tenerse en cuenta al evaluar los estudios y al expedir el certificado de aptitud para la enseñanza.</p>	<p>Neste caso, o documento orienta que os cursos de graduação considerem “habilidades requeridas para responder as necessidades educacionais especiais”. Ou seja, que as formações em licenciatura contemplem conteúdos sobre educação inclusiva. Essa influência no país inicia-se em 1996, na LDB (BRASIL, 1996), que fala dos professores capacitados, e em 2001 isso fica bem orientado no Brasil a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).</p>



<p>42. Como formar [sic] prioritária, materiais escritos deveriam ser preparados e seminários organizados para administradores locais, supervisores, diretores e professores, no sentido de desenvolver suas capacidades de prover liderança nesta área e de aposta [sic] e treinar pessoal menos experiente.</p> <p><b>ORIGINAL:</b> Será prioritario preparar guías y organizar seminarios para administradores , superviores, directores y profesores experimentados locales, con objeto de dotarlos de la capacidad de asumir funciones directivas en este ámbito y prestar apoyo y capacitar a personal docente con menos experiencia.</p>	<p>Neste tópico, o documento fala da necessidade de formar materiais escritos e seminários para os gestores da escola e os professores, para assumirem papel de liderança na área para “treinar” o pessoal menos experiente. Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), essa é uma das incumbências do professor de Educação Especial, em sua ação na escola regular. Compreendemos, então, uma influência atual.</p> <p>Mas, da mesma forma como se fala em preparação através de seminários e materiais didáticos, não cita, nem a caráter de estímulo, a fonte do provimento de recursos para executar essa tarefa, como foi dito por Ross (2000) nas discussões anteriores, servindo apenas como um discurso retórico, sem força na prática.</p>
<p>43. O menor desafio reside na provisão de treinamento em serviço a todos os professores, levando-se em consideração as variadas e freqüentemente difíceis condições sob as quais eles trabalham. Treinamento em serviço deveria sempre que possível, ser desenvolvido ao nível da escola e por meio de interação com</p> <p>treinadores e apoiado por técnicas de educação à distância e outras técnicas autodidáticas.</p> <p><b>ORIGINAL:</b> La dificultad principal estriba en impartir formación en el empleo a todos los profesores, teniendo en cuenta las variadas y marchas veces difíciles condiciones en las que desarrollan su profesión. La formación en el servicio, cuando sea posible, se deberá desarrollar en cada escuela mediante la interacción con formadores y recurriendo a la enseñanza a distancia y otras técnicas de autoaprendizaje.</p>	<p>Neste tópico, trata-se do “treinamento” em serviço, apontando as dificuldades de se executar a tarefa e orientando aos “treinadores” o apoio de técnicas de educação a distância e técnicas autodidáticas. Nesse trecho, assim como desde o início, o treinamento assume o papel da formação, e o aprender a aprender, nesse caso, parece ser fundamental para o treinamento em serviço.</p> <p>Newton Duarte (2000) nos leva à compreensão de que esse tipo de concepção de educação é apenas uma ilusão de acesso ao conhecimento. É apenas uma concessão do sistema capitalista, que apenas serve para achar que se apropriou do conhecimento, mas sem se apropriar em si. A técnica impressa em todo texto é apenas uma forma de treinar o profissional da Educação Especial, sem fazê-lo crítico de sua ação docente.</p> <p>Além do que foi citado, o trecho tem um grave problema de tradução. Ele começa com “O menor desafio” no texto em português, quando na verdade, no trecho original, é considerado como “A dificuldade principal, ou a grande dificuldade”. Trata-se de uma falha grosseira de tradução.</p>
<p>44. Treinamento especializado em Educação Especial que leve às qualificações profissionais deveria normalmente ser integrado com ou precedido de treinamento e experiência como uma forma regular de educação de professores para que a complementariedade e a mobilidade sejam asseguradas.</p> <p><b>ORIGINAL:</b> La capacitación pedagógica especializada en necesidades especiales, que permite adquirir competencias adicionales, deberá impartirse normalmente en forma</p>	<p>Neste trecho, é garantida a qualificação profissional integrada à experiência. Treinamento técnico mais experiência da prática como uma forma de assegurar uma formação complementar. Formação seguindo o caráter reducionista, técnico e reflexivo.</p> <p>Na tradução, não é utilizado o termo precedido. No original, a orientação de formação é concomitante à formação pedagógica geral, sendo a área de Educação Especial complementar à formação pedagógica.</p>

<p>paralela a la formación ordinaria, con fines de complementación y movilidad.</p>	
<p><b>45.</b> O Treinamento de professores especiais necessita ser reconsiderado com a intenção de se lhes habilitar a trabalhar em ambientes diferentes e de assumir um papel-chave em programas de Educação Especial. Uma abordagem não categorizante que embarque todos os tipos de deficiências deveria ser desenvolvida como núcleo comum e anterior à especialização em uma ou mais áreas específicas de deficiência.</p> <p><b>ORIGINAL:</b> La capacitación de profesores especializados se deberá reexaminar con miras a permitirles trabajar en diferentes contextos y desempeñar un papel clave en los programas relativos a las necesidades educativas especiales. Su núcleo común deberá ser un método general que abarque todos los tipos de discapacidades, antes de especializarse en una o varias categorías particulares de discapacidad.</p>	<p>O tópico 45 mostra a preocupação em não categorizar a formação do professor de modo que o restrinja a uma ação ou deficiência apenas. Aqui pudemos perceber a influência do documento para uma formação ampla do professor de Educação Especial, que tenha condição de atender ao seu público em todas as suas necessidades e em todos os espaços necessários.</p> <p>Conclame-se uma formação que atenda a todos os sujeitos que, nesse momento, ainda não era denominado público-alvo da Educação Especial, e nem restringia a esse público, ou seja, a demanda era maior e o papel do professor era o de realizar multitarefa.</p> <p>Mesmo após a definição do público-alvo, ainda é muito complicada a formação do professor que atenda a todas as demandas, a começar pelo formato dos cursos oferecidos, que são restritos a temáticas específicas, aligeirados e não seguem nenhum tipo de orientação.</p> <p>Para formar esse profissional, é preciso que se disponha de tempo para isso, ou uma formação específica, realidade muito diferente da brasileira.</p> <p>Este tópico apresenta uma demanda que o próprio formato técnico não tem capacidade de abarcar, que faz o discurso encerrar-se em si.</p>

<p>46. Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da Educação Especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para [sic] que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração.</p> <p><b>ORIGINAL:</b> A las universidades corresponde un importante papel consultivo en la elaboración de prestaciones educativas especiales, en particular en relación con la investigación, la evaluación, la preparación de formadores de profesores y la elaboración de programas y materiales pedagógicos. Deberá fomentarse el establecimiento de redes entre universidades y centros de enseñanza superior en los países desarrollados y en desarrollo. Esta interrelación entre investigación y capacitación es de gran importancia. También es muy importante la activa participación de personas con discapacidades en la investigación y formación para garantizar que se tengan en cuenta sus puntos de vista.</p>	<p>Ao final, eles tratam da relação das Universidades na orientação dos profissionais. É importante, porque valoriza o conhecimento científico e o papel de produção do conhecimento das Universidades.</p> <p>A produção do conhecimento vinda da Universidade, a partir de produção das pesquisas, é um passo importante, mas, por outro lado, o tipo de formação que se organiza, a partir da Declaração de Salamanca, é muito técnica sob viés do treino, o que restringe muito a ação das formações aos professores.</p> <p>Talvez esse ideário de formação técnica tenha sido tão valorizado que, quando apresentada uma formação teórica com mais densidade, o professor sinta aquela sensação de que nenhuma orientação foi dada. Espera-se muito por um conhecimento pronto, de fácil diluição, mas o conhecimento que avança é aquele que transforma a partir do novo, modifica as estruturas existentes e aponta novas possibilidades a partir do nosso olhar crítico.</p> <p>Do que nos adianta ter acesso aos conhecimentos da Universidade, se no final espera-se apenas uma receita pronta? Assim, não sairemos do lugar.</p> <p>Por fim, percebe-se um movimento muito interessante de trazer o sujeito com deficiência para os espaços comuns, outrora não alcançados. Em 2021, lutamos para que permaneçam, em 1994 era para que tivessem acesso. A quantidade de pesquisas sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior corrobora a nossa análise.</p>
---	---

Fonte: Declaração de Salamanca, 1994, p. 10-11 e apontamentos da autora.

Inicialmente, devemos esclarecer que o documento possui vários trechos de tradução equivocada, seja por questões ortográficas ou por questões conceituais. O pouco que utilizamos nesta análise já contém vários elementos questionáveis. O próprio tempo verbal, no original, utiliza-se sempre o “deberán”, que significa “deverão”, numa visão perspectiva da mudança que conclamava o documento. No entanto, em português, ele é traduzido como “deveriam”, como se estivessem avaliando um momento anterior, o que não era o caso, porque a inclusão mesmo não aconteceu a partir de 1994, como foi apresentado no histórico da introdução. A diferença do tempo verbal nos textos não é, necessariamente, um erro, mas influencia a forma como é apresentada a proposta.

Quanto à análise das questões relativas à formação de professores na Declaração de Salamanca (1994), percebemos, inicialmente, a dificuldade em compreender algumas frases, possivelmente pela forma como o documento está traduzido. Em alguns trechos, há palavras com a grafia escrita de forma errada; em outros, não há concordância verbal adequada. Além desse problema de tradução, há ainda algumas palavras que podem ter sido traduzidas de forma a alterar o significado original.

Ao final da análise da Declaração de Salamanca, muitas foram as percepções. Primeiramente, ela instaura a concepção de educação inclusiva no país, dando início a uma nova tendência que influenciou e ainda influencia a nossa concepção de educação inclusiva. Toda mudança de perspectiva vai se adequando ao longo dos anos, isso é visto através dos documentos lançados no Brasil, por exemplo.

Mas não podemos deixar de evidenciar a sua base, seus principais propositores e entender que, entre a contradição de concessão à inclusão das pessoas com deficiência, o discurso pleno de acesso a todas as instâncias e eliminação de barreiras ainda é questionável, pois, pela falta de investimentos, sendo para poupar ou por não ter destinado os recursos, as ações aconteceram com limites, sem alcançar os grandes objetivos. Incluímos a fala de Kassir (2011a, p. 71) em análise à Declaração de Salamanca, que aponta que:

[...] essa declaração enuncia que diante do alto custo em manter instituições especializadas as escolas comuns devem acolher todas as crianças independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outros [...].

A autora afirma que, influenciada pela Declaração de Salamanca, em 1996, a LDB trouxe como prerrogativa o atendimento a todas as crianças nas escolas brasileiras de maneira satisfatória. Não desconsideramos a importância do processo de inclusão para os estudantes denominados público-alvo da Educação Especial, mas percebe-se que a presença dessa orientação nas documentações segue as mudanças de tempo em tempo adaptadas às exigências do capital. A Declaração de Salamanca deixa isso muito evidente.

Assim como na LDB/96 e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/2001, a Declaração de Salamanca, como um marco, também deixou suas impressões nos documentos seguintes.

## 4.2 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA - 2008

Nesse momento, iremos continuar a análise dos documentos que tratam da formação de professores de Educação Especial nos documentos nacionais. Seguimos para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do ano de 2008 (PNEE-EI). Foi elaborada por um conjunto de professores pesquisadores das Universidades brasileiras envolvidos na área, um documento orientador também muito importante para a Educação Especial no país. Ela é a primeira a definir o público-alvo e a trazer mais orientações sobre os serviços da Educação Especial à luz da perspectiva inclusiva.

Diretamente sobre a formação do professor de Educação Especial, encontramos, na parte IV do texto, um item que define os objetivos da referida política. Um deles é a “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão” (BRASIL, 2008, p. 14). Como vimos, é incluída apenas a necessidade de formação de professores de Educação Especial e os demais profissionais da educação, sem haver nenhuma orientação específica que diga respeito a essa formação.

Porém isso é mais bem aprofundado no ano seguinte, quando se instituem as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, através da Resolução n. 4/2009.

### 4.3 A RESOLUÇÃO N. 4/2009

Em vários artigos, a Resolução n. 4/2009 aborda a temática em destaque, a iniciar pelo art. 12, que define que: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009). Ela é clara em orientar que, para que o professor possa atuar no atendimento educacional especializado, há de se ter uma formação específica em Educação Especial, mas não cita o tipo. Ela reafirma o que é dito na PNEE-EI de 2008.

São oito tópicos de funções atribuídas. Vaz (2013, p. 79,) afirma que “[...] os documentos publicados após 2008 privilegiam o professor de AEE em detrimento do

professor de Educação Especial”. Isso nos leva a pensar que os documentos, após a PNEE-EI passaram a associar o trabalho do professor de Educação Especial ao de exclusivamente professor de atendimento educacional especializado.

Mas a mudança não se resume à nomenclatura, PNEE-EI traz um conjunto de atribuições ao cargo que, segundo Vaz (2013, p. 79), “[...] sofre com os mesmos dilemas do professor da sala comum, tais como a sobrecarga de trabalho e a responsabilização pelo desempenho dos alunos”. A autora ainda ressalta que esse modelo de formação está em consonância com os cursos de formação a distância. Shiroma (2004) dizem que esses cursos são aligeirados e pragmáticos.

A Resolução n. 4 (BRASIL, 2009, p. 2) traz entre as atribuições do professor a tarefa de que a:

[...] elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Além dessa atribuição, no art. 13 desse mesmo documento, são discriminadas todas as outras atribuições do professor de atendimento educacional especializado. Ao analisar cada uma das oito atribuições, Vaz (2013) indica que existem duas características fundamentais nas referidas atribuições: em algumas, a exigência é de um caráter de professor gestor; em outras, o caráter é de professor técnico. A seguir, o quadro apresentado traz a organização definida por Vaz (2013).

Quadro 7 – Organização das características das atribuições do professor de Educação Especial trazidas na Resolução n. 4/2009 segundo Vaz (2013)

<b>Professor técnico</b>	<b>Professor Gestor</b>
I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial	IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola
II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade	V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade
III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos nas salas de recursos multifuncionais	VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno

VII – ensinar a usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, provendo 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 e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares
---	--

Fonte: Vaz (2013), Resolução n. 4 (BRASIL, 2009).

A formação solicitada a partir da Resolução n. 4 (BRASIL, 2009) indica uma formação necessária para que o professor de Educação Especial atue em todas as frentes, sendo o principal responsável pela inclusão no espaço escolar. Apesar dessa “polivalência” solicitada ao professor, há pouca ou até nenhuma característica pedagógica nessas atribuições.

Sobre a proposta de formação apresentada no documento, concordamos com Michels (2011a, p. 226), quando afirma que “[...] mesmo aquelas ações que dizem respeito à articulação com a classe comum não estão atreladas à discussão pedagógica, e sim à utilização de recursos específicos”. Ela complementa que uma possível razão é a centralidade numa versão psicopedagógica, comportamental, com técnicas centradas na deficiência dos alunos.

Em análise a esse mesmo contexto, Vaz (2013, p. 81) infere que:

Não percebemos em termos de proposição política uma preocupação com o processo de escolarização dos estudantes da Educação Especial, tendo em vista que a esse professor não é delegada essa função e sua articulação com o professor da sala de aula regular está pautada nos recursos e na acessibilidade, o que confirma a instrumentalização da formação aligeirada e a distância e, conseqüentemente, da prática desse professor.

A polivalência da formação do professor, colocando em evidência diferentes aspectos técnicos e de gestão, em detrimento da função pedagógica, é uma forma de simplificação da formação do professor de Educação Especial. Inclusive a mudança de nomenclatura de professor de Educação Especial para professor de atendimento educacional especializado, ou de sala de recursos multifuncionais também é uma forma de reforçar o caráter técnico da função e a base de um modelo médico-psicológico. Pois o professor deve atuar no atendimento educacional especializado que, segundo a PNEE-EI, é prioritariamente realizada na sala de recursos multifuncionais.

O fato de o *locus* de atuação do professor na PNEE-EI direcionar-se à sala de recursos multifuncionais não significa que o seu volume de trabalho será menor. Vaz (2013, p.

82) diz que é justamente o contrário: as atribuições da Resolução n. 4/2009 deixam claras “as inúmeras funções atribuídas a esse profissional”, de modo que não somente a sala será multifuncional, mas o professor de Educação Especial também.

#### 4.4 DECRETO 7.611/11

Após os documentos supracitados, o documento seguinte que cita a formação de professores é o Decreto 7.611/11, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. No texto, encontramos a seguinte orientação:

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2011).

Adiante, o documento especifica que, entre outros, o apoio financeiro deve ser empenhado em:

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais; (BRASIL, 2011).

A referida resolução trata de questões diretamente relacionadas ao atendimento educacional especializado e à Educação Especial. Nesse ponto, cita, como apresentado acima, dois destinos para a efetivação do apoio técnico e financeiro da União. O inciso III é direto quanto à destinação indicando a formação para professores que atuam na área da surdez e da deficiência visual. Com a definição da deficiência, podemos supor que o critério de destinação foi o aprimoramento técnico dos professores, afinal as duas áreas especificadas demandam habilidades próprias, como a escrita do braille e a língua de sinais.

A ideia reforça o caráter técnico da função, como indicado no Decreto 7.611/11. Outro ponto que devemos questionar é a delimitação das áreas, pois ao selecionar a formação para esses dois tipos de profissionais, acaba-se desprivilegiando a formação dos professores que atuam com o restante dos estudantes denominados



público-alvo da Educação Especial, composto pelo grupo de deficiência intelectual, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento.

O inciso IV não faz a delimitação por uma área específica, além de indicar a formação para os educadores, ainda amplia a formação para os gestores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva. Esse é um ponto positivo, pois, ao considerar os diferentes profissionais da escola no processo de inclusão, não atribui unicamente o papel de promover a inclusão ao professor de Educação Especial. Por outro lado, na medida que inclui a todos, trata a formação de forma generalista. Se algumas áreas ficaram desassistidas no inciso III quanto ao financiamento específico para os seus profissionais, não foi no inciso IV que elas tiveram a reparação dessa falta.

#### 4.5 LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA – 2015

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (LBI), também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, é um documento amplo que tem como objetivo assegurar e promover, “[...] em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015b). Isso significa que a Lei não é restrita à educação. No entanto, tem uma parte destinada a essa área.

Quando analisamos a LBI e o que ela apresenta sobre a questão formativa dos profissionais da Educação Especial, encontramos, no Capítulo IV, que trata do Direito à Educação: “Art. 28 Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar [...]” (BRASIL, 2015b). Dentre os 18 incisos, apenas dois abordam a formação e a atuação do professor de Educação Especial, são eles:

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; (BRASIL, 2015b).

O inciso X trata de garantir a adoção de práticas pedagógicas inclusivas aos programas de formação inicial e continuada de professores, além de garantir a

formação continuada para o atendimento educacional especializado. O inciso XI trata diretamente da formação de professores para o atendimento educacional especializado e dos demais profissionais que atuam, especialmente, na área da surdez.

O referido documento segue a direção dos documentos apresentados até o momento. Ele não amplia ou aprofunda nenhuma questão, mas dá força de lei à oferta de formação continuada para professores que atuam no atendimento educacional especializado, o que consideramos um ponto positivo.

Como não trata unicamente de educação, a LBI é muito restrita quanto à formação de professores. Esse é um assunto muito importante, porque ao professor de Educação Especial e/ou professor de atendimento educacional especializado tem sido projetado um papel fundamental para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos estudantes com deficiência. Por esse motivo, ampliar essa discussão no referido documento seria mais um avanço.

Ao final, percebemos que no caso da Declaração de Salamanca (1994) que inicia a proposta de Educação Inclusiva no Brasil, vimos que o maior incentivo a sua implementação foi a redução dos custos com as instituições especializadas.

A PNEE-EI (2008), apesar de sua importância para a Educação Especial, pouco trata da temática da formação de professores da área, o que mostra que para a implementação no Brasil o foco não era esse. Já na Resolução n. 4/2009, percebemos um interesse maior, no entanto, restringindo a formação e o trabalho à SRM, o que não corresponde a definição do professor de Educação Especial.

O Decreto 7.611/2011 retoma a temática, fala da importância da formação para o trabalho do professor de Educação Especial e demais profissionais da escola. No entanto, como as outras, não se aprofunda. A LBI (2015) como não se trata de um documento próprio da educação, apenas faz menção à formação de professores para a garantia de inclusão das pessoas com deficiência.

Diante do que vimos através dos documentos analisados, percebemos que todos eles foram criados dentro da expansão neoliberal. Por esse motivo, consideramos que não houve uma preocupação com a sistematização das orientações para a formação do professor de Educação Especial no Brasil.

## **5 ANÁLISE DOS EDITAIS MUNICIPAIS: O QUE SE ESPERA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL?**

A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva é assumida no país no final dos anos 1990. A mudança de concepção sobre a educabilidade dos estudantes que hoje reconhecemos como público-alvo da Educação Especial trouxe uma série de demandas, como a mudança de perspectiva em relação ao processo de escolarização desses sujeitos.

Como afirma Bueno e Melletti (2011), foi e ainda é uma mudança gradativa e contínua. Os dados da pesquisa realizada por ele referem-se ao ano de 1999, quando havia a preocupação em oferecer aos estudantes indicados à Educação Especial uma educação de qualidade, que compreendia que a mera inserção desses sujeitos na escola regular não contemplaria a inclusão por si só. O autor alertava que ela deveria estar voltada às necessidades concretas dos estudantes, professores e escolas, e as condições diferenciadas deveriam ser consideradas nesse processo.

O Brasil é um país reconhecidamente continental, e toda a sua amplitude não está restrita à dimensão territorial, mas também cultural, social e econômica. As diferenças incidem nas redes municipais de educação e culminam nos processos de escolarização dos estudantes das redes públicas do país.

Uma mudança conceitual, como foi a implementação da perspectiva inclusiva no nosso país, demanda às redes e às instituições de ensino um amplo investimento na formação dos professores, sejam eles considerados generalistas ou especialistas. Especificamente nas redes de ensino, cabe uma mudança em relação a toda estrutura da oferta, como: a atribuição dos professores, a mudança de concepção sobre a finalidade do seu trabalho, os conhecimentos da Educação Especial, entre outros. No entanto sabemos que o processo não aconteceu de forma igualitária em todos os lugares do Brasil, justamente pelas condições já citadas.

O conjunto de documentos orientadores que tratam especificamente da Educação Especial auxiliam na compreensão do que se espera do trabalho dos professores que atuam na área. Esses documentos orientadores têm como foco as atribuições dos professores de Educação Especial (VAZ, 2015). Questões mais específicas, como o conhecimento necessário para pleitear o cargo e as atribuições do cargo, são

definidas pelos municípios quando elaboram os editais para o processo de seleção desses profissionais. Ou seja, fica a cargo da interpretação e das condições das redes de ensino brasileiras.

Passados mais de vinte anos das questões apresentadas por Bueno (2001), é leviano não reconhecer os avanços alcançados pela área de Educação Especial, sobretudo no que se refere ao acesso dos estudantes denominados público-alvo da Educação Especial à escola regular (BUENO; MELETTI, 2011). Mas alguns pontos ainda precisam ser problematizados, a fim de valorizar esse processo, a partir do reconhecimento dos avanços e da problematização de questões que ainda estão em aberto e que precisam ser superadas, sendo uma delas a da formação dos professores de Educação Especial.

Para entender sobre o que se espera do professor de Educação Especial, fizemos neste capítulo um levantamento, considerando as orientações nacionais e as relacionamos aos editais de concursos públicos de três dos sete municípios que compõem a Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV) do estado do Espírito Santo (ES). Rosalba Garcia (2006, p. 301) afirma que os documentos nacionais e locais representativos

[...] da política educacional expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, da disputa e consenso de ideias travadas por diferentes forças sociais. Tais documentos representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de um conjunto de pensamentos, políticas, ações vividas pelas distintas populações.

Diante do fator representativo das políticas formuladas em nível local e nacional, consideramos os editais, que são produzidos com base nesses documentos, uma fonte importante para compreender como se organiza e materializa a Educação Especial nos municípios.

Para tanto, selecionamos os editais de concursos públicos recentes, lançados pelos municípios de Cariacica, Serra e Vila Velha-ES, referentes aos anos de 2019 e 2020, que previam a contratação de efetivos para a área da Educação Especial. Entre 2019 e 2020, somente esses municípios situados na RMGV lançaram editais de concurso público para professor de Educação Especial.

O primeiro edital lançado foi por Cariacica, em 21 de novembro de 2019; o segundo foi de Vila Velha, em 13 de dezembro do mesmo ano; finalmente, o município de Serra lançou, em 14 de fevereiro de 2020.

Foram quatro os tópicos de análise: o primeiro é a terminologia utilizada para denominar o professor de Educação Especial, pois ela representa a perspectiva do município sobre a ação docente desse profissional; no segundo tópico, nossa análise aconteceu a partir das atribuições do cargo definidas por cada município; no terceiro tópico, nós nos dedicamos a discutir os conhecimentos solicitados em edital para a investidura no cargo; por fim, o tópico de análise foca nos requisitos da formação do professor de Educação Especial, a fim de entendermos o que se exige da formação inicial e continuada e os seus direcionamentos.

Os dados selecionados nos ajudam a compreender como os municípios têm interpretado as orientações nacionais, e como elas têm se materializado, especificamente, em relação à compreensão dos conhecimentos, da formação e das atribuições do cargo de professor de Educação Especial.

## 5.1 ANÁLISE DAS TERMINOLOGIAS QUE CORRESPONDEM AO CARGO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

O percurso do professor de Educação Especial está relacionado às propostas próprias da área. Sabemos que ao longo dos anos as perspectivas a respeito da Educação Especial foram sendo alteradas, saindo de uma perspectiva integracionista, que tinha como foco o trabalho com os estudantes com deficiências nas classes especiais, para a perspectiva da educação inclusiva, que define que o processo de escolarização desses estudantes deve ocorrer na sala de aula regular.

Após a LDB (BRASIL, 1996), o período político foi fortuito em relação às publicações regulatórias sobre a Educação Especial. Paulatinamente, foram sendo implementados novos documentos orientadores que continham a concepção inclusiva e a organização do serviço.

Em relação ao professor de Educação Especial, de acordo com as Diretrizes (BRASIL, 2001), a Resolução n. 4 (BRASIL, 2009), a PNEE-EI (com a proposta de educação inclusiva, a partir da PNEE-EI) (BRASIL, 2008), o Decreto 7.611 (BRASIL, 2011), são tratados dois tipos de nomenclaturas destinadas ao professor de Educação Especial: professor especializado e professor de AEE.

De acordo com Vaz (2013), entender sobre as nomenclaturas designadas a esses profissionais é importante porque apresenta não só o nome, mas também o campo de disputas políticas presentes na área.

Na LDB (BRASIL, 1996), os professores destinados para o trabalho na Educação Especial foram identificados como capacitados e especializados. No entanto, ela não aprofundou a descrição das atividades atribuídas, nem a concepção desses profissionais. O detalhamento aconteceu através das Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

As duas atribuições foram diferenciadas pela formação requisitada e as funções destinadas. Ao professor capacitado, a formação necessária era generalista. Somente a comprovação de conteúdos cursados em nível médio ou superior sobre Educação Especial já seria o bastante para atuar nas classes comuns com os alunos que “apresentavam necessidades educacionais especiais”<sup>45</sup>. A eles caberia perceber as necessidades apresentadas pelos alunos, a flexibilização da ação pedagógica, a avaliação contínua sobre o processo educativo e a atuação em equipe, inclusive com os professores especializados.

Pudemos entender, a partir do documento, que capacitado é o professor regente que atua na sala regular, sendo seu o papel de identificação inicial, flexibilização e avaliação. Esse documento atribui a esse profissional, além de algumas ações específicas, as mesmas que já são direcionadas aos estudantes sem demandas específicas. Importante reforçar a transição da perspectiva de integração para a de inclusão. No entanto, esse profissional, especificamente, não se trata de um professor de Educação Especial.

Situação diferente da anterior, nas Diretrizes (BRASIL, 2001), o professor especializado em Educação Especial é identificado como *professor especialista*, dividido entre os níveis da educação básica. Para atuarem no cargo, os professores deveriam comprovar formação através de licenciatura em Educação Especial ou em uma das áreas<sup>46</sup>, concomitante à formação para educação infantil ou séries iniciais do ensino fundamental, direcionada a esses níveis especificamente (BRASIL, 2001).

---

<sup>45</sup> Nomenclatura vigente no momento de publicação do documento em análise.

<sup>46</sup> Embora não seja descrito pelo documento, entende-se que uma das áreas da educação especial seja referente à formação específica em deficiência visual, surdez ou em deficiência intelectual e áreas afins.

Para o trabalho do professor especialista nas séries finais do ensino fundamental e atuação no ensino médio, o documento (BRASIL, 2001, p. 5) orientou “[...] complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento”. O documento ainda contemplou os professores que estavam atuando, indicando que a eles “[...] devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2001, p. 5).

Quanto à atribuição do cargo, o documento considera que a esses professores cabe desenvolver competências para identificação das necessidades, liderar e apoiar a implementação das estratégias de flexibilização e das adaptações curriculares, além de executar procedimentos didático-pedagógicos e práticas alternativas.

A PNEE-EI (BRASIL, 2008) evidencia o serviço de atendimento educacional especializado para contemplar a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares. A força do atendimento educacional especializado é tamanha que a própria Educação Especial passa a ser, em alguns momentos, resumida a esse serviço. Como a própria atribuição do cargo, não se fala mais em um professor especialista para atuar na Educação Especial, mas em um professor de atendimento educacional especializado, como consta na Resolução n. 4/2009.

De acordo com Vaz e Garcia (2016), a partir da PNEE-EI (BRASIL, 2008), a transformação das nomenclaturas de Educação Especial para o atendimento educacional especializado foi uma forma de restringir a compreensão de Educação Especial como modalidade, reduzindo-a ao atendimento educacional especializado (AEE). A compreensão de Educação Especial a partir da LDB de 1996 é “[...] uma modalidade da educação nacional que desenvolve um trabalho específico sobre as deficiências dos seus estudantes nas escolas” (VAZ; GARCIA, 2016, p. 4). No entanto, o AEE, a partir da PNEE-EI (BRASIL, 2008), configura-se como:

[...] um conjunto de recursos dentro de um espaço físico nas escolas regulares, denominado sala de recursos multifuncionais, com a função de repassar técnicas que possam vir a auxiliar na adaptação do estudante ao ambiente escolar, ou seja, segundo a proposição política esse espaço não deve incorporar o caráter de ensino dos conteúdos escolares (VAZ; GARCIA, 2016, p. 4).

Não se trata, portanto, de uma mera mudança de terminologia, mas da própria reorganização do atendimento aos estudantes denominados público-alvo da Educação Especial, inclusive quanto ao *locus* de atendimento que destaca o trabalho das SRMs.

Não defendemos que o AEE como serviço da Educação Especial não contribua para a inclusão dos estudantes denominados público-alvo da Educação Especial, mas tomá-lo como a própria Educação Especial é uma forma de reduzir a intencionalidade da modalidade. Primeiro ao estudante, pois restringe o trabalho do professor ao espaço das SRMs, mesmo que não esteja assim declarado na PNEE-EI (BRASIL, 2008) e a Resolução n. 4 considere esse espaço como *locus* prioritário desse atendimento. Segundo Vaz (2015), porque contempla um conjunto de atribuições que tendem a sobrecarregar o seu trabalho, principalmente por terem um cunho técnico.

Diante do percurso apresentado, interessa-nos entender como é que se organizam as Secretarias Municipais de Educação, tomando as orientações nacionais como referência. Abaixo apresentamos o quadro com as nomenclaturas descritas nos editais analisados:

Quadro 8 – Terminologia adotada pelos municípios para definir o professor de Educação Especial



MUNICÍPIO	TERMINOLOGIA DO CARGO
CARIACICA	MaPEE <sup>47</sup> – Professor Educação Especial
SERRA <sup>48</sup>	Professor MaPA <sup>49</sup> – Educação Especial/Deficiência Mental Professor MaPA – Educação Especial/Deficiência Visual
VILA VELHA	PE <sup>50</sup> - Professor Educação Especial Deficiência Intelectual e Deficiência Múltiplas PE - Professor Educação Especial Libras PE - Professor Educação Especial Tradutor e Intérprete - Língua Portuguesa – Libras PE - Professor Educação Especial na Área de Deficiência Visual PE - Professor Educação Especial Bilíngue

Fonte: Quadro organizado pela autora (2020).

O quadro nos mostra que os três municípios identificam o professor como de “Educação Especial”, diferenciando-o dos professores regentes, o que reafirma o caráter especialista atribuído à função. Além disso, marca a criação específica para o cargo com demanda de professores especialistas. Outro ponto que destacamos é que, nos municípios de Serra e Vila Velha, a nomenclatura é separada por grupos específicos (específicos para o trabalho com os estudantes com deficiência intelectual, deficiência visual e surdez). Em Cariacica, o professor é identificado para o trabalho na Educação Especial de forma geral, sem definir o trabalho a partir de uma das especificidades que contemplam o público-alvo da Educação Especial.

Sobre as nomenclaturas, em análise, vemos como é particular a interpretação sobre o direcionamento ao trabalho. Nenhum dos documentos nacionais analisados define que há a necessidade de um professor especialista que atue somente com os estudantes com deficiência intelectual, mas assim pode ser interpretado pelas redes de ensino.

Em contrapartida, quando não é identificado ou quando a identificação é ampla, como é o caso do município de Cariacica, é questionável o tipo de formação que consiga

<sup>47</sup> Sobre a sigla de Cariacica: Ma. refere-se à função do magistério e PEE professor de educação especial (Diário Oficial de Cariacica, 7 de janeiro de 2019).

<sup>48</sup> Embora não tenha disponibilizado vagas no concurso disposto no edital N°1/2020, o município de Serra ainda define nomenclaturas específicas para os cargos de Professor MaPA – Educação Especial - Altas Habilidades/ Superdotação; Professor MaPA – Educação Especial - Deficiência Auditiva; Professor MaPB – Bilíngue.

<sup>49</sup> Sobre a sigla de Serra: Ma. refere-se a carreira do magistério; P ao cargo; A é ao nível de atuação do professor (Lei N° 3845, de 26 de março de 2012).

<sup>50</sup> Sobre a Sigla de Vila Velha: “PE: Professor de Educação Especial, Professor em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental com alunos de educação inclusiva ou com necessidades especiais (Art 6° da Lei Municipal N° 4.670, de 3 de julho de 2008.)”.

contemplar as demandas diversas. Nesse município, professor de Educação Especial pode trabalhar numa mesma escola com um estudante com deficiência intelectual e um estudante surdo. Isso requer um conjunto de conhecimentos e metodologias diferenciadas. Nesse caso, o professor necessitará de uma superformação, ou uma formação multifuncional.

As autoras Vaz e Garcia (2016) apresentam o termo “professor multifuncional”, a partir da compreensão da PNEE-EI (BRASIL, 2008). Elas acreditam que as atribuições sobrecarregam os professores de Educação Especial, pois atuam em condições não adequadas, com atribuições indefinidas e, nessas condições, ainda são responsáveis pela implementação da política de Educação Especial e o auxílio aos professores das salas regulares. Elas ainda evidenciam que:

Cabe salientar que o trabalho do professor que atua nas salas de recursos multifuncionais pode ser desenvolvido com todos os tipos de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, diferentemente do trabalho antes realizado nas salas de recursos exclusivas a um tipo de deficiência (VAZ; GARCIA, 2016, p. 6).

O destaque da função multifuncional apresentada acima é o caso do município de Cariacica. Nos outros municípios, como dissemos, a atribuição é fragmentada e identificada através da deficiência. Estamos diante de uma contradição: uma formação ampla no campo da referida área, que contempla todo o público-alvo da Educação Especial (Cariacica), ou uma formação específica e fragmentada pelo tipo de demanda apresentada pela deficiência do estudante (de Serra e Vila Velha)?

Mendes *et al.* (2016) identificaram na pesquisa realizada no Oneesp que muitos relatos dos professores de Educação Especial sobre a incapacidade para executar a sua função se dava pela multiplicidade de atribuições dadas ao cargo, pela variedade de alunos, idades, especificidades, exigências curriculares e as formações específicas da área. Apesar das dificuldades, eles não questionam “[...] se é possível e viável formar um professor tão polivalente quanto a política recomenda, e, também, não questionam se este tipo de serviço de apoio ‘tamanho único’ pode satisfazer as necessidades de todo o público-alvo da Educação Especial” (MENDES *et al.*, 2016, p. 91).

Os resultados apresentados pelos pesquisadores exemplificam a complexidade dessa multitarefa atribuída ao professor de Educação Especial, como ocorre no município de Cariacica. Como vimos, Educação Especial é uma área ampla, e desconsiderar as

especificidades que a constituem pode silenciar as problemáticas que emergem dessa configuração e interferem diretamente no trabalho do professor sobre ter ou não condições de realizar a função.

A nomenclatura do professor de Educação Especial não é apenas o nome dado ao cargo de professor de Educação Especial pelos municípios. Pelo contrário, ela abarca a concepção e as definições traçadas pelos municípios sobre o trabalho desse profissional.

Nossa discussão referente ao cargo de professor de Educação Especial se aproxima, neste momento, de questões que dizem respeito às atribuições desses profissionais. Por esse motivo, seguimos as nossas análises, tendo essa temática como foco no próximo subcapítulo.

## 5.2 ANÁLISE DAS ATRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

O trabalho pedagógico, tendo como base os pressupostos da teoria histórico-crítica, é transformador na vida dos estudantes. O espaço escolar é fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento de todas elas. Padilha (2018, p. 70) diz que é o espaço onde a criança entra em “[...] contato com o que há de mais desenvolvido na história, as ciências, as artes, a ética, ou seja, a atividade humana historicamente encarnada na cultura”. Para Saviani (2013, p. 13),

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

O autor supracitado fala do processo de humanização por meio do trabalho pedagógico. Isso, no contexto da Educação Especial, deve ser considerado e bem articulado, pois, segundo Padilha (2018, p. 70), “[...] quando se trata do processo de escolarização das crianças com deficiência intelectual, lidamos cotidianamente com a uma tendência a reduzir os objetivos de ensino, simplificar as tarefas propostas”.

O que Padilha (2018) afirma tem grande impacto na formação das estudantes denominados público-alvo da educação especial, porque as condições históricas

relacionadas aos processos de escolarização já são defasadas. Se não houver um compromisso pedagógico, ético e político do trabalho com o referido público, limitaremos as possibilidades de eles aprenderem e se desenvolverem.

Sobre o alcance do desenvolvimento mais elevado da criança com deficiência, Vygotski (2012, p. 17)<sup>51</sup> explica que “[...] as crianças com deficiência o alcançam de um modo diferente, por outro caminho, com outros meios, e para o pedagogo é muito importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual ele deve conduzir a criança”. Sendo assim, o papel do professor de Educação Especial na escola regular deve considerar alternativas diferenciadas, sem, contudo, empobrecer esse processo.

Diante da importância do papel do professor no processo de escolarização dos estudantes denominados público-alvo da Educação Especial, consideramos que problematizar as atribuições destinadas ao professor de Educação Especial é fundamental, porque elas demonstram como os municípios entendem e organizam essa função.

Para isso, foram selecionadas dos editais as partes que trazem as ações próprias do cargo descrito. Assim, como no tópico de discussão anterior, nós apresentamos o quadro e abaixo os apontamentos e discussões sobre os dados organizados.

Quadro 9 – Atribuições do cargo de professor de Educação Especial definidas pelos municípios

MUNICÍPIO	ATRIBUIÇÕES DO CARGO
CARIACICA	<b>Planejar, ministrar, acompanhar e avaliar</b> as atividades de complementação e/ou suplementação curricular desenvolvidas com alunos com Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Deficiências Múltiplas, Deficiência Visual, Surdez, Transtornos Globais do Desenvolvimento e/ou Altas Habilidades/Superdotação nas ações pedagógicas planejadas e articuladas com a equipe técnico-pedagógica.
SERRA	<b>Preparar e ministrar</b> aulas em disciplinas, áreas de estudos ou atividades, <b>avaliar e acompanhar</b> o aproveitamento do corpo discente do ensino infantil e fundamental, no respectivo campo de atuação.
VILA VELHA	<u>ENSINO FUNDAMENTAL</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>ministrar</b> aulas, ensinando o conteúdo de forma integrada e compreensível;</li> <li>• <b>participar do processo</b> de elaboração do projeto pedagógico da escola;</li> <li>• <b>participar de reuniões</b> e outros eventos promovidos pela unidade escolar;</li> <li>• <b>propor, executar e avaliar</b> alternativas que contribuam para o desenvolvimento do processo educativo;</li> </ul>

<sup>51</sup> “[...] pero los niños con defecto lo logran de distinto modo, por un camino distinto, con otros medios, y para el pedagogo es importante conocer la peculiaridad del camino por el cual debe conducir al niño” (VYGOTSKI, 2012, p. 17).

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>acompanhar e avaliar</b> o desenvolvimento do aluno proporcionando meios para seu melhor aproveitamento na aprendizagem;</li> <li>• <b>buscar</b>, numa perspectiva de formação permanente, o <b>aprimoramento</b> do seu desempenho profissional, através de participação em grupos de estudos, cursos e eventos;</li> <li>• <b>manter todos os documentos pertinentes à sua área de atuação</b>, devidamente atualizados, registrando os conteúdos ministrados, os resultados da avaliação dos alunos e efetuar os registros administrativos adotados pelo sistema de ensino;</li> <li>• <b>registrar e fazer o acompanhamento</b> da frequência do aluno;</li> <li>• <b>empenhar-se pelo desenvolvimento global do educando</b>, articulando-se com os especialistas e com a comunidade escolar;</li> <li>• <b>participar e/ou empreender atividades extracurriculares</b> da escola e dos alunos;</li> <li>• <b>responsabilizar-se pela recuperação paralela</b> e periódica dos alunos visando o seu sucesso;</li> <li>• <b>respeitar e cumprir o horário pré-estabelecido</b> para realização das aulas e outras atividades, no seu turno de trabalho;</li> <li>• <b>propor e realizar projetos específicos na sua ação pedagógica</b>;</li> <li>• <b>zelar pelo patrimônio escolar</b>;</li> <li>• <b>participar do processo de integração</b> escola/comunidade.</li> </ul> <p><u>EDUCAÇÃO INFANTIL</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>planejar, executar e avaliar</b> atividades que visem estimular o crescimento e o desenvolvimento da criança nos aspectos físicos, psicológico, afetivo, motor, cognitivo e social;</li> <li>• e <b>orientar a criança</b> quanto a sua higienização, alimentação e objetos pessoais, visando a preservação de sua saúde;</li> <li>• <b>registrar e fazer o acompanhamento</b> da frequência do aluno;</li> <li>• <b>confeccionar material necessário ao desenvolvimento global da criança</b>;</li> <li>• <b>buscar, numa perspectiva de formação permanente</b>, o aprimoramento do seu desempenho profissional, através de participação em grupos de estudos, cursos e eventos;</li> <li>• <b>participar de cursos e outros eventos de aperfeiçoamento profissional</b>;</li> <li>• <b>realizar estudos e/ou pesquisas</b> que contribuam para o desenvolvimento do processo ensinoaprendizagem;</li> <li>• <b>trabalhar, junto com os pedagogos numa perspectiva coletiva e integrada</b> do desenvolvimento do processo educativo;</li> <li>• <b>respeitar e cumprir o horário pré-estabelecido</b> para realização das aulas e outras atividades, no seu turno de trabalho;</li> <li>• <b>propor e realizar projetos específicos na sua ação pedagógica</b>;</li> <li>• <b>garantir</b> o processo de interação com a criança de forma a contribuir para o seu desenvolvimento;</li> <li>• <b>apresentar relatório anual de suas atividades</b> com apreciação do desempenho dos alunos e da tarefa docente;</li> <li>• <b>participar do processo de integração</b> escola/comunidade.</li> </ul>
--	---

Fonte: Quadro organizado pela autora (2020).

A partir dos editais, temos as atribuições definidas para os professores da Educação Especial. Como podemos ver, eles apresentam atribuições muito distintas em relação à quantidade, tipo e a etapa da educação básica. O que se destaca inicialmente é a diferença de atribuições destinadas aos professores entre os municípios vizinhos.

Cariacica e Serra apresentam, em geral, as mesmas atribuições. Uma diferença são os verbos: Cariacica utiliza planejar, e Serra preparar atividades. O primeiro verbo contempla uma ação mais ampla, o segundo dá uma ideia de execução apenas. Porém a grande diferença que identificamos é que no município de Cariacica as atribuições são direcionadas ao público-alvo da Educação Especial, enquanto em Serra elas são apresentadas de modo geral e direcionadas igualmente aos professores de outras áreas, citando a educação infantil e o ensino fundamental, mas não diferenciando as ações para cada etapa.

Assim também ocorre em Vila Velha: as atribuições são destinadas ao trabalho com alunos sem definição específica, do tipo generalistas. A única distinção feita é a definição por etapas, pois o município diferencia as ações entre ensino fundamental e educação infantil. Mas, assim como em Serra, eles não citam a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ao que parece, os municípios de Serra e Vila Velha apenas reproduziram as mesmas atribuições dos professores regentes para os professores de Educação Especial. A grande diferença é que Vila Velha apresenta um conjunto maior, enquanto Serra resume as atribuições em quatro tópicos. Cariacica apresenta as mesmas atribuições de Serra, mas acrescenta o trabalho de complementação e suplementação ao estudante denominado público-alvo da Educação Especial, como orienta a PNEE-EI (BRASIL, 2008).

Concordamos com Rossetto (2015), ao analisar a PNEE-EI (BRASIL, 2008) no que diz respeito às atribuições definidas aos professores de Educação Especial. Nela é dada “[...] ênfase na apresentação do professor do AEE que trabalha na SRM como articulador da organização necessária para a escolarização de seus alunos” (ROSSETTO, 2015, p. 105). E complementa que:

Temos claro, nos referidos documentos, que as atividades de AEE na SRM se diferenciam das realizadas em salas de aula do ensino comum, visto que são de complementação ou suplementação e que a proposta desse serviço deve se articular com a sala regular (ROSSETTO, 2015, p. 105).

Tomando como base as atribuições específicas<sup>52</sup> presentes no art. 13 da Resolução n. 4 (BRASIL, 2009), apesar de haver críticas por se distanciar do trabalho com os

---

<sup>52</sup> Há também atribuições definidas nas Diretrizes (2001), no entanto elas contêm orientações que não estão relacionadas com a proposta prevista na PNEE-EI (BRASIL, 2008). Além disso, as Notas

conteúdos curriculares (ROSSETTO, 2015), ela também representa um avanço na medida em que são construídas para garantir a inclusão dos estudantes denominados público-alvo da Educação Especial. Além de considerar o trabalho do atendimento educacional especializado no turno do estudante matriculado através do trabalho colaborativo e no contraturno no trabalho na SRM numa perspectiva de inclusão desse público na escola regular.

Definimos três níveis de avaliação sobre as atribuições do município: se contemplam, não contemplam ou se contemplam parcialmente. Para considerarmos que as atribuições definidas pelos municípios estão contempladas nos editais, comparamos com a Resolução n. 4 (BRASIL, 2009). Como critério de avaliação, para contemplar, consideramos as atribuições a partir de termos iguais ou similares e que tenham a mesma intencionalidade que o documento de referência. Para considerarmos parcialmente contemplada, levamos em conta a intencionalidade, mesmo que não se utilize dos mesmos termos, mas que de forma implícita e parcial alcance aquela atribuição. Por fim, definimos que não contempla, quando o município não deixa clara a relação de sua atribuição com a atribuição da orientação nacional, levando em conta os termos utilizados e as intencionalidades não previstas.

Quadro 10 – Relação entre as atribuições definidas pela Resolução n. 4/2009 e a definição dos municípios

<b>Atribuição</b>	<b>Cariacica</b>	<b>Serra</b>	<b>Vila Velha</b>
I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial	Parcialmente	Não	Parcialmente
II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade.	Parcialmente	Não	Não
III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais.	Parcialmente	Não	Não
IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola.	Parcialmente	Não	Não

---

Técnicas SEESP/GAB/N.09 (BRASIL, 2010a) e SEESP/GAB/N.11 (BRASIL, 2010b) também apresentam atribuições ao trabalho do professor de educação especial, mas elas tomam como referência a PNEE-EI (2008), que também é referência para as atribuições previstas na Resolução n. 4.

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade.	Não	Não	Não
VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno.	Não	Não	Não
VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação.	Não	Não	Não
VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.	Parcialmente	Não	Não

Fonte: Quadro produzido pela autora (2020).

O quadro nos indica que nenhum dos editais publicados para admissão de professores de Educação Especial nos municípios de Cariacica, Serra e Vila Velha definiram as atribuições a partir da proposta prevista na Resolução n. 4 (BRASIL, 2009). O máximo que alcançam é uma relação nem sempre direta com a proposta, sendo considerada parcial, muitas vezes, porque o verbo presente na orientação nacional de alguma forma se relaciona com o verbo presente na orientação municipal.

Como exemplo, Cariacica atribui:

*Planejar, ministrar, acompanhar e avaliar as atividades de complementação e/ou suplementação curricular desenvolvidas com alunos com Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Deficiências Múltiplas, Deficiência Visual, Surdez, Transtornos Globais do Desenvolvimento e/ou Altas Habilidades/Superdotação nas ações pedagógicas planejadas e articuladas com a equipe técnico-pedagógica (CARIACICA, 2019, grifos da autora).*

Os verbos *planejar, ministrar, acompanhar e avaliar* as atividades de complementação e suplementação, como constam acima direcionadas aos estudantes denominados público-alvo da Educação Especial, podem se relacionar com a Resolução n. 4, quando define que o professor deve: “I - *identificar, elaborar, produzir e organizar* serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial” (BRASIL, 2009).

Chegamos a essa compreensão, porque ao definir que o professor deve planejar as atividades de complementação e suplementação, supomos que essa atribuição contempla a elaboração de uma forma de acessibilidade e estratégia a partir das necessidades identificadas. No entanto, como vemos na citação, a identificação não



cabe a ele de forma explícita. Mas como é que o professor vai planejar, ministrar, acompanhar e avaliar, se ele não identifica as necessidades apresentadas? Além disso, avaliar é uma forma de identificação de necessidades, até porque não cabe apenas ao professor de Educação Especial a avaliação dos estudantes denominados público-alvo da Educação Especial. Ela deve ser realizada em parceria com o professor regente.

Utilizando essa mesma lógica de análise, vimos que, nessa primeira atribuição, Vila Velha e Cariacica contemplam parcialmente, mas Serra não. Nas atribuições II, III, IV e VIII, somente o município de Cariacica teve algum tipo de relação com as atribuições de referência. Nas atribuições V, VI e VII, não encontramos nenhum elemento nas propostas dos editais que as correlacionasse com a Resolução n. 4.

Sobre as possíveis causas, destacamos o que ocorre no município da Serra. Como falamos acima, embora os verbos sejam muito parecidos com os que estão presentes em Cariacica, em Serra não há qualquer referência aos estudantes denominados público-alvo da Educação Especial, ou com a própria Educação Especial. Isso também acontece em Vila Velha, no entanto a quantidade de atribuições previstas pelo município de Vila Velha acaba por contemplar parcialmente a primeira atribuição. Cariacica tem destaque, mas, mesmo assim, não possui nenhuma atribuição contemplada como um todo em alguma das atribuições previstas na Resolução n. 4.

Além de referenciar ou não o trabalho na Educação Especial, destacamos que, mesmo sendo para o professor regente, o conjunto de atribuições de Serra ainda é muito restrito, acabando por suprimir as ações próprias do trabalho docente. Percebemos que, em Vila Velha, há uma preocupação maior em realizar essas definições. No entanto, devemos reconhecer que representa uma forma de desvalorização do trabalho da Educação Especial não haver qualquer correlação na definição das atribuições dos professores de Educação Especial. Trata-se de uma modalidade prevista na LDB (BRASIL, 1996) e, por existir no formato de modalidade, ela possui características próprias, que são o seu sentido em existir transversalmente na educação.

Sabemos que embora estejam suprimidas dos editais, os professores de Educação Especial possuem e executam atribuições específicas que são diferenciadas das

realizadas pelos professores regentes, e uma das justificativas é a existência do cargo especificamente.

Outro ponto que não podemos deixar de discutir neste tópico são as próprias atribuições previstas na Resolução n. 4 (2009). No início deste subcapítulo, tratamos de modo breve sobre as críticas em relação às atribuições destinadas aos professores. Essa mesma análise foi pertinente quando nos dispusemos a pesquisar os professores de Educação Especial nos documentos e legislações de referência. Citamos várias, dentre elas as atribuições aqui discutidas e as críticas em relação a elas.

Como foi apresentado, Vaz (2013) considera que as atribuições presentes na referida Resolução possuem caráter técnico e de gestão. Assim, distanciam-se das atribuições pedagógicas que devem ser a base do trabalho do professor de Educação Especial. Em consonância com esse destaque, Rossetto (2015, p. 106) avalia que o documento é voltado para a realização do AEE na SRM para “[...] a preocupação em relação às atividades do AEE, no que se refere à redução da atividade de ensino, bem como à omissão completa do trabalho com os conteúdos escolares”.

Rossetto (2015) afirma que as atribuições trazidas na Resolução n. 4 (BRASIL, 2009) destinadas aos professores de Educação Especial têm como base o trabalho de AEE na SRM, porém a execução do AEE não está restrita ao trabalho realizado na SRM, tampouco a Educação Especial resume-se ao serviço de AEE. Outra problemática presente nas atribuições dos professores de Educação Especial está na quantidade de ações destinadas a eles, que os sobrecarrega, centralizando a responsabilidade de inclusão dos estudantes denominados público-alvo da Educação Especial nesses profissionais, o que é uma tarefa muito complexa.

No entanto, não identificamos que a proposta de AEE presente na PNEE-EI (BRASIL, 2008) seja o desencadeador dessa sobrecarga de trabalho destinada ao professor de Educação Especial, mas sim a interpretação da PNEE-EI realizada pela Resolução n. 4 (BRASIL, 2009).

Identificamos, através do levantamento realizado, que, dos municípios pesquisados, há pouco alinhamento em relação às propostas municipais com a proposta nacional prevista na Resolução n. 4 (BRASIL, 2009). Das propostas municipais, somente Cariacica faz referência ao trabalho da Educação Especial, quando cita o tipo de

trabalho: complementar e suplementar e o estudante denominado público-alvo da Educação Especial. Em Vila Velha e Serra, as atribuições dispostas são idênticas às destinadas aos professores que atuam em sala comum.

Uma das causas poderia ser a data de publicação das atribuições. Em Cariacica, a criação do cargo aconteceu em 2019, através da Lei 5.950, de 04 de janeiro de 2019, ou seja, posterior à publicação do documento nacional. Em Vila Velha, não consta a data de criação do cargo, mas o documento que identifica as atribuições é a Lei Municipal n. 4.670, de 3 de julho de 2008, ou seja, anterior à Resolução n. 4. Já no município de Serra, não encontramos um documento que tivesse registrado sobre a criação do cargo de professor de Educação Especial, mas as atribuições estão dispostas na Lei n. 3.845, de 26 de março de 2012. Como vemos, é posterior à PNEEI-EI (BRASIL, 2008).

Mesmo que as leis tenham sido feitas antes da publicação da Resolução n. 4 (BRASIL, 2009), como o caso de Vila Velha, seria necessária uma adequação às orientações nacionais, afinal o professor de Educação Especial carece de direcionamentos específicos. Isso poderia ter sido feito de forma crítica, considerando as atribuições e demandas do próprio município. Quem sabe assim não encontrariam especificidades mais adequadas à realidade em que se inserem.

Diante do que analisamos a respeito da atribuição dos professores de Educação Especial, pudemos identificar que existem dois pontos principais, que são contraditórios. O primeiro é a crítica em relação à quantidade e ao tipo de atribuição dada aos professores de Educação Especial disposta na Resolução n. 4 (BRASIL, 2009). De acordo com Vaz (2013) algumas atribuições têm cunho técnico e gestor. Concordamos com a autora, mas nós também entendemos que essa comparação não pode ser realizada com base no trabalho do professor regente. Faltam elementos pedagógicos a essas atribuições e sobram elementos técnicos e de gestão, mas o fato de estarem voltados a essas características não nega a necessidade de eles comporem o conjunto de conhecimentos necessários para atuar como professor de Educação Especial. Isso se deve à compreensão da Resolução n. 4 (BRASIL, 2009), que atrela o AEE ao trabalho na SRM, sem se aprofundar no trabalho colaborativo realizado pelo professor especialista.

Entender as especificidades do cargo é indispensável, porque valoriza o trabalho desse profissional na escola regular e aponta atribuições que são necessárias para a inclusão dos estudantes denominados público-alvo da Educação Especial exclusivas a esses profissionais. Esse entendimento nos leva ao segundo ponto de destaque: as atribuições em nível municipal.

Há uma autonomia nos municípios para que criem os seus cargos e as atribuições, no entanto elas precisam tomar como referência os documentos nacionais. A mera reprodução das atribuições dos professores de sala comum aos professores de Educação Especial é uma forma de desvalorização do trabalho docente desses profissionais, porque não reconhece as especificidades do cargo e desconsidera os conhecimentos próprios do cargo.

Não podemos desconsiderar o caráter especialista da função que diferencia o trabalho do professor de Educação Especial do trabalho do professor regente. Se não houver entendimento das necessidades específicas do cargo, das diferentes funções, corremos o risco de perder espaço na escola regular em direção ao caminho já trilhado, em que se discutia a necessidade ou não de Educação Especial nas escolas regulares. Afinal, se não há reconhecimento de um trabalho específico, não há necessidade de um professor específico.

Quanto ao que tratamos como específico, é importante destacar que essa especificidade do cargo é pedagógica, e não técnica. Saber sobre questões próprias da Educação Especial não é condicionar a conhecimentos de outras áreas, porque essa é uma forma de desvalorização do professor.

Se o cargo requer funções específicas, essas dependem de conhecimentos específicos da *Educação Especial*, por esse motivo seguiremos na análise dos conhecimentos previstos nos editais destinado aos professores de Educação Especial.

### 5.3 ANÁLISE DOS CONHECIMENTOS REQUERIDOS PARA INVESTIDURA NO CARGO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Como temos defendido, o trabalho do professor de Educação Especial é indispensável para a promoção da inclusão dos estudantes denominados público-alvo da Educação

Especial. Os conhecimentos para atuar nesse cargo ficam sob responsabilidade dos estados e municípios, através das redes municipais de ensino. Essa responsabilidade atribuída aos estados e municípios faz com que a compreensão do que seja conhecimento da e para a Educação Especial esteja restrita à esfera particular.

Essa particularidade existe pela falta de direcionamento político, em uma orientação que pudesse resguardar conhecimentos indispensáveis para o professor de Educação Especial. A autonomia é importante para contextualizar o cargo no contexto micro, mas ao mesmo tempo há o risco de fragmentar os conhecimentos.

Em relação aos conhecimentos da Educação Especial que aqui citamos, a busca por eles torna-se muito interessante pela dificuldade de encontrar nos documentos oficiais o que se considera como conhecimento da área. Nos municípios, podemos encontrar os referidos conhecimentos nos editais de processos seletivos, como veremos neste tópico.

A seguir, no quadro que produzimos, apresentamos a organização dos conteúdos<sup>53</sup> previstos nos editais publicados entre 2019 e 2020. A lista refere-se aos conteúdos que os municípios definem para avaliação dos candidatos ao cargo de professor de Educação Especial. No entanto, essas listagens não constam nas diretrizes, em decretos, em portarias ou leis próprias dos municípios. Ou seja, estão restritas ao processo de seleção, mas, mesmo assim, é importante avaliar o que se espera desses novos profissionais, afinal isso incide diretamente no trabalho deles.

Quadro 11 - Conhecimentos requeridos para investidura no cargo

MUNICÍPIO	CONHECIMENTOS REQUERIDOS PARA INVESTIDURA NO CARGO
CARIACICA	1 Bases e Políticas Públicas da Educação Especial no Brasil. 2. Resolução CNE/CEB, 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE. 3. Atendimento Educacional Especializado – AEE; 4. Relações entre ensino comum e atendimento educacional especializado (AEE). 5. A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista, criada Lei Nº 12.764, De 27 De Dezembro De 2012. 6. A codocência/coensino como prática pedagógica inclusiva, na sala de aula regular. 7. A flexibilização curricular para estudantes com necessidades específicas: proposta de flexibilização curricular, acompanhamento e avaliação.

<sup>53</sup> Em relação aos editais, referimo-nos a conteúdos solicitados, porque não podemos considerar todos os requisitos como conhecimento. Nesta pesquisa fazemos diferenciação entre conteúdo e conhecimento, seguindo a nossa base teórica.

	<p>8. As adaptações de recursos e materiais para a promoção da inclusão.</p> <p>9. Práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula comum, para os estudantes com necessidades específicas: com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos, transtornos psicológicos, e com necessidades transitórias.</p> <p>10. Atendimento Educacional Especializado para estudantes público-alvo da Educação Especial: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.</p> <p>11. Educação de surdos no contexto educacional inclusivo.</p> <p>12. Tecnologia Assistiva e Acessibilidade.</p> <p>13. A articulação entre o (a) professor (a) de Educação Especial e os profissionais/serviços de educação e de saúde que atendem os estudantes com necessidades específicas.</p> <p>14. Bases Psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento: conceitos e correntes teóricas.</p> <p>15. A educação numa perspectiva inclusiva.</p> <p>16. A avaliação psicopedagógica.</p> <p>17. O trabalho pedagógico com estudantes com transtornos funcionais específicos e transtornos psiquiátricos.</p> <p>18. O saber e o fazer docente na perspectiva da educação inclusiva.</p> <p>19. Lei Nº 8.069, De 13 De Julho De 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente.</p> <p>20. Lei nº 13.146, de 6 De Julho De 2015 e suas alterações - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência): disposições gerais; da igualdade e da não discriminação; do direito a educação. Lei nº 5.465/2015 – Plano Municipal de Educação de Cariacica - meta 4.</p>
SERRA	<p>1. A deficiência intelectual/mental como produção social;</p> <p>2. Inclusão Escolar, formação continuada;</p> <p>3. Dificuldades de aprendizagem;</p> <p>4. O cotidiano na sala de aula;</p> <p>5. O sujeito com deficiência intelectual/mental: processos de aprendizagem na Educação Infantil e Ensino Fundamental;</p> <p>6. Transtornos Globais do Desenvolvimento, educação, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade;</p> <p>7. Deficiência Física, Deficiência Múltipla e os desafios da aprendizagem.</p>
VILA VELHA	<p>1. Fundamentos e princípios da educação inclusiva;</p> <p>2. Marcos legais, políticos e educacionais da educação inclusiva;</p> <p>3. Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008);</p> <p>4. Atendimento Educacional Especializado – AEE e seus serviços, recursos e estratégias de acessibilidade;</p> <p>5. Tecnologia assistiva e o AEE;</p> <p>6. A Educação Especial no Projeto Político Pedagógico da Escola - PPP; Educação Especial Inclusiva: deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.</p> <p>7. Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento em Vigotsky.</p> <p>8. Resolução no. 04/2009 CNE/CEB, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE.</p> <p>9. Lei Federal nº 13.146, de 06 de julho de 2015 - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e suas alterações.</p> <p>10. Alunos público alvo da Educação Especial.</p> <p>11. A perspectiva de trabalho colaborativo como prática pedagógica inclusiva, na sala de aula regular.</p> <p>12. Nota Técnica no. 04/2014 – MEC.</p> <p>13. A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista, Lei Nº 12.764, 2012.</p>

	<p>14. Relações entre ensino comum e atendimento educacional especializado (AEE).</p> <p>15. A flexibilização curricular para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.</p> <p>16. Recursos didáticos, tecnologia assistiva e acessibilidade. Práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula comum, para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.</p> <p>17. Bases Psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento: conceitos e correntes teóricas.</p> <p>18. A educação numa perspectiva inclusiva. Lei nº 5.629/2015 – Plano Municipal de Educação de Vila Velha- meta 4.</p>
--	---

Fonte: Quadro produzido pela autora (2020).

De acordo com os dados, pudemos perceber que os municípios de Cariacica e Vila Velha exigiram uma quantidade maior de conhecimentos (ou conteúdos) nos seus editais. Se compararmos com o município de Serra, há três vezes mais em Vila Velha e um pouco mais em Cariacica. A explicação é bem clara, os dois municípios foram bem específicos em seus conteúdos, enquanto no edital da Serra eles são mais genéricos.

Percebemos que há uma preocupação em Cariacica e Vila Velha em relação à especificidade dos documentos orientadores da Educação Especial. Como direcionamento sobre o conteúdo das provas, os dois municípios listaram os marcos legais das Políticas Públicas da Educação Especial em mais de um tópico, são eles: a Resolução n. 4/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; a meta 4 dos respectivos Planos Municipais de Educação; a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015); Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012). Esses dois últimos não tratam especificamente da educação.

O município de Vila Velha inclui ainda a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Nota Técnica n. 4 de 2014, que traz a Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

Quanto aos conhecimentos próprios da Educação Especial, os três municípios abordam temáticas correlacionadas. Percebemos que, como nos documentos oficiais, há uma relação maior entre o que foi listado por Vila Velha e Cariacica em alguns tópicos, como podemos conferir na organização abaixo.

Quadro 12 – Relação dos conhecimentos nos municípios de Cariacica e Vila Velha

CARIACICA	VILA VELHA
Bases e Políticas Públicas da Educação Especial no Brasil.	Marcos legais, políticos e educacionais da educação inclusiva.
A flexibilização curricular para estudantes com necessidades específicas: proposta de flexibilização curricular, acompanhamento e avaliação.	A flexibilização curricular para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.
Atendimento Educacional Especializado para estudantes público-alvo da Educação Especial: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.	Atendimento Educacional Especializado – AEE e seus serviços, recursos e estratégias de acessibilidade.
Tecnologia Assistiva e Acessibilidade.	Tecnologia assistiva e o AEE.
Bases Psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento: conceitos e correntes teóricas.	Bases Psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento: conceitos e correntes teóricas; Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento em Vigotski.
Relações entre ensino comum e atendimento educacional especializado (AEE).	Relações entre ensino comum e atendimento educacional especializado (AEE).
A educação numa perspectiva inclusiva.	Fundamentos e princípios da educação inclusiva.
Práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula comum, para os estudantes com necessidades específicas: com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos, transtornos psicológicos, e com necessidades transitórias.	Alunos público-alvo da Educação Especial.
A codocência/coensino como prática pedagógica inclusiva, na sala de aula regular.	A perspectiva de trabalho colaborativo como prática pedagógica inclusiva, na sala de aula regular.

Fonte: Quadro produzido pela autora (2020).

Em oito temáticas, os dois municípios consideraram assuntos como: flexibilização curricular (1); AEE (2); Tecnologia Assistiva (3); bases psicológicas da aprendizagem e desenvolvimento (4) – nesse tópico não fica especificado o estudo de uma teoria em especial. Vila Velha adiciona em outro tópico a psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento de Vigotski, sendo o único município que cita uma abordagem teórica específica. Relações entre o ensino comum e a Educação Especial (5); Educação Inclusiva (6); O público-alvo da Educação Especial (7), em Cariacica eles ainda incluem as práticas inclusivas com esses alunos nas salas de aula comum; por fim, Codocência/coensino (8) em Cariacica, que se relaciona diretamente com o trabalho colaborativo citado em Vila Velha.

Quanto aos conhecimentos requeridos para investidura no cargo nos três municípios, em Cariacica traz nas definições a Adaptação de materiais e recursos, relacionado à



função do professor de Educação Especial, como consta na Resolução n. 4/2009. Incluiu também a avaliação psicopedagógica, sem especificar como ela irá se aplicar ao trabalho do professor, seja na avaliação diagnóstica para identificação ou para auxílio da avaliação do professor regente. Essa indefinição é passível de compreensão e práticas equivocadas. Outro ponto interessante é a inclusão de conteúdos referentes aos alunos surdos e com transtornos funcionais específicos e transtornos psiquiátricos. Esses conhecimentos se relacionam ao atributo do cargo que acontece somente no neste município, que é conferir ao professor de Educação Especial o trabalho com os diferentes sujeitos público-alvo da Educação Especial.

Em Vila Velha, há a inclusão dos temas recursos didáticos, tecnologia assistiva e acessibilidade, que ampliam a compreensão de tecnologia assistiva e a situa no contexto da sala de aula regular como um recurso de inclusão do estudante nesse espaço, sem vincular necessariamente ao AEE na SRM.

O município da Serra desenvolveu um edital com menos conteúdos solicitados aos candidatos. São apenas sete tópicos e eles têm como foco os sujeitos, como quando solicitam o conteúdo sobre a deficiência intelectual/mental como uma produção social e os seus processos de aprendizagem no contexto da educação infantil e no ensino fundamental. Assim como os outros municípios, Serra cita a temática da inclusão, mas a associa à formação continuada. Inclui a temática das dificuldades de aprendizagem, além de considerar o cotidiano da sala de aula. Também foca nos estudantes com TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento) e associa as temáticas da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. Inclui os sujeitos com deficiência física e múltiplas, associando-os aos desafios da aprendizagem.

No município de Serra, percebe-se que o foco está nos estudantes com deficiências e TGD, que compõem o público-alvo da Educação Especial, e é o público a ser atendido pelo cargo a ser pleiteado. Ficaram de fora conhecimentos de cunho didático-pedagógico relativos ao trabalho na Educação Especial, como vimos nos municípios de Cariacica e Vila Velha. Além de não citar os documentos oficiais que dispõem sobre a organização da Educação Especial e os conhecimentos teóricos sobre aprendizagem e desenvolvimento.

A organização do conteúdo a ser cobrado nas provas não diz respeito somente às empresas, organização ou institutos que promovem os concursos. Apesar de trazerem

conteúdos muito parecidos, Vila Velha e Cariacica foram organizadas por empresas diferentes: a primeira pelo Ibade (Instituto Brasileiro de Apoio e Desenvolvimento Executivo) e a segunda pelo Instituto AOCF (Assessoria em Organização de Concursos Públicos), que também é organizadora do concurso de Serra. Embora tenham sido realizadas pela mesma empresa, os editais de Serra e Cariacica em nada se assemelham. O que nos indica que o conteúdo listado é selecionado pelo próprio município.

Esse levantamento nos mostra a diferença de interpretação no que se considera conhecimento para trabalhar no cargo de professor de Educação Especial, nesse caso tendo como o foco os sujeitos com deficiência intelectual e com TGD. Percebemos que os municípios consideraram o conhecimento dos sujeitos público-alvo da Educação Especial, mas em Cariacica e Vila Velha isso foi abrangido para questões pedagógicas que compreendem o trabalho do professor de Educação Especial. Esses dois municípios também citaram os documentos oficiais e políticas públicas que marcaram a implementação da Educação Especial no país, além de conterem outras orientações, como as atribuições do cargo.

Os conhecimentos teóricos apareceram timidamente, mas pudemos notar que foram considerados. Em Cariacica, é citado apenas sobre as bases psicológicas da aprendizagem e desenvolvimento e as bases teóricas, ou seja, sem assumir uma base para o trabalho no município. Em Vila Velha, há o mesmo tópico, no entanto, em outro momento, cita-se a teoria de Vigotski. Apesar do ecletismo, dá-se mais ênfase à base teórica.

No município de Serra, é possível perceber alguma influência teórica, quando trazem o estudo da deficiência como uma produção social, mas não se assume uma linha teórica; além de se listar em um tópico o cotidiano da sala de aula, que pode também se assemelhar aos estudos desenvolvidos em outra perspectiva teórica.

Por fim, os conhecimentos teóricos não foram privilegiados na organização dos conteúdos próprios da Educação Especial, o que indica que os municípios têm reproduzido uma ideia restrita de conhecimento da área.

## 5.4 ANÁLISE DOS REQUISITOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Tornar-se professor de Educação Especial é necessariamente um processo que vai culminar numa certificação ao final. O *locus* de formação é diversificado: alguns formam-se em cursos de especialização a nível de pós-graduação, outros em cursos livres do tipo capacitação e alguns poucos em licenciaturas próprias da área.

Como temos discutido em nosso texto, o *locus* é indefinido e, além dele, o tipo de formação também. Essa condição permite a cada município brasileiro estabelecer os critérios que definem a formação desse profissional.

Em nível nacional, sobre a formação dos professores de Educação Especial, a PNEE-EI (2008) cita, em dois parágrafos, o que os define, considerando o que se espera que eles aprendam, mas trata de forma geral, como podemos ver abaixo:

*Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial.*

*Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008, p. 18, grifos nossos).*

Em síntese, entendemos que a formação do professor de Educação Especial deve ser inicial e complementada por conhecimentos denominados na PNEE-EI (BRASIL, 2008) como gerais e específicos. Em seguida, há os diferentes *locus* de trabalho do professor de Educação Especial e, no parágrafo seguinte, a necessidade de conhecimentos de gestão de sistema educacional para execução de projetos de parceria com diferentes áreas (saúde, assistência social, trabalho e justiça).

No entanto, quando pensamos no PAEE definido pela própria PNEE-EI (BRASIL, 2008), sabemos que trata de três áreas diferentes: deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. As referidas áreas demandam conhecimentos específicos, como no caso das deficiências que se dividem em outras

áreas. Como exemplo, sabemos que surdez, deficiência intelectual e visual são áreas muito diversificadas em ações e conhecimentos teóricos, práticos e técnicos. Uma única formação para atender às demandas advindas desses grupos seria equivalente a uma nova formação acadêmica, o que não tem se mostrado viável.

Eis então uma problemática, os documentos nacionais citam as especificidades, mas não as descrevem, deixando subjetiva a compreensão e implementação das redes municipais e estaduais.

Diante disso, estudar a formação do professor de Educação Especial, torna-se uma difícil tarefa, porque ela é subjetiva, pois as terminologias, atribuições e conhecimentos ficam dependentes da estrutura dos cursos de formação de professores de Educação Especial, e não há definição para eles. Quando nos propusemos a analisar os requisitos para a formação desses profissionais, a intenção foi entender como os municípios têm compreendido e definido os atributos e o tipo de formação dos professores de Educação Especial. Vemos a possibilidade de explorar esse dado a partir dos editais.

Abaixo, estão descritos os requisitos previstos nos editais de concurso público para professor de Educação Especial dos municípios de Cariacica, Serra e Vila Velha.

Quadro 13 - Requisitos para a formação do professor de Educação Especial

MUNICÍPIO	REQUISITOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
CARIACICA	Curso completo em licenciatura Plena na área Educacional. Curso complementar específico na área de: Deficiência Mental/Intelectual, Deficiência Múltiplas, Deficiência Visual, Libras, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação que totalizam carga horária mínima de 120 horas.
SERRA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Educação Especial, acompanhada do Histórico Escolar Final ou;</li> <li>- Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou em Educação Infantil, ou Curso Normal Superior com habilitação para o magistério em Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou Educação Infantil, ou Licenciatura em Pedagogia, regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006, acompanhada do Histórico Escolar Final, acrescida de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado ou Doutorado) em Educação Especial/Inclusiva ou, em Educação na linha de pesquisa em Educação Especial/Inclusiva ou;</li> <li>- Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou Educação Infantil, ou Curso Normal Superior com habilitação para o magistério em Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou Educação Infantil, ou Licenciatura em Pedagogia, regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006, acompanhada do Histórico Escolar Final, acrescida de certificado de Pós-Graduação Lato Sensu na área de Educação Especial/Inclusiva ou;</li> </ul>

	- Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou Educação Infantil, ou Curso Normal Superior com habilitação para o magistério em Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou Educação Infantil, ou Licenciatura em Pedagogia, regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006, acompanhada do Histórico Escolar Final, acrescida de curso concluído na área específica de Deficiência Intelectual/Mental com carga horária mínima cursada de 160 (cento e sessenta) horas, iniciado a partir de 2016.
VILA VELHA	- Diploma ou certificado de conclusão de curso de Licenciatura plena em Pedagogia com habilitação para Educação Especial, fornecido por instituição de ensino reconhecida pelo Ministério da Educação. Incluído a partir da Retificação Nº 01, DE 27 de dezembro de 2019: OU - Cursos de Licenciatura plena em Pedagogia com Especialização ou com Pós graduação em Educação Especial e/ou Inclusiva, fornecido por instituição de ensino reconhecida pelo Ministério da Educação.

Fonte: Quadro organizado pela autora (2020).

De acordo com os dados apresentados, quanto à formação inicial, vemos que, para ser professor de Educação Especial nos municípios pesquisados, é necessário que se tenha uma licenciatura. Nos casos de Serra e Vila Velha, os editais especificam que a referida licenciatura deve ser em Pedagogia. Em Cariacica, não há especificidade do curso, podendo ser qualquer licenciatura.

Quanto à complementação da formação inicial, cada município tem uma definição diferente. Em Cariacica, não é necessário um curso de especialização *lato sensu*, somente um curso em “Deficiência Mental/Intelectual, Deficiência Múltiplas, Deficiência Visual, Libras, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação”. É importante destacar que pode ser em uma das áreas ou em uma formação que as correlacione. Quanto à carga horária prevista, solicita-se apenas que tenha no mínimo 120 horas.

No município de Vila Velha, é solicitado que o professor tenha licenciatura plena em Pedagogia, com habilitação para Educação Especial. No entanto, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2006), a proposta do curso foi reformulada e o artigo 10 define que “As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução”. Por esse motivo, a referida formação só está adequada aos estudantes formados até esse período.

Essa especificidade está no edital inicial. Após nota lançada pela instituição organizadora, devido a recursos efetuados pelos candidatos, foi publicada uma segunda opção, que solicita, além da licenciatura em Pedagogia, uma pós-graduação

na área da Educação Especial ou Educação Inclusiva, ampliando as possibilidades para os profissionais formados após o ano de 2006.

No município da Serra, também solicita-se, além do curso de Pedagogia, uma Pós-Graduação *Lato Sensu*, assim como em Vila Velha. Mas também se assemelha com Cariacica, quando, como opção, permite ao Pedagogo uma formação na área específica de Deficiência Intelectual/Mental com 160 horas. A diferença é que em Cariacica não há definição por área na graduação e nem na formação complementar. Em Cariacica, o professor pode se formar em licenciatura e realizar um curso de 120 horas em uma ou diferentes áreas, de acordo com o PAEE, e será considerado professor de Educação Especial.

Além de acrescentadas 40 horas, no município da Serra, assim como em Vila Velha, os cargos são divididos. Há concurso específico para as áreas da Deficiência Intelectual e TGD, Surdez e Deficiência Visual. Em Cariacica, é um cargo que abrange todo o público, além de solicitar a menor carga horária de formação do professor.

Em Cariacica, por ser apenas um cargo e ter atribuições, conhecimentos e requisitos para trabalhar com todo o PAEE, é o município com menos restrições quanto à formação inicial e continuada. Sobre a inicial, a produção do conhecimento sobre formação de professores que nós realizamos no Capítulo 3 apresenta a quantidade de pesquisas desenvolvidas nas diferentes áreas das licenciaturas sobre as formações para o trabalho na Educação Especial. Muitas pesquisas apontam as fragilidades do processo, sobretudo quanto às restrições das disciplinas.

Além dessa questão, não parece possível que um curso de 120 horas dê condições de formar esse professor nas três grandes áreas. Quais condições terá um professor só com formação em Deficiência Intelectual para desenvolver o trabalho com o aluno surdo? Relacionando aos conhecimentos requeridos no edital de concurso para esses profissionais, 120 horas não contempla a quantidade de conhecimentos solicitada.

No caso do concurso público, ainda que o próprio município, através da organização interna da Secretaria de Educação, venha dividir os professores aprovados pelas demandas dos alunos, como eles terão garantias de que, em meio aos efetivos, há profissionais formados que atendam a todas as áreas? É uma questão muito complicada. Tal situação representa o que Vaz e Garcia (2016) e Kassir (2014) definiram como “professor multifuncional”.

A multifuncionalidade suscita cursos de formações aligeirados, porque, em 120 horas, sem a necessidade de pós-graduação<sup>54</sup>, não se dá qualquer chance de aprofundamento teórico. Dada as condições precárias de formação e trabalho docente em nosso país, uma parte significativa tem buscado formar-se em cursos flexíveis, com poucas exigências.

Essas formações corroboram outro dado encontrado em nossa pesquisa: *as queixas dos professores sobre a falta de preparo para atuar com o denominado PAEE*. O capítulo 3 desta pesquisa desvela as queixas apresentadas por diferentes pesquisadores no que diz respeito à falta de preparo. Cursos aligeirados, sem possibilidade de aprofundamento e compreensão dos conhecimentos da área estão a prestar um grande desserviço para a área da Educação Especial. Aos professores, pela desvalorização docente; aos estudantes, pelo comprometimento na efetivação do seu direito a uma educação de qualidade.

Quanto ao município de Vila Velha, a questão das habilitações precisa ser revista, pois ela consta nos documentos oficiais do município que foram base para a orientação dos editais. É importante que haja uma atualização dos documentos orientadores do município para que estejam de acordo com as legislações nacionais vigentes. A primeira opção para formação de professor de Educação Especial apresentada no edital do concurso de Vila Velha já está extinta há 15 anos. Isso demonstra que há pelo menos 15 anos os documentos não foram revisados, essa situação pode ser uma dentre tantas que necessitam estar em sintonia com as orientações nacionais.

Quanto às orientações nacionais, vimos através das análises dos editais que a falta de determinação quanto ao cargo, atribuições e os requisitos para a formação dos professores de Educação Especial comprometem o trabalho nesta área. Se, por um lado, há garantida aos municípios da autonomia para definir essas especificidades; por outro, há o risco de se comprometer todo o trabalho da Educação Especial pela interpretação e implementação subjetiva feita por eles.

---

<sup>54</sup> A Pós-Graduação *lato sensu* no Brasil, de acordo com a Resolução Nº 1 de 2007 CNE/MEC, deve ter carga horária mínima de 360h, sem contar estudos individuais ou em grupo, além de requerer, para conclusão, elaboração de monografia ou Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Não é viável a compreensão de que existe um único tipo de professor de Educação Especial. Os conhecimentos são diferenciados para o trabalho com alunos com deficiência visual e surdez. Nesses casos, há conhecimentos sobre técnicas e língua que são indispensáveis para a promoção da inclusão desses estudantes na sala de aula regular.

No entanto, apesar de reconhecermos que esses conhecimentos são diferenciados, eles não se aplicam ao conhecimento das deficiências, mas a conhecimentos teóricos e técnicos específicos para o trabalho com alunos com deficiência visual e surdez.

Há uma linha tênue entre saber sobre os referidos conhecimentos e tomá-los como conhecimento sobre os estudantes e as formas de se realizar o trabalho, que não se generaliza a todos os casos, mas preparam os professores para construir possibilidades para os seus alunos.

No caso da formação para os estudantes com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento, é importante que haja cuidado quanto ao conhecimento sobre o trabalho específico a ser realizado. O foco não pode ser a especificidade, como acontece em muitos trabalhos e foi identificado por nós nas análises da produção do conhecimento acadêmico na área.

Alguns professores dizem necessitar de conhecimento sobre determinada deficiência ou transtorno, como se esse aprofundamento pudesse auxiliar no seu trabalho com os estudantes PAEE. E é muito equivocado esse pensamento, pois o foco deve ser o trabalho pedagógico.

Para explicar melhor sobre a diferenciação dos conhecimentos, tomamos como base os estudos de Defectologia de Vigotski (2012). Neles, o autor diferencia o trabalho a ser desenvolvido com os diferentes grupos (crianças cegas, crianças surdas e crianças com deficiência intelectual<sup>55</sup>, crianças com deficiência física, e crianças com transtornos).

Para Vigotski (2012), a opinião pública tem uma ideia errônea sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, no caso, ele cita as surdas e cegas. Para ele, elas foram:

---

<sup>55</sup> Atraso mental é o termo utilizado na obra original, mas diz respeito à compreensão da época. Em nosso texto será utilizada a terminologia atual.



[...] entendidas estritamente do ponto de vista orgânico, e a pedagogia realizou um trabalho com essas crianças dirigido também a compensação biológica [...]. Diante disso resulta toda a nossa pedagogia especial, ou seja, uma pedagogia terapêutica ou medicinal. Entretanto, está claro para qualquer pedagogo que a criança cega ou surda é, em primeiro lugar, uma criança e, em segundo lugar, como dizem os psicólogos alemães, é uma criança peculiar, cega ou surda (VYGOTSKI, 2012, p. 99)<sup>56</sup>.

Acima, o autor faz uma crítica à perspectiva de compensação biológica que é atribuída ao desenvolvimento das crianças com deficiência. Ele registra que, naquela época, era essa a perspectiva de educação para a criança cega e a criança surda. Salienta que em primeiro lugar vem a criança, antes da deficiência.

Do ponto de vista biológico, a surdez e a cegueira representam a falta de sentidos, uma via de relacionamento direto com o mundo externo, segundo Vygotski (2019), por isso precisa e pode ser compensada. E para isso ele sugere o caminho da compensação social. O autor afirma que:

[...] é importante não o fato de que o cego veja as letras, mas que saiba ler. É indispensável que o cego leia de uma maneira absolutamente igual a como nós lemos e aprenda a fazê-lo da mesma forma que a criança normal. É importante que o cego saiba escrever, mesmo que ele não deslize a caneta sobre o papel. Se ele aprende a escrever perfurando o papel com uma punção, temos, novamente, o mesmo princípio e um fenômeno praticamente idêntico (VYGOTSKI, 2012, p. 61)<sup>57</sup>.

Acima, o autor fala da importância da apropriação do conhecimento da leitura e escrita para a criança cega. A fala está relacionada ao seu desenvolvimento não vinculado ao sentido perdido, no caso a visão, mas da apropriação por outras vias. Se ele souber, utilizando o sistema Braille, terá condições de ler, escrever e participar ativamente da sociedade.

Por isso a importância de problematizarmos a formação de professores. Na Defectologia vigotskiana, o autor fala das possibilidades no âmbito social, mas elas demandam conhecimento específico, em áreas diferenciadas. Ainda que ressaltemos, com base na teoria histórico-cultural, o caráter social dessa aprendizagem, ela é rica

---

<sup>56</sup> “Dicho de otro modo, la cuestión de los defectos se planteaba siempre de manera burdamente física. De ahí deriva toda nuestra pedagogía especial, es decir, una pedagogía terapéutica o farmacológica. Sin embargo, está claro para cualquier pedagogo que el niño ciego o sordomudo es, en primer lugar, un niño, y en segunda línea, como dicen los psicólogos alemanes, ya es un niño especial, ciego o sordomudo” (VYGOTSKI, 2012, p. 61).

<sup>57</sup> “Lo importante no es que el ciego vea las letras, sino que sepa leer. Lo importante es que el ciego lea exactamente del mismo modo que leemos nosotros y que aprenda a hacerlo igual que un niño normal. Lo importante es que el ciego sepa escribir, pero no tiene importancia alguna que lo haga moviendo la pluma por el papel. Si aprende a escribir marcando el papel con un punzón, estamos otra vez ante el mismo principio y ante un fenómeno prácticamente idêntico” (VYGOTSKI, 2012, p. 62).

em conhecimentos técnicos e teóricos. Um professor não vai ensinar ao aluno cego a utilizar o sistema Braille se ele não dominar essa técnica.

Assim acontece com as demais deficiências, por isso nós ressaltamos a organização social do professor de Educação Especial para o exercício da sua função. Não existe um professor de Educação Especial, devem existir professores com formação específica para trabalhar com os grupos definidos pela PNEE-EI (BRASIL, 2008) como público-alvo da Educação Especial.

A formação desses professores deve levar em consideração a ação pedagógica do profissional em relação ao seu aluno, e não a especificidade do estudante. Um professor para trabalhar com uma criança com deficiência intelectual não tem necessidade de saber a característica orgânica dessa deficiência, mas saber as possibilidades de trabalho com o seu aluno. Assim iremos superar o que Vigotski (2012) definiu como pedagogia medicinal e terapêutica, que ainda se faz presente nas formações, como apresentado nas discussões do Capítulo 3 desta pesquisa.

A superação da pedagogia medicinal e terapêutica, que identificamos como influência médico-psicológica na Educação Especial, não acontece pela via da negação da deficiência, mas sim pelo trabalho de promoção da compensação social dela.

Sobre a questão da formação de professores, Borowsky (2017) percebeu, através de análises de cursos de formação de professores de Educação Especial, o caráter técnico na função. Ela avalia o trabalho desse professor, a partir dos documentos orientadores, como prático e tem orientado que “[...] deve restringir o ensino expositivo e a transmissão de conteúdos em prol da aplicação de técnicas e instrumentos de acessibilidade, comunicação e informática” (BOROWSKY, 2017, p. 214).

O caráter instrumental nos aproxima das orientações de Vygotski sobre o trabalho a ser realizado na escola com os estudantes com deficiência. Para ele, é necessário ir além das expressões concretas, do visual, em suas palavras:

Precisamente porque a criança com atraso mental depende tanto, em sua experiência, das impressões concretas visuais e desenvolve tão pouco por sua própria conta o pensamento abstrato, a escola deve libertá-la do excesso do método visual-direto que serve de obstáculo ao desenvolvimento do pensamento abstrato e educar esses processos. Dito de outra forma, a escola

não só deve adaptar-se às insuficiências dessa criança, senão também lutar contra elas, superá-las (VYGOTSKI, 2012, p. 36)<sup>58</sup>.

A psicologia histórico-cultural nos ajuda a pensar que devemos superar essa ideia técnica de formação e atribuição do trabalho do professor de Educação Especial. As características descritas por Borowsky (2017) resguardam influências das perspectivas de trabalho na área de séculos passados, ainda não superadas.

Ao final, concordamos com Sousa (2018), ao defender que, para a formação de professores de educação especial, é necessário andar na contramão do recuo à teoria. Isso significa ir além do que é proposto atualmente, é aprofundar nos estudos da teoria histórico-cultural, pois ela é capaz de nos fazer transpassar a superficialidade técnico-pedagógica da função do professor de Educação Especial e possibilita a transformação social do trabalho deste professor e dos estudantes denominados público-alvo da Educação Especial.

---

<sup>58</sup> “Precisamente porque el niño mentalmente retrasado depende tanto en su experiencia de las impresiones concretas y desarrolla tan poco, por su propia cuenta, el pensamiento abstracto, la escuela debe librarlo del exceso del método visual-directo, que sirve de obstáculo al desarrollo del pensamiento abstracto, y educar estos procesos. Dicho de otro modo, la escuela no solo debe adaptarse a las insuficiencias de ese niño, sino también luchar contra ellas, superarlas” (VYGOTSKI, 2012, p. 36).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho constituiu-se no campo da Educação Especial, para investigar a formação e o conhecimento dos professores da área. Com os pressupostos do materialismo histórico-dialético, da psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, o objetivo geral desta investigação foi avaliar os avanços, limites e as potencialidades na definição do conhecimento necessário à formação do professor que atua na Educação Especial e do *locus* dessa formação, que tem se apresentado ao longo da história da formação de professores no Brasil, na produção acadêmica da área, nas políticas de formação de professores e nos editais municipais de contratação.

A formação de professores no Brasil tem sido afetada pelos pressupostos de um modelo de sociedade neoliberal, que corresponde às expectativas do capitalismo. De acordo com Saviani (2014b), o fator econômico tem fundamentado as propostas de formação docente, que possuem o interesse de formar um professor técnico em detrimento de um professor culto. Para ele,

[...] o professor técnico é entendido como aquele que é capaz de entrar numa sala de aula, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, se desempenhar a contento diante dos alunos. Diversamente, o professor culto é aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade, a partir daí, realizar um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados (SAVIANI, 2014b, p. 69).

Essa condição está relacionada à redução de custos e toma como máxima, segundo Saviani (2014b), o mínimo de investimento e o máximo de resultados. No entanto, os resultados ficam comprometidos pela falta de rigor formativo. Essas problemáticas apresentadas são próprias da formação geral dos professores.

No campo da Educação Especial, considerando o histórico e as políticas que orientam, percebemos que existem três grandes problemáticas que comprometem o trabalho docente desses profissionais: a primeira é a falta de definição quanto ao nível de formação, podendo ser em nível médio, de graduação e superior.

A segunda diz respeito ao *locus* de formação de professores de Educação Especial, assim como não há definição do nível, também não existe nenhuma orientação quanto ao espaço formativo desses profissionais, podendo ser em cursos livres, graduação e/ou pós-graduação.

A terceira problemática que identificamos foi a falta de sistematização quanto aos conhecimentos próprios da Educação Especial, que ficam a critério do espaço formativo, sujeito a interpretações de instituições formativas particulares que, muitas vezes, ficam aquém da necessidade do trabalho desses profissionais.

Essas problemáticas identificadas por nós dizem respeito à construção social e histórica da própria área. A Educação Especial nasce no campo da medicina a partir de uma perspectiva de trabalho com foco na adaptação e reabilitação que, posteriormente, inicia o seu processo de institucionalização sob viés do trabalho assistencialista.

A educação de pessoas com deficiência passa a ser vista como pertencente ao campo educacional de forma gradativa e restrita. Percebemos que a participação desse público na escola regular foi acontecendo através de concessões. Como no período de integração, em que as classes especiais recebiam apenas estudantes com deficiências com menores comprometimentos e aos com maiores comprometimentos, a responsabilidade era assumida pelas instituições especializadas.

Quando assumiu a perspectiva de inclusão, mais precisamente, no final dos anos 1990, não houve uma ruptura em relação ao modelo antigo, mas uma adaptação. As matrículas aumentaram nas escolas regulares, criou-se um conjunto de programas e a possibilidade de atendimento educacional especializado na SRM. No entanto, não houve em qualquer documento ou legislação uma orientação que restringisse a presença do alunado denominado público-alvo da educação especial na instituição especializada. As instituições especializadas, desde então, continuaram a ofertar escolarização em turno ou contraturno, com financiamento garantido pelos estados.

Quanto à questão da resistência das instituições especializadas, é evidente que a “disputa” pela matrícula do aluno denominado público-alvo da educação especial está baseada no interesse desses espaços pela continuidade do financiamento público para manutenção. Além do fator econômico, há o reducionismo quanto às perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência, pois selecionar a participação dos estudantes pelas especificidades que possuem, restringindo aos saberes práticos e técnicos, sem que tenham acesso aos conhecimentos elaborados ofertados na escola, além de ser preconceituoso, fere o direito à educação e deve ser estranhado pela sociedade. Esse é um aspecto que

corroborar a influência do modelo médico-psicológico na Educação Especial, pois ela se perpetua durante décadas e vem se reinventando conforme as transformações sociais.

Essa condição nos faz defender a escola como espaço insubstituível para a promoção da educação dos estudantes denominados público-alvo da Educação Especial. De acordo com Padilha (2018, p. 70), é necessário lutar incansavelmente através das vias política e pedagógica para que “[...] o saber escolarizado, os conhecimentos elaborados historicamente, cheguem a todos os alunos, com e sem deficiência”. Mas, para isso, ela afirma que é preciso “[...] no lugar de relações culturais empobrecidas para os alunos que menos tiveram condições de participação na cultura mais elevada, estejam presentes as condições mais ricas de formas e conteúdos escolares” (PADILHA, 2018, p. 71).

A garantia das condições adequadas para a aprendizagem na escola regular diz respeito às condições de formação de professores de Educação Especial, sobretudo às perspectivas que a sustenta. Uma tendência encontrada nas pesquisas acadêmicas sobre formação de professores foi a base teórica pautada na formação do professor reflexivo. De acordo com Sousa (2018), a perspectiva privilegia a prática em detrimento da teoria. Além disso, como já trouxemos nas discussões da tese, a referida teoria considera a prática profissional docente como “[...] *locus* original de formação e de produção dos saberes, habilidades e competências o que justifica a ênfase na valorização dos conhecimentos experienciais nos processos formativos” (SOUSA, 2018, p. 46).

Quanto ao conjunto de pesquisas analisadas dentro do campo da formação de professores de Educação Especial, percebemos que elas estão voltadas para os aspectos práticos do trabalho docente e pouco se aprofundam na discussão teórica do que seja o conhecimento da área. Além disso, há uma preponderância em considerar como conhecimento a partir de situação e discursos particulares e que se sustenta na tendência das pesquisas com base teórica pós-modernas.

Também observamos a influência da perspectiva de formação reflexiva na construção do conhecimento da área e nas concepções dos documentos orientadores que privilegiam os conhecimentos tácitos, por sua vez, fragmentados, subjetivos e restritos às vivências particulares dos professores. E isso reproduz um discurso muito comum

nas pesquisas, que é o sentimento de despreparo diante do trabalho a ser desenvolvido na escola. Essa sensação de insegurança, que não é apenas uma sensação, mas a própria prática docente do professor de Educação Especial, fragiliza o seu trabalho e a proposta inclusiva, abrindo espaço para questionamentos sobre o *locus* adequado de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Em relação ao levantamento das políticas de formação de professores de Educação Especial, vimos que elas têm como foco as atribuições dos professores, mas não há nenhum documento que trate das questões referentes aos conhecimentos teórico-metodológicos. Isso significa que a área está sujeita a interpretações particulares em relação a esses aspectos. Além disso, há um caráter técnico da função que está presente em todos os documentos analisados.

Vaz e Michels (2017) defendem que as políticas de formação de professores de Educação Especial definem o professor da área como *multifuncional*, com foco no trabalho técnico e sem ênfase no trabalho pedagógico. O que vai interferir também no processo de inclusão dos estudantes denominados público-alvo da Educação Especial na escola regular.

Acima salientamos as lacunas presentes nos documentos nacionais que promovem, em esferas municipais e estaduais, interpretações particulares a respeito do trabalho, das formações e dos conhecimentos dos professores de Educação Especial.

Para entender como elas se aplicam, dedicamo-nos a analisar três editais de concurso público com provimento de vagas para professores de Educação Especial. Definimos como eixos de análise as terminologias, atribuições, conhecimentos e requisitos definidos nos editais de concurso público para professores da área.

Ao analisar as terminologias, percebemos que, embora os documentos nacionais relacionem em muitos momentos a Educação Especial ao serviço de atendimento educacional especializado como trabalho docente, os municípios não definem os professores como professores de atendimento educacional especializado, mas como professores de Educação Especial. Em relação aos documentos nacionais, essa interpretação pelos municípios se apresenta como avanço.

No entanto, percebemos que, em um determinado município, um único professor é definido como professor de Educação Especial e responsável pelo trabalho com todo

o público-alvo definido pela PNEE-EI (BRASIL, 2008). Em contrapartida, os outros dois municípios fragmentaram os cargos, definindo professores específicos para trabalharem com estudantes com deficiência intelectual, deficiência visual e surdez.

Quanto à análise das atribuições, percebemos que os municípios não se preocuparam em fazer uma articulação com os documentos nacionais. Em alguns casos, as atribuições são as mesmas direcionadas aos professores regentes, o que claramente não corresponde ao trabalho do professor de Educação Especial.

Em relação ao caráter técnico e de gestão atribuídos à função do professor de Educação Especial, percebemos que, no caso das interpretações municipais, não houve uma articulação da proposta trazida nas atribuições previstas na Resolução n. 4 (BRASIL, 2009). Percebemos que o que foi traçado pelos municípios não corresponde ao que é definido nas orientações nacionais, inclusive em um deles as atribuições são anteriores ao documento nacional, ou seja, precisam de atualização.

Além dos elementos citados, também nos dedicamos a analisar os conhecimentos para investidura no cargo definidos pelos municípios. Percebemos que esse tópico foi o mais diversificado e mostrou que cada um dos municípios entendeu o conhecimento da Educação Especial de forma diferenciada. Dos três editais, um definiu os conhecimentos de forma generalista, sem se aprofundar em conhecimentos teóricos e/ou próprios da Educação Especial. Todos consideraram o conhecimento sobre os diferentes sujeitos e as suas especificidades. No entanto, somente dois editais incluíram na lista de conhecimentos os documentos oficiais e as políticas públicas que marcaram a implementação da Educação Especial no país.

Sobre o conhecimento teórico, pouco foi trazido nos editais. Todos apresentaram elementos que são relacionados a teorias, mas, em alguns casos, de forma eclética. Um deles citou Vigotski, mas sem assumir a perspectiva histórico-cultural. Aliás, em nenhum dos editais é assumida uma perspectiva. Esse aspecto mostra como o conhecimento teórico tem sido colocado em condição secundária no conjunto de conhecimentos.

A última parte analisada foram os requisitos para a formação de professores de Educação Especial. Nesse tópico, vimos que os três entendem que a graduação é elemento fundamental para o professor, o que é importante porque amplia a possibilidade de formação dos professores em relação à proposta da LDB (1996).



No entanto, a nível de complementação dos estudos, que é obrigatório nos três, dois municípios permitem a apresentação de cursos livres, sem necessariamente serem pós-graduações *latu senso*. Essa condição compromete a formação dos professores, porque fomenta a participação em cursos rápidos com pouca aprofundamento teórico. Essa lógica está relacionada ao próprio modelo de sociedade neoliberal, que privilegia uma formação técnica em detrimento de uma formação comprometida com conhecimento da realidade.

Assim também defendem Vaz e Michels (2017, p. 165), ao evidenciarem o avanço das formações a distância no Brasil: “[...] restrita na formação teórica, a iniciativa de privilegiar a educação a distância ganhou mais força, contribuindo para o deslocamento da formação inicial à continuada/em serviço”. Mais uma vez destaca que, ao professor de Educação Especial, a formação continuada em serviço que privilegia as práticas é uma tendência.

Ao final da análise dos editais, ficou evidente que, em alguns aspectos, os municípios avançam, mas de forma muito tímida. A falta de uma orientação quanto à formação, considerando o *locus* e os conhecimentos, afeta a interpretação, como era suposto na proposta desta pesquisa.

Quanto a isso, devemos nos atentar ao motivo de não haver uma política de formação de professores de Educação Especial que dê conta de sistematizar a proposta e assegure compromisso ético-político com a área. Percebemos que o fato de não existir a proposta é uma maneira de não romper com as tendências anteriores assumidas na Educação Especial. O fato oportuniza a participação das instituições especializadas com a direta influência do modelo médico-psicológico, da formação educacional restrita para os estudantes com deficiência e a conseqüente limitada participação social.

Através dos dados analisados que correspondem ao levantamento do histórico da Educação Especial, da articulação com os autores da área, das políticas e documentos orientadores, da produção acadêmica científica e das interpretações e determinações municipais referentes ao trabalho e à formação docente do professor de Educação Especial, encaminhamo-nos em defesa da tese inicial desta pesquisa.

Os elementos citados acima corroboram a nossa tese, e defendemos que conhecimento essencial à práxis do professor de Educação Especial, voltado à

garantia da apropriação da cultura e do processo de humanização dos estudantes denominados público-alvo da Educação Especial, dependerá de uma política de formação que reúna conhecimentos gerais e específicos e um compromisso ético-político fundamentado em bases teórico-metodológicas consolidadas para este fim e que dialoguem com as políticas de valorização desse docente e com os processos de sua profissionalização.

Ao defender a nossa tese, devemos destacar o papel teórico para o avanço da proposta de formação de professores de Educação Especial no Brasil. De acordo com Saviani (2014b), o conhecimento na sociedade capitalista tem chegado à classe trabalhadora de forma fragmentada, concessionado a uma função técnica específica, sem compromisso com a formação humana desses profissionais.

No campo da Educação Especial, essa condição técnica sustenta o trabalho docente com características não inclusivas, e isso é um retrocesso para o processo de inclusão dos estudantes denominados público-alvo da Educação Especial.

A Educação Especial carece de sistematização dos conhecimentos que a constitui. Embora cite de forma superficial a teoria histórico-cultural, os municípios iniciam a tentativa de apropriação teórica sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento e dos conhecimentos sobre a Defectologia vigotskiana, mas, quando aparecem, sempre é de forma fragmentada e, em muitos casos, equivocada.

Acreditamos ser necessário para o fortalecimento da área o aprofundamento na teoria histórico-cultural, através dos conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento humano. Além disso, consideramos ser necessário um aprofundamento nos conhecimentos sobre Defectologia, ainda tão distante da realidade escolar.

A produção sobre Defectologia vigotskiana é revolucionária para o campo da Educação Especial. A partir dela, Vigotski apresenta uma infinidade de possibilidades sobre a educação das pessoas com deficiência e nos conduz à compreensão de que a deficiência não é um fator limitador, mas que, com a deficiência, existem também caminhos diferenciados para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes denominados público-alvo da Educação Especial. Além de valorizar o papel dos professores e da escola, reconhecendo nesse espaço o *locus* privilegiado de educação para todas as crianças.

Além da psicologia histórico-cultural, entendemos que é necessário o aprofundamento na teoria histórico-crítica, pois elas se complementam. A teoria histórico-crítica valoriza a formação de um professor culto, além disso, entende a função social da escola como possibilitadora do acesso científico às novas gerações, além de aprofundamento no mundo sistematizado. Saviani (2014b), através da teoria histórico-crítica, defende o papel da escola como espaço privilegiado de acesso aos bens culturais, fundamental para a formação humana, tanto dos estudantes como também dos professores. Em suas palavras:

Assim, a educação, enquanto comunicação entre pessoas livres em degraus diferentes de maturação, realizará a promoção do homem formando o cidadão ético, isto é, o indivíduo consciente e responsável que tomará como seu próprio ideal o ideal de toda a humanidade (SAVIANI, 2014b, p. 62).

Tanto a psicologia histórico-cultural como a pedagogia histórico-crítica são revolucionárias para a educação em âmbito nacional. Saviani (2014b) reconhece que, para que se efetivem, é necessária uma transformação social, a partir das condições estruturais. Assim, ele afirma que “[...] coloca-se como inevitável a questão da superação dessa forma social por outra que possa garantir, a todos os homens, a realização plena de suas possibilidades” (SAVIANI, 2014b, p. 61).

Sabemos que a mudança estrutural é um grande passo e, embora não seja vislumbrada a curto prazo, não devemos esperar alcançá-la para lançar sobre ela a nossa perspectiva emancipadora. Aliás, o enfrentamento através dos campos teórico e científico é um fator que contribui para a mudança que almejamos.

Os avanços no campo da educação e, mais ainda no campo da Educação Especial, nunca aconteceram de forma natural, sempre tiveram aportados em movimentos de enfrentamento aos retrocessos. Este é o legado da história, reconhecer o passado, entender o presente para transformar o nosso futuro.

## REFERÊNCIAS

- ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. **Constr. psicopedag.** São Paulo, v. 13, n. 10, 2005. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542005000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 08 fev. 2020.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100014>. Acesso em: 25 jul. 2021.
- BARBOSA, S. H. P. B.; FERNANDES, M. C. da S. G. A teoria do professor reflexivo na formação continuada de professores: discurso vazio de conteúdo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 6-19, 2018. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1744>>. Acessado em: 5 set. 2020.
- BOROWSKY, F. Bases teóricas da política de formação continuada do MEC. *In*. MICHELS, Maria Helena. (Org.). **A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: UFSC, CED, NUP. 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015a.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência**. Brasília, 2015b.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB** (Lei n.º 9394/96). 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, maio 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2008.
- BRASIL. **Nota Técnica – SEESP/GAB/N. 11/2010**. Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: SEESP/MEC, 2010b.

BRASIL. **Nota Técnica – SEESP/GAB/N. 9/2010**. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília: SEESP/MEC, 2010a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as diretrizes nacionais para a Educação Especial da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 de set. 2001. Seção 1E.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto Federal n.º 7.611/11**, de 17/11/2011. Dispõem sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Os indicadores educacionais como meio de avaliação das políticas de Educação Especial no Brasil – 2000/2009. *In*: BUENO, J. G. S. **Educação Especial no Brasil**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011, p. 159-182.

CAMIZÃO, A. C. **Conhecimentos, Concepções e Práticas de Professores de Educação Especial**: O Modelo Médico-Psicológico Ainda Vigora? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2016.

CAMIZÃO, A. C.; VICTOR, S. L. Formação de professores do Observatório Nacional de Educação Especial: implicações da avaliação. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, Florianópolis, SC, 2015. **Anais...** Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>. Acesso em: 2 jul. 2021.

CHAUÍ, M. S. Vocação política e vocação científica da universidade. *In*: CHAUÍ, M. S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

COSTA, L. Q. As políticas educacionais à sombra do pós-modernismo e suas implicações no ensino de literatura. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 2, p. 142-157, ago. 2017.

COUTINHO, C. N. **Literatura e humanismo**: ensaios de crítica marxista. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

COUTINHO, C. N. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2002, n. 116, pp. 245-262. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>>. Epub 24 Mar 2003. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>. Acesso em: 20 abr. 2021.

DECKER, A. A formação docente no Projeto Político do Banco Mundial (2000-2014). *In*: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Orgs.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2017. p. 85-116.

DELLA FONTE, S. S. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor. *In*: DUARTE, N.; DELLA FONTE, Sandra S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N. **A Individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 7, n. 1/2, p.17-50, 1996.

ESPAÑA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA ESPAÑA – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad**. España: Salamanca, 1994. 49

EVANGELISTA, J. E. Teoria social e pós-modernismo: a resposta do marxismo aos enigmas teóricos contemporâneos. **Cronos**, Natal, v. 7, n. 2, jul./dez. 2006.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FERREIRA, Carolina. G. **Fundamentos histórico-filosóficos do conceito de clássico na pedagogia histórico-crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2019.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença**: a educação do portador de deficiência. 2. ed. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1993.

FREITAS, Helena. C. L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 20, n. 68, p. 17-43, dez. 1999.

FREITAS, Luis Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.- jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2019.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, p. 299-316, 2006.

GARCIA, R. M. C. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, março de 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-2478201300010007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-2478201300010007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 jul. 2021.

GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

GLAT, R; PLETSCHE, M. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010.

HUNGARO, E. M. **A questão do método na constituição da teoria social de Marx**. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Org.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p.15-78.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação dos deficientes no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ED. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014.

KASSAR, M. C. M. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, Set. 2011a. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602011000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 mar. 2021.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, maio-ago. 2011b. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400005&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 15 mar. 2020.

KONDER, L. **Marxismo e Alienação**: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LEHMKUHL, M. de S. O movimento apaeano e as políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Trabalho Completo nos anais - **XII ANPEd-SUL**, Porto Alegre – RS, 2018. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2403-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2403-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf) Acesso em: 10 set. 2021

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, S. A.; ALMEIDA, J. S. de. O projeto da educação para todos e seus impactos nas políticas educacionais brasileira e paulista. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 18, n. 3, 25 nov. 2016.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. I, 1979. p. 71-84.

MALANCHEN, J. **Cultura, Conhecimento e Currículo**: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandeí Pinto da; MILLER, Stela (Orgs.). **Marx, Gramsci e Vigotski**: aproximações. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2009.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar – contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Grundrisse – manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.



MENDES, E. G. *et al.* A formação dos professores especializados segundo os pesquisadores do observatório nacional de Educação Especial. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 14, p. 84-95, mar. 2016. ISSN 2237-258X. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3775/2635>. Acesso em: 15 mar. 2021.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial (UFSM)**, v. 24, p. 219-232, 2011a.

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

MICHELS, M. H. Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990. **Ponto de Vista - Revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, n. 3-4, p. 73-86, 2002.

MICHELS, M. H.; LEHMKUHL, M. de S. A formação inicial e continuada de professores de Educação Especial no estado de Santa Catarina. (Belo Horizonte, online) [online]. 2021, Ano 6, número especial: **Educação Especial Escolar**, ISSN 2526-1126. <http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2021/03/UNIDADE-PEGAGOGICA-NA-ILHA-DO-COMBU.pdf> Acesso em: 15 jun. 2021.

MICHELS, M. H. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.11, n. 2 maio/ago. 2005.

MORAES, M. C. M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago. 2004. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000200004&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000200004&script=sci_arttext). Acesso em: 15 dez. 2019.

MORAES, M. C. M. Os pós-ismos e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 24, p. 45-59, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10856>. Acesso em: 15 dez. 2019.

NEGRÃO, J. J. de Oliveira. O governo FHC e o neoliberalismo. **Lutas Sociais**, [S.l.], n. 1, p. 103-112, nov. 2004. ISSN 2526-3706. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/l/article/view/18809>. Acesso em: 03 fev. 2020.

PADILHA, A. M. L. Contribuições acerca das possibilidades da escola como lócus da elaboração conceitual de seus alunos. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia. (Orgs.). **Educação Especial inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras**. São Carlos, SP: Marquezine & Manzini - ABPEE. 2015. p. 71-82.

PADILHA, A. M. L. Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 62-73, 7 dez. 2018.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia e Sociedade**. v. 27, n. 2, p. 362-371, jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqcPj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2017.

PEIXOTO, M. G. **A condição política na pós-modernidade**: a questão da democracia. São Paulo: EDUC/FAPESP, 1998.

PEREIRA, A. M.; MINASI, L. F. Um panorama histórico da política de formação de professores no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**, v. 15, n. 23, p. 7-19, 2014.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas/SP: Autores Associados, 2015.

ROSS, P. R. Educação Inclusiva: da ideologia neoliberal às possibilidades e limites concretos. **Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos**. Florianópolis, v. 2. n. 2. jan/dez. 2000.

ROSSETTO, E. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 51, p. 103-116, jan./abr. 2015.

SANTOS, I. R.; SILVA, R. H. dos R. Implicações da política de Educação Especial na construção da identidade docente. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v.1, n. 2, p. 52-65, jul./dez. 2015.

SAVIANI, D. Formação de professores no brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011. DOI: 10.5216/rpp.v9i1.15667. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 14 jul. 2021.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 26–43, 2014a. Disponível em: [//periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463](http://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463). Acesso em: 3 ago. 2021.

SAVIANI, D. **O lunar de Sepé**: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014b.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 40. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras Aproximações. 8ª ed. Campinas/Autores Associados, 2013.

SCALCON, S. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 09, n. 02, 2008.

SHIROMA, E. O. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 113-125, 2004. Disponível em: [www.gepeto.ced.ufsc.br](http://www.gepeto.ced.ufsc.br). Acesso em: 5 set. 2021.

SHIROMA, E. O. *et al.* A tragédia docente e suas faces. *In*: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Orgs.). **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2017. p. 85-116.

SILVA, R. A. da. Para além dos discursos pós-estruturalista e pós-moderno sobre a diferença: educação escolar e pedagogia marxista. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 15, n. 65, p. 280-297, 2015.

SILVA, R. M.; RIBEIRO, L. L. Permanências do modelo médico nos discursos dos professores da Educação Especial. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 13, n. 1, 2017.

SOUSA, Joceli. de F. A. Referencial teórico e formação de professores: uma análise necessária. *In*: MATOS, N. da S. D. de; SOUSA, J. D. F. A. **Pedagogia Histórico-Crítica**: revolução e formação de professores. Campinas – SP. Armazém do Ipê, 2018.

SILVA, João Carlos da. **Pedagogia histórico-crítica**: revolução e formação de professores. Campinas/SP: Autores Associados, 2018. p. 37-51.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio-ago. 2000.

TEZZARI, M.; BAPTISTA, C. R. A medicina como origem e a pedagogia como meta da ação docente na educação especial. *In*: CAIADO, K. R.; JESUS, D. de M.; BAPTISTA, C. R. (org.) **Professores e educação especial formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 1. p. 19-34.

TULESKI, S. C. As apropriações contemporâneas dos estudos de A. R. Luria e suas implicações para a psicologia e educação. **Arma da Crítica**, Fortaleza, v. 2, p. 155-177, mar. 2010.

TURECK, L. T. Z. Educação e revolução: reflexões sobre a educação especial. MATOS, N. da S. D; SOUSA, J. de F. A; SILVA, J. C. (org). **Pedagogia histórico-crítica**: revolução e formação de professores. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018.

VAZ, K. **O Professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

VAZ, K.; GARCIA, R. M. C. Modelos de formação do professor de educação especial: estratégias de consolidação da política educacional. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 14, p. 47-59, mar. 2016. ISSN 2237-258X. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4976>>. Acesso em: 5 set. 2021.

VAZ, K; GARCIA, R. M. C. Modelos de formação do professor de Educação Especial: estratégias de consolidação da política educacional. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 14, p. 47-59, mar. 2016. ISSN 2237-258X. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4976>. Acesso em: 18 mar. 2021.

VAZ, K.; MICHELS, M. H. O escárnio de uma política: a formação para os professores da educação especial. *In*. MICHELS, Maria Helena. (Org.). **A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão.** Florianópolis: UFSC, CED, NUP. 2017.

VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. . Trabalho Docente e Formação: o que dizem os professores da Educação Especial?. **Revista Profissão Docente**, v. 17, p. 41-54, 2017.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas: fundamentos da defectologia.** v. 5. Madrid: Machado libros, 2012.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**, Vol II. Madrid: Visor, 2001.

WOOD, E. M. Em defesa da História: o marxismo e a agenda pós-moderna. **Crítica Marxista**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 118-127, 1996.

WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (orgs.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo.** Trad. de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

## REFERÊNCIA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA ENCONTRADA NO BANCO DE DADOS

ADAMS, F. W. **Docência, formação de professores e educação especial nos cursos de ciências da natureza.** 2018. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

ALEXANDRINO, D. F. L. **O PIBID e a deficiência: entre ações e tensões.** 2015. Tese (Doutorado - USP) - Aluno, [S. I.], 2015.

Alves, E. J. **Literacia Digital e Inclusão Sociodigital**: Estudo de caso em curso a distância da Universidade Federal do Tocantins. (2017 - Tese de doutorado), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.

ALVES, I. M. **Formação de professores para surdos no contexto sociopolítico atual**: um estudo de caso em Goiás. 2018. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO. 2018

AMARAL, L. A. O. **A Inclusão dos Alunos com Deficiência na Rede Municipal de Jaguarão**: O Repensar Das Práticas Docentes Através Da Formação. Dissertação (Mestrado em Educação) Fundação Universidade Federal do Pampa, 2016.

ANJOS, A. G. **Formação continuada de professores em altas habilidades/superdotação**: uma dissonância entre contextos. 2018. Dissertação (Mestrado - UNESP) - Aluno, [S. /], 2018.

BARROS, D. D. **Formação inicial de professores de matemática na perspectiva da educação inclusiva**: contribuições da disciplina de LIBRAS. Dissertação, Unesp, 2017.

BASSO, S. P. S. **Cursos de licenciatura na área de ciências**: a temática inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. 2015. 130 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, 2015.

BASTOS, A. C. A. C. **A formação do professor do ensino religioso**: um novo olhar sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola, 2015. 178 f. Dissertação, (Mestrado em Ciências das Religiões) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

BORGES, A. S. M. **A Educação Inclusiva e a Formação dos Professores do Atendimento Educacional Especializado**: análise em uma rede municipal no interior de Minas Gerais. 2018. Dissertação (Mestrado - UNESP) - Aluno, [S. /], 2018.

BORGES, E. C. **Formação de professores para inclusão de pessoas com deficiência intelectual**: análise de um currículo de licenciatura em Educação Física. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2016.

BORGES, T. C. B. **Deficiência visual**: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino médio. 2016. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, [São Luis].

BUENO, Melina Brandt. **Educação de jovens e adultos**: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da educação especial. 2018. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

BUSATTA, C. A. **A sala de aula de Química: um estudo a respeito da Educação Especial e Inclusiva de alunos surdos.** 2016. 165 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Química, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

CAETANO, E. R da S. **As concepções dos professores a respeito da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: uma discussão em grupo.** 90p. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, Jaguarão, 2019.

CAMARGO, C. P. **Representações sociais acerca da educação inclusiva na formação inicial de professores: um estudo com licenciandos-bolsistas PIBID de uma licenciatura em química.** Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2016.

CAMPOS, D. M. F. **Formação continuada na perspectiva da consultoria colaborativa: contribuições no contexto da inclusão escolar.** 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

CARDOSO, D. O. **Formação de professores em educação especial na perspectiva da educação inclusiva: A DEFICIÊNCIA VISUAL NO CERNE DA QUESTÃO.** 2018. Dissertação (Mestrado - UFBA) - Aluno, [S. l.], 2018.

CARDOSO, M. H. M. **Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional e tecnológica.** 2016. 166 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

CARMELLO NETO, A. **O olhar dos professores sobre adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual: uma ação de formação continuada na escola.** 2019. Tese (Doutorado - Unesp) - Aluno, [S. l.], 2019.

CHRISTMANN, M. **Concepções docentes sobre saúde e deficiência sob o prisma da Teoria bioecológica de desenvolvimento humano.** Doutorado em Educação (Tese). Universidade Federal de Santa Maria, RS. 2019. 253 p.

COLLING, N. L. S. **Narrativas e histórias de vida, percursos de formação e docência de quatro professoras na modalidade da educação especial: sala de recursos- AEE.** 2017. Dissertação (Mestrado - UNIJUÍ) - Aluno, [S. l.], 2017.

COSTA, V. C. **Saberes docentes e educação matemática inclusiva: investigando o potencial de um curso de extensão voltado para o ensino de matemática para surdos.** 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática). Universidade Federal de Ouro Preto. 2017.

CUNHA, R. F. P. **Educação física escolar: concepções e princípios sobre inclusão escolar de professores da Rede Municipal de Fortaleza.** 2015. 128f. – Dissertação

(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

EVANGELISTA, R. R. N. **Formação e atuação de professores de alunos com deficiência**. 2019. Dissertação (Mestrado - UNESP) - Aluno, [S. l.], 2019.

FASOLO, L. B. (2017). **Escuta e experiência nas Rodas de Conversa com professores no contexto da inclusão**: da “Rua de Mão Única” às “Passagens”. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FERREIRA, R. A. **Trabalho colaborativo na educação física escolar**: estratégias para a formação de professores e inclusão. 2016. Tese (Doutorado - Unesp) - Aluno, [S. l.], 2016.

FERREIRA, R. F. A. **Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil**: o desafio da formação de professoras. 2017. Dissertação (Mestrado - UFMG) - Aluno, [S. l.], 2017.

FIORINI, M. L. S. **Formação continuada do professor de educação física em tecnologia assistiva visando a inclusão**. 2015. 155 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

GUIMARÃES, A. B. **Interações sociais envolvendo crianças com transtorno do espectro do autismo em classes comuns**: o olhar de seus professores. 2017. Dissertação (Mestrado - UFBA) - Aluno, [S. l.], 2017.

HERMES, S. T. **Educação Especial & Educação Inclusiva**: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea. 2017. 368 f. - Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

KLÔH, L. de M. **Formação continuada de professores que ensinam matemática para o trabalho com alunos surdos**. Juiz de Fora, 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2019.

LACERDA, L. C. Z. **Formação continuada de professores e gestores**: o programa REDEFOR educação especial e inclusiva em foco. 2017. Dissertação (Mestrado - UNESP) - Aluno, [S. l.], 2017.

LARA, P. T. **Professor na área da deficiência intelectual**: análise da formação na perspectiva docente. 2017. Tese (Doutorado - Unesp) - Aluno, [S. l.], 2017.

LESSA, T. C. R. (2017). **Atividade curricular em habilidades sociais para professores de alunos público do alvo da educação especial** (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil.

LINS, S. R. A. **Saúde mental infantojuvenil e inclusão escolar**: desafios, demandas e proposição de formação contínua para professores. 2018. Tese (Doutorado - UFSCar) - Aluno, [S. l.], 2018.

LISBOA, M. das N. de A. **Educação matemática no caminho da inclusão**: Percepção docente na prática com alunos surdos. 2019. 137f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática - PPGECEM) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.

LOUZADA, J. C. A. **Inclusão educacional**: em foco a formação de professores de educação física. 2017. Dissertação (Mestrado - UNESP) - Aluno, [S. l.], 2017.

MACHADO, R. B. **A inclusão com rede**: uma análise de práticas de professores de Educação Física na Contemporaneidade. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.

MACHADO, T. A. **Estratégias e ações para a educação especial na Bahia**: um estudo da formação continuada docente. 2018. Dissertação (Mestrado - UFBA) - Aluno, [S. l.], 2018.

MAHL, E. **Programa de formação continuada para professores de educação física**: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência. 2016. Tese (Doutorado - UFSCar) - Aluno, [S. l.], 2016.

MARCATO, D. C. B. de S. **Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar**. 2016. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista UNESP, Presidente Prudente, 2016.

MARTINS, B. A. **Autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva**: instrumentos de medida e formação de professores baseada em experiências vicárias. 2018. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.

MEDEIROS, P. C. V. B. **Atendimento educacional especializado**: uma proposta de ações no Ensino de Ciências para o professor especialista. 2018. [209] f., il. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MENDES, L. **Formação de professores de Ciências e a Educação Especial/Educação Inclusiva: análise dos indicadores do Censo Escolar das Regiões Norte e Centro-Oeste**. 2019. Dissertação (Mestrado - UFSCar) - Aluno, [S. l.], 2019.

MENDES, R de C. C. **A formação do professor alfabetizador de crianças com deficiência na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina**. 2017. Dissertação (Mestrado - UNISUL) - Aluno, [S. l.], 2017.



MENINO-MENCIA, G. F. **Processos de inclusão e exclusão escolar**: um estudo em uma escola pública do ensino fundamental I utilizando o “Index para Inclusão”. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Bauru, São Paulo. 2016.

MERCADO, E. L. O. Identidades do professor de educação especial no contexto de Maceió-Alagoas. 2016. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

MILANESI, J. B. **Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MILONE, J. C. **Formação docente para a educação inclusiva**: fragilidades e potencialidades expressas pelos licenciados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2019. Dissertação (Mestrado - UFRGS) - Aluno, [S. l.], 2019.

MORAIS SOBRINHO, J. **Educação física escolar, formação continuada em serviço e inclusão**: um diálogo com a diversidade. 2017. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

MOROSTEGA, V. L. **S currículos de formação de professores para surdos na UFSM**: a educação especial como campo de saber (1962-2009). 2015. Tese (Doutorado - UNISINOS) - Aluno, [S. l.], 2015.

MÜLLER, M. G. **A educação especial na rede municipal de ensino de Canoas-RS**: conexões entre as normativas e as práticas cotidianas. 2019. Dissertação (Mestrado - UFRGS) - Aluno, [S. l.], 2019.

MUTTÃO, M. D. R. LODI, Ana Claudia Balieiro. **Formação de professores para a educação de surdos: Revisão Sistemática de pesquisas de pós-graduação**. 2017. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

NOGUEIRA, S. A. **Práticas pedagógicas de professores de alunos com deficiência intelectual e / ou múltipla: experiências e vivências no Núcleo de Estudos e Formação Docente da APAE de Feira de Santana, Bahia**. 2015. Tese (Doutorado - UFBA) - Aluno, [S. l.], 2015.

NUNES, J. S. **Formação de professores de educação física para a educação inclusiva**: práticas corporais para crianças autistas. 2019. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

OLIVEIRA, A. C. S. **Formação continuada na perspectiva colaborativa: subsídios para inclusão nas aulas de educação física.** 2017. Tese (Doutorado - UFSCar) - Aluno, [S. l.], 2017.

OLIVEIRA, A. G. B. **Inclusão escolar e formação inicial de professores: a metodologia da problematização como possibilitadora para a construção de saberes inclusivos.** 2016. Tese (Doutorado - Unesp) - Aluno, [S. l.], 2016.

OLIVEIRA, F. S. **É inteligente, mas...: perspectivas e formação de professores para as altas habilidades/superdotação.** 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, J. L. V. A. **Autoavaliação de ferramentas digitais para educação e educação especial por licenciandos.** 2016. Tese (Doutorado - Unesp) - Aluno, [S. l.], 2016.

OLIVEIRA, L. A. **Pedagogia na UFS: o lugar da educação inclusiva numa realidade excludente.** 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

PAULO, P. R. N. F. **Produção de videoaulas como materiais didáticos inclusivos para professores de química do ensino médio.** 84 f. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

PIO, D. N. A. **Currículo e diferença na educação especial em uma perspectiva inclusiva.** 2018. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018.

PREVIATO, D. B. **Professores de música e inclusão escolar de alunos público alvo da Educação Especial: percepções sobre o fazer docente.** 2016. Dissertação (Mestrado - UNESP) - Aluno, [S. l.], 2016.

RABELO, L. C. C. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

REZENDE, L. D. **O desafio da formação continuada do professor em escolas inclusivas da rede estadual da região leste de Goiânia.** 2018. 225 fls. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO.

RICHITELI, A. A. **Políticas para a inclusão digital: práticas e possibilidades na escola pública.** 2017. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

RIGOLETTI, V. C. **Habilidade comunicativa e rotina pedagógica de alunos com deficiência não falantes**: relato de professoras. 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2018.

RODRIGUES, G. F. **Inclusão de pessoas com deficiência em cursos profissionalizantes**: ressonâncias na formação continuada e nas práticas pedagógicas dos professores. 2017. Tese (Doutorado - UFRGS) - Aluno, [S. l.], 2017.

RODRIGUES, M. **Formação docente para inclusão de estudantes público-alvo da educação especial em cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Rondônia**. 2018. Tese (Doutorado - Unesp) - Aluno, [S. l.], 2018.

SALGADO, L. F. G. **Necessidades formativas de professores de educação básica especial, diversidade e inclusão**: Interlocuções e desafios. 2018. Dissertação (Mestrado - PUC SP) - Aluno, [S. l.], 2018.

SAMPAIO, L. F. **Educação inclusiva**: uma proposta de ação na licenciatura em Química. 2017. vii, 77 f., il. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SANTOS, M. C. M. O. **Contribuições do saber filosófico para a formação ética e prática do docente de atendimento educacional especializado**. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SCAVONI, M. P. P. **Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico**: a escola em movimento. Dissertação (Mestrado). UNESP, 2016.

SCHINATO, L. C. S. **Educação inclusiva**: o olhar dos professores de Ciências no Ensino Fundamental II no município de Cascavel-PR. 2019. 125 f. Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

SCHNEIDER, D. A. **Práticas pedagógicas em educação especial**: articulação pedagógica para a formação inicial. 2017. Dissertação (Mestrado - UFSM) - Aluno, [S. l.], 2017.

SHIMITE, A. S. O. **Inclusão e educação tecnológica em foco**: percepções de uma aluna com deficiência visual, de seus professores e de seus colegas. 2017. Dissertação (Mestrado - UNESP) - Aluno, [S. l.], 2017.

SILVA, A. S. **Percepções dos professores de apoio educacional especializado sobre a inclusão de alunos com o transtorno espectro do autismo**. 2018. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018.

- SILVA, C. O. **O professor e os processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas**: desafios e possibilidades na perspectiva etnográfica. 2017. 163f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGFP) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB.
- SILVA, I. S. M. **Significações acerca da atuação profissional de uma Professora de Acompanhamento e Apoio à Inclusão**. 2019. Dissertação (Mestrado - PUC SP) - Aluno, [S. l.], 2019.
- SILVA, J. J. **A formação inicial de professores de matemática e os desafios dos processos didáticos para atuação com pessoas com deficiências**. 2017. Dissertação (Mestrado - UFPE) - Aluno, [S. l.], 2017.
- SILVA, M. C. **Formação continuada e educação especial**: a experiência como constitutiva do formar-sesão educacional. 2015. Dissertação (Mestrado - UFRGS) - Aluno, [S. l.], 2015.
- SILVA, S. S. S. **Políticas de formação continuada de professores na perspectiva da inclusão na rede municipal de educação de Curitiba: 2006-2015**. 2016. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.
- SILVA, S. S. **Salas de recursos multifuncionais**: contexto de Inclusão Escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial? 2014. 178 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.
- SILVA, V. E. da. **A formação inicial de pedagogos na perspectiva da Educação Matemática Inclusiva**: A educação de surdos em foco. 2018. 116f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática - PPGECEM) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.
- SOARES, L. B. M. **A importância da articulação entre os professores para inclusão dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 104. 2017.
- SOARES, R. Q. de A. **A atuação do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez de Cascavel/Paraná na inclusão de crianças surdas na rede pública municipal de ensino**. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016.
- SOUZA, A. R. **Formação de pedagogos para a atuação com pessoas dotadas e talentosas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

SOUZA, C. J. **A formação de professores e a (in)visibilidade da educação especial nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

SOUZA, E. V. A. **Políticas de educação especial e inclusão escolar: as salas de recursos multifuncionais em Goiás**. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.

STANGHERLIN, T. V. B. M. **Narrativas sobre inclusão escolar: a história de Arthur**. 2018. Tese (Doutorado - UFSM) - Aluno, [S. l.], 2018.

TASSINARI, A. M. **Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual**. 2019. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

TEIXEIRA, A. M. **Inclusão escolar na perspectiva docente: a realidade do atendimento educacional especializado nas escolas públicas municipais de Uruguaiana/RS**. 107 p. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana, Uruguaiana, 2019.

THESING, M. L. C. **A epistemologia da formação de professores de educação especial: Um professor plurivalente para “dar conta da inclusão”?**. 2019. Tese (Doutorado - UFSM) - Aluno, [S. l.], 2019.

TOLOI, G. G. **Formação de professores de educação física para inclusão educacional usando tecnologia assistiva**. Orientador: Eduardo José Manzini. 212 f. Tese (doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015.

TORRES, J. P. **Formação e atitudes sociais sobre inclusão escolar em Licenciandos de Ciências Exatas**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

VIANA, A. C. **Uma proposta de capacitação na área da educação musical especial**. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

ZERBATO, A. P. (2018). **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa** (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil.

ZINI, R. **Formação inicial do professor de educação física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. |Cascavel. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

