

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PROJETO DO CAPITAL

TRAINING OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS IN THE CAPITAL PROJECT

Maria Helena Michels¹

Resumo: O final do século XX e o início do século XXI tem sido palco de inúmeras contrarreformas educacionais, de matriz neoliberal. Como não poderia deixar de ser, a formação de professores em geral e a dos professores de educação especial, em específico, sofre vários ataques que tem expressões como o locus e modalidade da sua formação, as concepções de ensino, de aprendizagem, de educação, de escola, de deficiência, entre outros. Dois eixos de análise sobre a formação inicial de professores de educação especial que, extraídos de pesquisa nacional intitulada “A formação do professor de Educação Especial no Brasil”, merecem destaque: a mercantilização na e da formação docente e as concepções de ensino e de aprendizagem apresentadas em suas proposições. No primeiro eixo, observamos dois aspectos que se entrelaçam: a relação com o público e o privado (maioria dos cursos em instituições privadas, com repasse dos recursos públicos) e a massificação da formação do professor pelo modelo EAD (com quase 67% da formação nessa modalidade). No segundo eixo, observamos também por, pelo menos dois movimentos, a precarização (ou secundarização) do ensino e a exaltação da aprendizagem individual e autônoma. Essa realidade compõe um projeto do capital para a educação e para a formação de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores; mercantilização; relação ensino e aprendizagem.

Abstract: The end of the twentieth century and the beginning of the twenty-first century have been the scene of numerous educational counter-reforms, of neoliberal matrix. As it should be, the training of teachers in general and that of special education teachers, in particular, suffers several attacks that have expressions such as the locus and modality of their training, the conceptions of teaching, learning, education, school, disability, among others. Two axes of analysis on the initial training of special education teachers that, extracted from a national research entitled "The formation of the Special Education teacher in Brazil", deserve to be highlighted: the commodification in and of teacher education and the conceptions of teaching and learning presented in their propositions. In the first axis, we observed two aspects that intertwine: the relationship with the public and the private (most of the courses in private institutions, with transfer of public resources) and the massification of teacher training by the distance education model (with almost 67% of the training in this modality). In the second axis, we also observe by at least two movements, the precariousness (or secondary) of teaching and the exaltation of individual and autonomous learning. This reality composes a project of capital for education and teacher training.

Keywords: Teacher Education; commodifying; Teaching and learning relationship

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Docente da Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Estudos Especializados em Educação (DEED/CED/UFSC). E-mail: mhmicels@uol.com.br

INTRODUÇÃO

O final do século XX e o início do século XXI tem sido palco de inúmeras contrarreformas educacionais, de matriz neoliberal que buscam reorganizar o campo educacional para melhor atender ao capital para a manutenção da hegemonia. A educação especial como parte desse campo, assim com a educação em geral, sofre vários ataques que tem expressões nas concepções de ensino, de aprendizagem, de educação, de escola, de deficiência, formação dos professores entre outros aspectos que vem alterando a educação brasileira.

Essas mudanças não são observadas somente (não que isso seja pouco) na relação direta entre educação e mercado, mas como afirma Colombo (2020, p. 126), “[...] tal frente também atua na formação de consenso em torno de uma agenda reacionária e conservadora no sentido dos interesses de agências e agentes cristãos [...]” dando às reformas neoliberais uma face humanitária, travestindo o capital.

É nessa relação que a educação especial passa a ser regida pela proposição inclusiva, presente nos documentos oficiais que altera o sistema de ensino, a organização da escola e a presença nela dos sujeitos da educação especial, o financiamento educacional, a formação de professores, entre outros. Em outras palavras, a formação do professor não pode ser tratada de maneira atomizada, ela está articulada a outros aspectos que dão contorno à contrarreforma educacional empreendida.

Observamos desde os anos de 1990 mudanças mais estruturais na educação brasileira e uma delas advêm da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 9.394/1996, na qual a educação especial é considerada “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

Mas, é a partir dos anos 2000 que muitos documentos normativos e propositivos são promulgados dando a área da educação especial uma perspectiva inclusiva, como foi o caso da Resolução nº 02/2001 (BRASIL, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. É nesse documento, em seu artigo 2º, que determina-se que os “sistemas de ensino deverão matricular a todos os alunos, e às escolas caberá [...] organizar o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001). Em relação à formação de professores a LDBEN apresenta em seu Artigo 62 que,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitindo como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Já a Resolução n. 2 (BRASIL, 2001) apresenta dois tipos de professores que atuam com sujeitos da educação especial: os capacitados e os especializados. Em seu artigo 18, a Resolução n. 2 afirma os professores capacitados são aqueles 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 (BRASIL, 2001).

Os professores especializados, apresentados no Parágrafo 3º desse mesmo artigo, devem comprovar:

I- Formação em curso de licenciatura em educação especial ou em uma das suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II- complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, ara atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 2001)

Quando indicada a formação em nível superior, a formação de professores de educação especial ocorria, majoritariamente, nos Cursos de Pedagogia, por intermédio de habilitações (centradas nas áreas de deficiência).

Nesta mesma direção, em 2006 implanta-se o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2006a), que objetiva disseminar a perspectiva de inclusão dos sujeitos com deficiência na rede regular de ensino. Essa proposição é abraçada por muitos municípios, organizados em município-polo que elaboraram seminários sobre a proposição inclusiva, como abordado por Caiado e Laplane (2009) e Borowsky (2010). A formação de professores para a área de educação especial, assim como a educação geral, tem na formação continuada sua maior centralidade.

Neste mesmo ano (2006) é promulgada a Resolução n.1 que institui as Diretrizes Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) que retira do referido curso as habilitações, dentre elas a da Educação Especial. Desta maneira, a

formação inicial de professores para a educação especial passa a ser ofertada nos cursos de Licenciatura em Educação Especial.²

Fazendo parte desse cenário, em 2009 é lançada pelo governo federal a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), por intermédio do Decreto Lei nº 6.755 (BRASIL, 2009).³ Essa proposição política, fez com que muitas instituições de ensino superior privadas, ofertassem os Cursos de Licenciatura em Educação Especial, principalmente com o objetivo de formar os professores “leigos” que já atuavam com os sujeitos da educação especial.

Observa-se, porém, que em 2008 é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008). Dando parâmetros mais explícitos em relação à inclusão que os documentos anteriores, a PNEEPEI passa a ser considerada um marco na área. Tendo a centralidade no Atendimento Educacional Especializado (AEE), esse documento é fundamental para os encaminhamentos dados à formação docente. Segundo indicado,

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. [...] 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. 17)

Nesse contexto a proposição para a formação de professores de educação especial é centralizada para o AEE, como indicado no Decreto n. 7.611, de 2011, que “Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências” (BRASIL, 2011).

Essa relação entre a formação de professores para a educação especial e AEE não se modifica nos anos subsequentes, apesar de termos, nos últimos anos, alterações significativas nas proposições dos cursos de licenciatura no Brasil como, por exemplo, a Resolução n. 2, de 2019 (BRASIL, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e o Parecer n. 22, de 2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ressaltamos que essas proposições políticas, elaboradas

² Observa-se que a Universidade Federal de Santa Maria (UFMS) ofertava curso de Educação Especial desde 1980.

³ Considerado pela CAPES como um programa emergencial que deveria formar licenciados, tanto em sua 1ª como para 2ª licenciatura, e ocorrer em parceria com estados, municípios e Instituições de Ensino.

durante o governo Bolsonaro (2018-2022), acentuam a política de privatizações, com explícito viés tecnicista e pragmático que, mesmo sendo revogada em 2023 (BRASIL, 2023), já tem implicado em alterações políticas para a educação especial e para a formação de professores de educação especial.

Porém, nesse momento buscamos tratar especialmente da formação de professores de educação especial que já está em andamento no Brasil. Os dados que acompanham as análises aqui empreendidas são fruto do trabalho de pesquisa coletiva efetuado para elaboração do Trabalho Encomendado do GT 15- Educação Especial da ANPED (MICHELS, 2021).

A pesquisa intitulada “A formação do professor de Educação Especial no Brasil” ocorreu a partir de estratégias coletivas para a busca de dados, como site pesquisado; links acessados; categorias consideradas nas buscas; entre outros. Para o desenvolvimento dessa pesquisa foram convidados professores/pesquisadores das diferentes regiões, com uma coordenação nacional e cinco coordenações regiões, contando então com 30 pesquisadores.

Essa investigação, desenvolvida a partir de documentos, teve como objetivo mapear como estão sendo formados as(os) professoras(es) de/para a educação especial, em âmbito nacional. Para tanto foi desenvolvida uma pesquisa documental, em três dimensões de/para formação: Graduação em licenciatura em Educação Especial; cursos de especialização destinados a essa área; e as disciplinas que se referem à educação especial em Licenciaturas de Pedagogia das Universidades Federais, que formam professores capacitados.

Para esse momento, vamos apresentar alguns dados que se limitam à formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura em Educação Especial. Porém, não podemos deixar de considerar as demais formações pois, partimos da compreensão que as diferentes formações se coadunam em um projeto de formação.

Em relação às estratégias de busca dos documentos, buscamos no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior: cadastro e-MEC (Site: emec.mec.gov.br) os dados dos cursos de Licenciaturas em Educação Especial no Brasil. Neste site, por meio do link “Busca avançada”, localizou-se por “Curso de Graduação”, com o nome “Educação Especial”, nas modalidades presencial e a distância, o grau de “Licenciatura” e a situação “em atividade”.

Buscando apreender a estrutura dos cursos, objetivos, perfil discente, concepções de educação, educação especial, deficiência, inclusão, entre outros elementos procuramos

acessar os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) constatando que a grande maioria não estava disponível nos sites das instituições formadoras (tivemos acesso a 11 PPCs)

Para esse Fórum, optamos por abordar a formação de professores de educação especial a partir de dois destaques: a mercantilização na e da formação de professores e as concepções de ensino e de aprendizagem apresentadas em suas proposições.

A MERCANTILIZAÇÃO NA E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A mercantilização na e da formação de professores para a educação especial pode ser abordada de várias maneiras. Buscamos aqui tratar de dois aspectos que se entrelaçam nessa análise: a relação público e privado e a massificação da formação do professor pelo modelo EAD.

No que concerne à discussão referente ao público e privado na área da educação especial se faz necessário entender que as mudanças propostas para a educação nas reformas da década de 1990, são observadas também em todas as políticas sociais “e resultam das estratégias adotadas pelos setores hegemônicos como resposta à crise do capitalismo” (PERONI; ADRIÃO, 2005, p. 137), que responsabilizaram a estrutura do Estado pela crise. Duas orientações políticas propõem e entendem que a crise não é do capitalismo, mas sim, do Estado: o neoliberalismo e a “terceira via”.

Nas proposições das políticas neoliberais à reforma do estado é inevitável, uma vez que diminui a atuação dele na ação de regulador da esfera econômica e, ao mesmo tempo, reduz os gastos com o atendimento às políticas sociais. O mercado seriam, então, o responsável pela execução e pelo financiamento das políticas sociais, privatizando os setores estatais (PERONI; ADRIÃO, 2005), mas com repasse dos investimentos públicos.

Já a proposição da “terceira via”, proposta por Giddens, refere-se a sociedade civil, sendo que o primeiro setor é o Estado e, o segundo, o mercado (MONTAÑO, 2010), permite que as instituições da sociedade civil, como as instituições especializadas, ampliem a oferta de serviços referente às políticas sociais. Neste caso, solicita-se ao “terceiro setor” a execução das políticas sociais (educação, assistência social e saúde) para que ocorra a “diminuição dos gastos públicos”. Para Montañó (2010, p. 19), porém, o papel desempenhado pelo “terceiro setor” é mais ideológico uma vez que esse

[...] claramente funcional aos interesses do capital no processo de reestruturação neoliberal, no caso, promovendo a reversão dos direitos de cidadania por serviços e políticas sociais e assistenciais universais, não contratualistas e de qualidade, desenvolvidas pelo Estado e financiadas num sistema de solidariedade universal compulsória.

Há, então, diminuição de financiamento pelo Estado para as políticas sociais com repasse de dinheiro público. Na educação essa lógica tem se apresentado sob a forma de convênios, como aqueles observado principalmente na educação infantil e educação especial (MICHELS e GARCIA, 2014)

Observamos que na educação especial essa perspectiva está presente desde a sua organização pois foram as instituições privadas de caráter filantrópico e assistencial que assumiram o atendimento das pessoas com deficiência ao longo da história (JANNUZZI, 2004; BUENO, 1993; JANNUZZI e CAIADO, 2013). Em 2020, com o Decreto 10.502 (BRASIL, 2020), observa-se a estreita relação entre o público e o privado na Educação Especial, com essa proposição de política nacional de caráter conservador.

Essa relação público e privado também está presente na formação inicial de professores de educação especial. Os dados obtidos, na pesquisa já indicada, nos mostram que em 2020 tínhamos, em nível nacional, 30 cursos de Licenciatura em Educação Especial em atividade. Desses, seis cursos (20%) são ofertados em instituições públicas, em contraposição à 80% em instituição privada. Esses cursos são ofertados por 24 instituições (universidades, faculdades, centro e institutos) sendo três públicas – 12,5% (duas federais e uma municipal) e 21 privada – 87,5% (1 instituto; 2 faculdades; 7 universidades; 11 centros educacionais). Seki, Souza e Evangelista, (2019) percebem que em relação as licenciaturas em geral no Brasil, 80% são ofertadas em instituições privadas, ou seja, a licenciatura em educação especial tem um índice ainda maior.

Esses dados já nos mostram a presença forte do mercado nessa formação. Porém, precisamos analisar esses dados relacionando-os a outros dados e às proposições políticas.

A data de criação dos cursos passa a ser elemento importante para nossa análise. De 2004, com a criação do curso de licenciatura na Universidade Federal de Santa Maria (nesse novo modelo de formação), até 2011 foram criados sete cursos, em quatro instituições, sendo três públicas e uma da iniciativa privada. De 2012 a 2020 foram criados 23 cursos e todos em instituições privadas.

Nesse ponto temos duas questões a ressaltar. A primeira delas é referente ao papel do PARFOR na criação de muitos desses cursos, a partir de 2012, quando essa proposição ganha força no Brasil. Ou seja, temos aqui as parcerias público e privada de maneira clara uma vez que esse programa promovia o repasse de verba pública para a iniciativa privada.

Outro ponto é o crescimento vertiginoso de oferta de cursos em instituições privadas entre os anos de 2018 e 2020, com a criação de 17 cursos de licenciatura. Observa-se então uma política nacional que incentiva a criação de conglomerados

educacionais que passam a ofertar cursos, majoritariamente à distância, conforme veremos na sequência.

Com esses dados podemos afirmar que a educação, expressa na formação de professores e, especificamente, na formação de professores em educação especial, vem adquirindo a concepção de “bem mercadejável”⁴. Ou, como afirma Rodrigues (2007) estamos diante do que ele denomina de educação-mercadoria uma vez que essa seria

[...] a venda de vagas em um curso de graduação qualquer interessa em si mesma àquela instituição educacional que diretamente as comercializa. O limite é estabelecido, em última instância, pela relação entre oferta e demanda” (RODRIGUES, 2007, p. 6)

Quando procuramos a modalidade da oferta dos 30 cursos que estavam ativos em 2021, observamos que 20 deles eram ofertados à distância (66,67%) e 10 presenciais (33,33%). Esses dados corroboram com aqueles obtidos por pesquisadores (EVANGELISTA, SEKI; SOUZA, 2019) que analisam a formação de professores nos cursos de licenciatura e que apontam que 70% deles são ofertados na modalidade à distância. Esses mesmos pesquisadores apontam um crescimento de 993% nas matrículas em EaD, contra 10% na modalidade presencial entre os anos de 2003 e 2015. No caso da formação de professores de educação especial, a partir de 2016, com o aumento de cursos em instituições privadas e na modalidade EaD parece que podemos utilizar esses percentuais de incrementos nessa modalidade.

Quando investigamos as vagas ofertadas, essas totalizam 19.794 sendo 550 (2,8%) vagas na modalidade presencial e 19.244 (97,2%) na Educação à distância - EaD (MICHELS, 2021). Nesse tópico, também o curso de licenciatura em educação especial ultrapassa os indicados para a licenciatura e geral que, segundo Evangelista (2022) 70% das matrículas estão na modalidade EaD.

Como aponta Amorin (2022) a proposição política tem privilegiado, nos últimos 30 anos, a formação de professores na modalidade EaD. Esse projeto está presente também nas universidades públicas que já contam com vários de seus cursos de licenciatura que, historicamente, eram ofertados na modalidade presencial, agora são também ofertados na modalidade EaD ou mesmo sendo substituída por ela. Nos cursos de Licenciatura em Educação Especial também observamos essa tendência de oferta de cursos EaD em instituição federal.

Esses aspectos demonstram a privatização e o sucateamento da formação dos professores em Educação Especial no Brasil. Para Seki, Souza e Evangelista (2019, p. 96)

⁴ Termo utilizado por Granemann (2007).

[...] nos encontramos face a face com projeto educativo do capital, isto é, o capital como educador do educador. Não é sem razão, pois, que se viabilizou o afastamento da Universidade pública de seu hipotético papel de formação do professorado nacional cedendo passagem para a constituição de verdadeiros monopólios educacionais.

Temos clareza que há um projeto de formação de professores, articulado a um projeto de escola que busca atender aos ditames do capital. Para tanto, é necessário formar o professor “eficaz” para atender esses interesses, mas que seja formado com o menor custo possível. Um “superprofessor” para resolver os problemas imediatos da escola, mas com pouca compreensão teórica (TRICHES, 2010).

AS CONCEPÇÕES DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NOS PROJETOS DE FORMAÇÃO

Quando nos propomos a desenvolver reflexões sobre as concepções de ensino e de aprendizagem apresentadas nos projetos de curso das Licenciatura em educação especial, partimos da compreensão de que a formação é um dos elementos que constitui o professor, mas não é único. Além disso, entendemos que há contradições nas proposições de formação e que é justamente nessas contradições e nessa compreensão da formação, como um espectro, que se torna possível apreender que a ação do professor não está amalgamada somente pela formação inicial ou continuada que recebe. Porém, também compreendemos a influência que tais formações exercem no trabalho dos professores e a marca dos parâmetros teóricos na ação docente. Proposições de formação explícitas no projeto educacional dos cursos de graduação apontam para um projeto de formação. Nesse caso, é clara a relação entre as proposições de formação e o atendimento ao capital não somente pela estreita afinidade da educação e da formação com o mercado, mas pelas concepções de mundo, de homem e de educação apreendidas nas proposições de formação. Ou seja,

[...] a problemática educacional não é tratada em si mesma, mas é parte integrante do quadro teórico fundamental da análise de Marx sobre o processo de subordinação do trabalho ao capital. Dessa perspectiva, pensar historicamente a educação é acompanhar o próprio processo de transformação das relações fundamentais desse modo de produção. (LOMBARDI, 2011, p. 107)

As proposições teóricas que embasam concepções concernentes à educação (a formação, o ensino, a aprendizagem, currículo entre outros) não são homogêneas. Ao contrário, expressam as lutas engendradas pela própria compreensão de mundo e de formação atinente a cada uma dela.

Muitas vezes encontramos em documentos, como é o caso aqui dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), proposições teóricas divergentes dentro do mesmo projeto o que nos faz pensar que não há uma clara compreensão sobre os aportes teóricos.

Compreendendo a educação e a formação docente, com base em Saviani (2011), como um processo deliberado e sistemático é que nos propomos a analisar os dados empíricos presentes nos PPCs dos cursos de Licenciatura em Educação Especial.

Quando da pesquisa nacional, já apresentada aqui, tivemos acesso a 11 PPCs, ou seja, 37% do total de cursos ativos no país.⁵ Desses documentos buscamos destacar os objetivos do curso, a atuação (local) do egresso e seu perfil, a proposição relativa ao currículo (adaptação, flexibilização, entre outros), as concepções de educação, educação especial, inclusão, deficiência, aprendizagem, ensino e AEE. Por compreender que tais tópicos se complementam, optamos por apresentar aqui, ainda que brevemente, indicações sobre cada um deles, com o propósito de discutir, especificamente as concepções de ensino e aprendizagem que perpassam tais proposições de formação.

Analisando os objetivos de curso apresentados nos PPC, notemos a presença constante de formar para as demandas relativas à inclusão no contexto educacional. Além disso, os cursos também objetivam formar, para atuação em diferentes serviços na educação básica, profissionais de acordo com as especificidades dos sujeitos a serem atendidos.

Já em relação ao lócus de atuação dos egressos, grande parte dos projetos de curso indicam que a formação tem como foco de atuação desses profissionais nos espaços escolares e não escolares e dois cursos em espaços especificamente escolares. Três deles indicam somente que a atuação desses dar-se-á no contexto educacional inclusivo, sem especificar o lócus.

Quando buscamos nos PPCs a compreensão do currículo para a educação especial, grande parte (sete) não trata do tema. Dois PPCs indicam a flexibilização curricular como importante na área e dois (02) tratam tanto da flexibilização como da adaptação curricular, inclusive como sinônimos. Como já discutido em outra oportunidade (GARCIA, MICHELS, 2018), o currículo adaptação ou flexibilização do currículo acaba por trazer para os estudantes da educação especial um currículo minimalista, pois tratam de “adequar” o currículo à deficiência, diminuindo conteúdo ou, simplesmente, retirando conteúdos acadêmicos. Essas indicações expõem um currículo que não contribui com a

⁵ Registra-se aqui a dificuldades em acessar esses documentos, especialmente aqueles de instituições privada que não divulgam seus projetos nos sites das instituições e, mesmo com pedidos formais a instituições, não obtivemos tal documentação.

aprendizagem dos estudantes, público da educação especial, mesmo que esse seja colocado em ação nas escolares regulares. Parece que estamos diante de um currículo mais centrado dos comportamentos e atitudes desses sujeitos, do que daqueles que foram organizados e sistematizados pela humanidade.

Procuramos nesses documentos a incidência do termo “conhecimento” e cinco projetos tratam de conhecimento como aquele específico ao sujeito com deficiência ou conhecimentos a serem tratados com os futuros profissionais como específicos sobre as deficiências. Três PPCs indicam a importância da articulação conhecimento teórico e conhecimento prático e dois tratam de conhecimentos gerais a serem tratados na formação. Também aparecem indicações referentes a conhecimento de gestão (02) e produção de conhecimento (1). Porém, nenhum desses documentos trata sobre o conhecimento sistematizado a ser desenvolvido nas escolas com os estudantes da educação especial.

Já em relação ao perfil do egresso observamos que há poucas indicações em comum e quando há, é muito amplo como, por exemplo, indicações desse perfil que consta nas legislações (Resolução n.4 (BRASIL, 2009); Resolução n.1 (BRASIL, 2006). Essa amplitude também se revela na multiplicidade de indicações encontradas: formação teórica e prática pedagógica; formação de Intérprete; instrutor de libras; professor de Educação Especial; que conhece a escola; que irá identificar as deficiências; vai atuar no processo ensino/aprendizagem; que intervenha pedagógica e cientificamente no ambiente escolar.

Nos PPCs dos cursos de Licenciatura em Educação Especial buscamos apreender como os cursos tratam algumas concepções (Educação, educação especial, inclusão, deficiência, AEE, ensino e aprendizagem). Centramos aqui nas concepções de educação, ensino e aprendizagem.

Dos 11 PPCs analisados, três não tratam da compreensão sobre educação. Quatro cursos indicam a educação em uma perspectiva específica para a educação especial. Mas, também se observa em um PPC a compreensão da educação como o processo realizado pelo aluno. Em outro a ideia de que a educação é o processo do aluno, sujeito da produção da sua própria prática cognitiva, tendo o professor como mediador do processo. Em outro documento a educação é tratada com direito social. O entendimento da educação como fundamentada no ideário de homem, cidadão consciente, crítico e transformador e como processo educacional mediado pelas tecnologias digitais e analógicas estão presentes em outros PPCs.

Procurando analisar os dados em seu conjunto, a partir da teoria histórico-crítica, compreendemos que há um projeto de professor em curso que não prima pelo conhecimento socialmente produzido e sistematizado. Se, como afirma Saviani e Duarte (2021, p. 19) “[...] o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem”, não será com uma formação cujo objetivo é formar para uma dada perspectiva política (inclusão) que formaremos esse educador. Se a proposição de formação indica que a educação é produzida pelo próprio estudante, qual entendimento de professor (ou educador) se expressa? Me parece que temos aqui um professor facilitador, que atende mais a uma concepção escolanovista. Para Santos, (2022, p. 110)

A Escola Nova também advoga o respeito às diferenças individuais e propõe a organização do processo educativo fundamentado na Pedagogia Ativa, onde o estudante, ao ter um ambiente organizado, poderá aprender e o professor o auxiliará nesse processo, sendo um orientador, um facilitador dessa aprendizagem que tem por base “aprender a aprender”. Seu foco é no método, que tem por objetivo provocar pelo meio, pois ele apresenta grande influência no processo educativo, mudanças no indivíduo. A escola é apreendida como um ambiente especial e a sua função é oportunizar que cada indivíduo possa fugir das limitações impostas pelo seu grupo social, tendo contato com um ambiente mais amplo de formação.

Por outro lado, quando se aponta a educação como processo “modificado pelas tecnologias”, não estamos diante de uma análise de conjuntura, mas de uma adequação da educação aos ditames do mercado, ou poderíamos dizer também, da formação mediada pelas tecnologias, tendo seu fundamento na racionalidade técnica. Essa proposição tecnicista apresenta-se como neutra e eficiente.

Em relação ao ensino, a maioria dos PPCs não apresenta indicações (09). Em um dos documentos encontramos que o ensino deve constituir-se pela seleção de conceitos tidos como relevantes e o outro projeto indica que este deve estabelecer reflexão e busca ativa e coletiva por soluções para problemas da prática.

Compartilhando da compreensão de Cardoso e Martins (2014) de que o ensino deve ser organizado, tendo a ciência, a arte e a filosofia como fundamentação, não encontramos nos projetos concepção de partilha essa compreensão. Quando observamos a ausência, em grande parte dos PPCs analisados, da compreensão de ensino podemos levantar como hipótese que a ação docente, nessas proposições, pode não ter intencionalidade clara ou mesmo não ser organizada de maneira a valorizar a ação do professor no processo educacional. Essa hipótese parece referendada quando da indicação de que o ensino deve buscar resolver problemas práticos e divide essa função de ensinar

com os demais sujeitos do processo educacional. Novamente a teoria escolanovista parece guiar a concepção de ensino presente/ausente na proposição de formação de professores.

O conceito de aprendizagem não está presente em sete dos 11 PPCs analisados. Os demais apresentam que esta deve valorizar os meios em detrimento dos fins; basear-se no modelo histórico-cultural, no qual o conhecimento se constrói de forma intersubjetiva e intrassubjetiva; que ocorre a autogestão do seu processo de aprendizagem; que deve ter o protagonismo discente. Observa-se então, contradições na própria proposição de formação. Há uma tendência clara a precarização ou secundarização do ensino e a exaltação da aprendizagem individual e autônoma apresentadas nesses documentos.

Assim como no ensino, há um hiato em relação à concepção de aprendizagem nas proposições de formação de professores de educação especial. Podemos indagar, então se a aprendizagem é uma preocupação em relação às crianças público da educação especial, nas formações de professores? Essa ausência parece comungar com a compreensão de que o discente é o protagonista do processo de aprendizagem uma vez que esse dar-se-á de maneira individual. Aqui temos de maneira explícita, como base teórica, assim como no ensino, a perspectiva escolanovista, cuja centralidade da aprendizagem está no sujeito aprendente, com suas vontades e necessidades.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com os dados aqui dispostos podemos apresentar algumas características da formação inicial de professores para a educação especial, que nos ajudam a compreender não somente a formação inicial, mas também a continuada (em serviço).

É no cerne da política de perspectiva inclusiva que a formação de professores de educação especial está delineada hoje. Muitas formações (aqui com ênfase maior na formação continuada, mas fortemente marcada na formação inicial) tem como central o objetivo de disseminar a perspectiva política, a exemplo do Programa educação inclusiva: direito a diversidade. Quando analisamos os PPCs dos cursos de Licenciatura em Educação Especial e suas matrizes curriculares, notamos que muitas disciplinas têm em suas ementas a discussão da própria política. Observa-se, em alguns casos, a substituição nos títulos das disciplinas o termo “educação especial” por “educação inclusiva”, como se fossem sinônimos.

Os cursos tratam a “inclusão escolar” como meio para se chegar a uma “inclusão social”, sem discutir tal compreensão nas disciplinas. Esse encaminhamento aparta discussão sobre “inclusão social” da organização social, uma vez que não discute em qual

sociedade está pautada a inclusão escolar e social. Nos PPCs dos cursos aqui apresentados a área “educação especial” é tratada em uma única perspectiva, a da “educação inclusiva”, o que reforça o que Garcia e Vaz (2015, p.48) indicam “um novo modelo de professor e de formação”, onde os fundamentos da educação parecem não estar presente. Também parece ausentar-se da formação de professores para a educação especial a discussão sobre a escola e a sociedade o que dá a essa formação seu caráter conservador, própria da perspectiva neoliberal.

Assim como grande parte dos cursos de licenciatura, essa formação em tela ocorre majoritariamente no âmbito da iniciativa privada e na modalidade EaD. Observa-se então a formação como um “bem mercadejável”, aberto ao mercado, ofertado por conglomerados educacionais que, além da formação inicial também vendem a formação continuada, o material didático, os recursos pedagógicos, entre outros que vão definindo o perfil docente desejado.

As análises das proposições de formação inicial de professores da educação especial nos Cursos de Licenciatura em Educação Especial nos fazem perceber a ausência dos fundamentos da educação e de uma discussão crítica sobre a educação e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. Há uma fragmentação nesta relação uma vez que a concepção de educação e aprendizagem se centram no aluno e o ensino está apartado dela. Indicando que a aprendizagem ocorre de maneira individualizada e autônoma a formação aproximando-se de uma perspectiva escolanovista.

As disciplinas alijadas de fundamentos centram no trabalho pedagógico afastado da educação, com ênfase na aprendizagem e não no ensino, indicando um trabalho individualizado e técnico. Desta forma, a proposta de formação de professores reafirma seu caráter biologizante e o distanciamento desses sujeitos dos processos de escolarização.

Nossa expectativa ao organizar os dados referentes à formação de professores de educação especial é, além de contribuir com a compreensão da grave situação por que tem passado essa formação, que essa reflexão auxilie nas ações contra o esvaziamento teórico na e da formação e, por consequência, nos coloque alertas para a defesa da educação pública, estatal, laica e de qualidade socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

AMORIM, E. V. Educação a Distância na Formação de Professores: análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. In: MALANCHEN, J. (Org.). **Políticas educacionais, trabalho pedagógico & pedagogia histórico-crítica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022, p. 25 – 44.

BOROWSKY, F. **Formação continuada de professores no Brasil**: análise do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto n. 7.011**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_ato2011-2014/2011/decreto/d7011.htm. Acesso em 30 set. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto n. 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em 30 set. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação \Básica, disciplina a atuação da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em 30 set. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 11.370**, de 01 de janeiro de 2023. Revoga o Decreto n. 10.502, que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizagem ao longo da vida. Brasília, 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11370.htm. Acesso em 04 de março de 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: portal.mec.br/cne/arquivo. Acesso em 30 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> >. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE nº 2**, de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-1. Acesso em: 04 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 04**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm > Acesso em: 7 set. 2022.

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

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2006a.
- BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo, EDUC, 1993.
- CAIADO, K.R.M.; LAPLANE, A. L.F. de Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n.2, São Paulo maio/ago, 2009. p. 303-315.
- CARDOSO, M.M. R.; MARTINS, M.F. **A catarse na pedagogia histórico-crítica**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 57, p. 146-164, jun, 2014.
- COLOMBO, L. R. Educação domiciliar a pretexto do “ensino remoto emergencial: o que dizem as igrejas evangélicas? In: Rodrigo Lamosa. LAMOSA, Rodrigo (org). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020, p. 125-137.
- EVANGELISTA, O. Formação e Trabalho docente: tensões e perspectivas. Mesa temática 4- Formação w trabalho docente: mediações e conflitos. XIV ANPED SUL. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) - 17 a 20 de outubro de 2022.
- GRANEMANN, S. Políticas Sociais e Financeirização dos Direitos do Trabalho. **Revista em Pauta**. N. 20. Trabalho e sujeitos políticos. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007, p. 57-68.
- JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do 5/7 Esporte**, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.
- JANNUZZI, G; CAIADO, K.R.M. **APAE: 1954 a 2011: algumas reflexões**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- GARCIA. R.M.C.; MICHELS, M.H. Política de Educação Especial e Currículo: disputas dobre natureza, perspectiva e enfoque. **Revista Teias**. V. 19, n. 55, Rio de Janeiro 2018, p. 54 – 70.
- GARCIA, R.M.C.; VAZ, K. Modelos de formação do professor de Educação Especial: estratégias de consolidação da política educacional. **Revista Educação e Fronteiras**. OnLine, v. 5; 2015, p. 83-106.
- LOMBARDI, J.C. **Educação e Ensino na obra de Marx e Engels**. Editora Alínea. Campinas, SP, 2011.
- MICHELS, M.H. Formação do professor de Educação Especial no Brasil. Anais da **40ª Reunião Nacional da ANPED**. Trabalho encomendado. Belém/PA, 2021.
- MICHELS, M.H. e GARCIA, R.M.C. Sistema educacional inclusivo: conceitos e implicações na política educacional brasileira. In: **Caderno Cedes**, v. 34, n. 93, maio-ago. Campinas, 2014, p. 157-173.
- MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de interação social**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PERONI, V. e ADRIÃO, T. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: T. Adrião e V. Peroni (Org.) **O público e o privado na Educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 137– 153.
- RODRIGUES, J. **Os empresários e a educação superior**. Polemicas do nosso tempo. Autores Associado. Campinas, SP, 2007.

SANTOS, R.M. P. **A concepção de aprendizagem escolar na política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil (2008-2016)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Autores Associados, Campinas, SP, 2011.

SAVIANI, D. DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SANIANI, D. DUARTE, N. **Conhecimento Escolar e Luta de Classes: a Pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Autores Associado, Campinas, SP, 2021, p. 15 – 37.

SEKI, A.K.; SOUZA, A.G.; EVANGELISTA, O. O crescimento perverso das licenciaturas privadas. In: EVANGELISTA, O. et al. **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Mercado das Letras, Campinas, SP, 2019, p. 61-106.

TRICHES, J. **Organismos multilaterais e curso de Pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2020.