

CONSERVADORISMO PERSISTENTE NO NÚCLEO COMUM DE CONHECIMENTOS NA FORMAÇÃO INICIAL E NAS EXIGÊNCIAS FORMATIVAS PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL¹

PERSISTENT CONSERVATISM IN THE COMMON CORE OF KNOWLEDGE IN INITIAL TRAINING AND IN THE FORMATIVE REQUIREMENTS FOR SPECIAL EDUCATION TEACHERS

Maria Helena MICHEL²

Rosalba Maria Cardoso GARCIA³

RESUMO: Este estudo refere-se às políticas públicas para a Educação Especial no Brasil, com foco no projeto de professor apreendido mediante a formação docente e as exigências formativas para professores de Educação Especial. Busca-se identificar e discutir o núcleo comum de conhecimentos presente na formação inicial e nas exigências formativas para o recrutamento de professores nas redes públicas de ensino. A empiria do estudo é constituída por projetos pedagógicos e matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura, além de editais de concursos públicos e de processos seletivos para professores de Educação Especial. A análise documental desenvolvida filia-se ao materialismo histórico e dialético, orientando-se pela apreensão das contradições da realidade social e educacional, bem como pela coincidência de tópicos nos projetos de curso e nos editais de recrutamento. O estudo resultou na apropriação da categoria “conservadorismo persistente”, desenvolvendo sua articulação ao conservadorismo político na Educação Especial brasileira. Como expressão de tais categorias, apresenta-se e discute-se o núcleo comum de conhecimento que se reporta a diretrizes políticas da Educação Especial na perspectiva inclusiva, legislação educacional e caracterização dos estudantes da Educação Especial. Conclui-se que o perfil comum da formação docente, exigido pelas redes públicas para o professor de Educação Especial, é permeado pela ausência de indicativos relacionados a conhecimentos pedagógicos e ao ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Conservadorismo político. Formação docente. Exigência formativa. Educação especial. Políticas públicas.

ABSTRACT: This study refers to public policies for Special Education in Brazil, focusing on the teacher profile as shaped by teacher education and the formative requirements for Special Education teachers. The aim is to identify and discuss the common core of knowledge present in initial training and in the formative requirements for the recruitment of teachers in public school systems. The empirical material of the study consists of pedagogical projects and curricular matrices of teacher education programs, as well as public notices for competitive examinations and selection processes for Special Education teachers. The documentary analysis conducted is grounded in historical and dialectical materialism, guided by an understanding of the contradictions of social and educational reality, as well as by the recurrence of topics in both the program documents and the recruitment notices. The study led to the appropriation of the category of “persistent conservatism”, developing its connection with political conservatism in Brazilian Special Education. As an expression of these categories, the paper presents and discusses the common core of knowledge that refers to policy guidelines for Special Education from an inclusive perspective, educational legislation, and the characterization of Special Education students. It concludes that the common teacher education profile, as required by public school systems for Special Education teachers, is marked by the absence of indicators related to pedagogical knowledge and teaching.

KEYWORDS: Political conservatism. Teacher training. Training requirement. Special Education. Public policies.

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0346>

² Professora. Departamento de Estudos Especializados em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Florianópolis/Santa Catarina/Brasil. E-mail: mhmichels20@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9446-7207>

³ Professora aposentada/voluntária. Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis/Santa Catarina/Brasil. E-mail: rosalmamcgarcia@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3260-6982>

1 INTRODUÇÃO

O objeto do presente estudo refere-se às políticas públicas para a Educação Especial no Brasil, com foco no projeto de professor que pode ser apreendido mediante a formação docente e as exigências formativas para professores de Educação Especial. Buscamos identificar e discutir o núcleo comum de conhecimentos presente na formação inicial e nas exigências formativas para o recrutamento de professores nas redes públicas de ensino. A empiria do estudo é constituída por projetos pedagógicos e matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura, além de editais de concursos públicos e de processos seletivos para professores de Educação Especial.

A análise desenvolvida filia-se ao materialismo histórico e dialético, orientando-se pela apreensão das contradições da realidade social e educacional e vislumbrando mediações fundamentais para a compreensão do objeto investigado (Masson, 2007; Marx & Engels, 2007). Nessa direção, consideramos pertinente destacar que as definições acerca das políticas públicas recentes para a Educação Especial no Brasil são resultado de disputas e consensos travados e formulados por grupos representativos de diferentes vertentes do pensamento liberal (Barcelos et al., 2023).

A partir das reflexões desenvolvidas, consideramos pertinente a categoria “conservadorismo persistente”, ainda que reconhecendo mudanças ou ajustes nas políticas para a Educação Especial, e, para desenvolvê-la, vamos articular minimamente elementos da conjuntura política nacional para o setor.

2 POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: CONSERVADORISMO PERSISTENTE

A educação brasileira iniciou o século XXI sob o efeito das articulações políticas neoliberais, desenvolvidas até o momento em diferentes nuances, mas com marcas indelévels de retirada de direitos sociais e trabalhistas, por meio de um conjunto importante de contrarreformas. Ao longo dos últimos 25 anos, em sequência à reforma do aparelho do Estado brasileiro e ao empresariamento das políticas sociais, acompanhamos o desenvolvimento em espiral das parcerias público-privadas, do crescimento das organizações sociais atuando na educação, com a presença hegemônica de organizações multilaterais e organizações empresariais com atuação no Brasil na definição das políticas educacionais. A expressão mais evidente dessa atuação foi a emergência do Movimento Todos pela Educação, em 2006, marcada pela sua estreita relação com o Governo Federal no lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (Lamosa, 2020).

As políticas formuladas e disseminadas no Brasil entre 2003 e 2016, referentes aos mandatos presidenciais de Lula da Silva e Dilma Rousseff, são aqui caracterizadas em uma perspectiva social-liberal (Lamosa, 2020; Martins, 2009), reforçando a participação do país nas relações capitalistas internacionais, propagando políticas de inclusão social relacionadas a desenvolver um mercado interno de consumo, financiando o desenvolvimento econômico de forma seletiva entre as empresas nacionais, investindo em capital humano em acordo com as diretrizes de organismos internacionais.

Tais políticas reconheceram a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar, complementar e/ou suplementar ao ensino regular, não substitutiva e não segregada, o que resultou na ênfase na matrícula dos estudantes nas classes comuns. Em complemento ao acesso à classe comum, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi definido como

modelo padronizado, ainda que não projetado de forma universalizada. Consiste em atendimento, via de regra individual, no contraturno escolar, com periodicidade, duração e plano de atividades definidos pelas professoras do AEE.

O crescimento de matrículas de estudantes de Educação Especial nas escolas de Educação Básica produziu, dentre seus efeitos, a necessidade e a consolidação de um corpo docente da Educação Especial nas redes públicas de ensino, atuando em escolas e instituições de Educação Infantil públicas.

A partir de 2016, com o golpe de Estado que depôs a Presidente Dilma Rousseff, a política educacional, de modo geral, passou a sofrer ajustes, tendo por base uma perspectiva liberal-conservadora (Colombo, 2018), em decorrência, entre outros fatores, do ajuste estrutural que tem como um de seus expoentes a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, limitadora de investimentos financeiros na área social. A proposição política para a Educação Especial nos governos Temer e Bolsonaro foi materializada no Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, o qual indicou um caminho de dissolução de uma ainda frágil Educação Especial pública, regular, estatal e não substitutiva. A proposição de 2020 continha a retomada da prática de segregação de professores e estudantes de Educação Especial em instituições próprias para esse fim e a ampliação dos processos de mercantilização já em curso no setor.

A despeito de todos os limites da política de Educação Especial de perspectiva inclusiva articulada no Brasil no início do século XXI (2003-2016), já analisada e criticada na literatura acadêmica, essa política apontou para a possibilidade de instituir um corpo docente de professoras de Educação Especial nas escolas e nas redes públicas de ensino, única instituição que historicamente se ocupou do conhecimento que possibilita a crianças e jovens compreender o mundo de forma sistemática e intencional. Portanto, colocou em questão a possibilidade de apropriação sistemática e intencional do conhecimento escolar pelos estudantes da Educação Especial. Todavia, as condições postas pelo projeto societário hegemônico, a desigualdade social e institucional e os limites colocados aos objetivos dessa política não têm permitido que essa possibilidade se desenvolva para além do plano formal.

A política para a Educação Especial articulada entre 2016 e 2022 vem retomando elementos históricos de uma prática que identifica, classifica, seleciona e, em alguns casos, elimina os sujeitos das possibilidades educacionais. Dentre os efeitos próprios desse período, elencamos um movimento das redes públicas de ensino em não criar estruturas próprias da Educação Especial nas escolas públicas ou mesmo descontinuar os atendimentos ofertados pelas redes públicas, transferindo-os para as instituições privadas e assistenciais. Cabe também destacarmos o crescimento da oferta de formação continuada de professores por institutos e fundações empresariais.

Ademais, cabe registrarmos a organização particular da Educação Especial em estados da Federação como, por exemplo, o Paraná e Minas Gerais, que, historicamente, se contrapõem à ênfase no atendimento nas escolas regulares, as quais teriam, conforme a proposição política nacional, um sentido de complementação e transversalidade à Educação Básica regular, mantendo estruturas segregadas e substitutivas na Educação Especial, como classes especiais, escolas especiais e AEE por área de deficiência. Consideramos que as proposições políticas não são desenvolvidas no vácuo, mas guardam relação com a identificação de propostas desenvolvidas ou germinadas nas práticas sociais e históricas. Nesse sentido, Paraná e Minas Gerais, ainda

que não exclusivamente, cumpriram a função de incubadoras de políticas ainda mais conservadoras no campo da Educação Especial.

A partir da análise sobre a organização do trabalho dos professores da Educação Especial nas redes públicas de ensino da Região Sul do Brasil, Girardi (2023) identificou características de um conservadorismo persistente: a articulação com um conservadorismo político em seu sentido mais amplo; uma concepção organicista de deficiência (médico-pedagógica), com ênfase nas categorias de deficiências e não no desenvolvimento humano das pessoas com deficiência; a gestão gerencial da modalidade de ensino, contando com a participação de convênios e parcerias público-privadas, que estão ligadas à reforma do aparelho do Estado sob uma perspectiva política neoliberal.

Compreendemos que as alterações das diretrizes políticas para a Educação Especial no Brasil, aqui apresentadas brevemente, produzem efeitos sobre o trabalho docente da Educação Especial. Portanto, ao intentar um novo consenso, mobilizaram formas variadas de disputar o conteúdo e a forma da Educação Especial, interferindo sobre o perfil requerido aos professores da modalidade para atuarem em redes públicas de ensino e sobre sua formação.

Entretanto, tanto a vertente social-liberal como a liberal-conservadora constituem e disseminam o mesmo projeto societário e educacional, ainda que com variantes civilizatórias, nos limites do sociometabolismo do capital (Mészáros, 2009). Os serviços, os lócus de atuação, as condições de realização do trabalho docente variam conforme as diretrizes políticas, suas finalidades e as condições de vinculação com as redes de ensino, mas são constituídos por um conservadorismo persistente, na medida em que não propõem rupturas com elementos históricos da Educação Especial identificados como limitadores dos processos de humanização (Dainez & Freitas, 2018).

Buscamos recuperar, ainda que brevemente, o conceito de conservadorismo, o qual “designa ideias e atitudes que visam à manutenção do sistema político existente e dos seus modos de funcionamento (...)” (Bobbio et al., 1998, p. 242), compondo uma relação dialética conservadorismo-progressismo. Historicamente, emerge em relação contrária ao pensamento iluminista e aos movimentos políticos das Revoluções Burguesas. Entretanto, a classe burguesa, que emerge no cenário econômico e político como força dominante, também assume, por meio do desenvolvimento do pensamento liberal, uma posição conservadora do *status quo*, para manter sua dominação, ainda que reconhecendo os movimentos do pensamento científico, da política e das lutas de classes.

No período e na realidade que estamos analisando no presente trabalho, o qual compreende as duas primeiras décadas do século XXI no Brasil, identificamos uma disputa intraburguesa entre o social-liberalismo e o pensamento liberal-conservador. O social-liberalismo se revela conservador ao manter níveis elevados de reprodução da acumulação de capital e estratégias de redistribuição de renda minimalistas para as camadas mais empobrecidas da classe trabalhadora. Já no caso do pensamento liberal-conservador, temos um conservadorismo reacionário, associado com um “golpe nas ilusões democráticas”, já que no “Brasil (...) o *modus operandi* das classes dominantes sempre foi o de manter com a democracia uma relação exclusivamente instrumental” (Braz, 2017, p. 91).

Tanto no primeiro caso, em uma perspectiva de conciliação de classes, como no momento mais reacionário das propostas para a educação, prevaleceu uma política educacional estritamente voltada aos interesses do mercado, à ampliação da mercantilização na área, à formação para o trabalho simples. Temos tido, portanto, uma proposição política conservadora para a educação, o que não é diferente para a Educação Especial, que, na aparência, guarda elementos de inovação, com o uso da tecnologia, e de democratização, com a ampliação do acesso à educação escolar, mas, em essência, persiste em conservar elementos históricos de sua constituição organicista, seletiva e segregadora, os quais vamos demonstrar, na sequência, mediante duas chaves de análise.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para debater esse processo dinâmico e complexo, que participa da definição do projeto de professor de Educação Especial, elegemos duas chaves de análise a serem aqui desenvolvidas: a formação docente e a exigência formativa demandada pelas redes de ensino para o recrutamento de professores de Educação Especial. Trabalhamos com a hipótese de que a formação inicial e a exigência formativa vêm sendo constituídas por um núcleo comum de conhecimentos que contribuem para a manutenção de elementos de conservadorismo persistente na Educação Especial, o qual relacionamos com o conservadorismo político, no sentido dado por Gramsci (1999), como “conservadorismo reformista”.

3.1 NÚCLEO COMUM DE CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Tratar da formação de professores no Brasil, em particular a formação de professores de Educação Especial, é levar em consideração as condições históricas que a constituem, com suas alterações e permanências, buscando compreender suas múltiplas determinações. Também pressupõe pensá-la na articulação com a educação, em seus diferentes níveis, etapas e modalidades, o que confere grande complexidade em suas análises.

Atentando-nos mais à formação de professores nos cursos de Pedagogia, que, até a aprovação da Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP), também formava os professores para a Educação Especial no Brasil, compartilhamos da compreensão apresentada por Evangelista e Triches (2017), de que as proposições políticas para tal formação foram palco de inúmeras controvérsias. Isso porque, sempre que o capital necessita consolidar um novo projeto para sua perpetuação, uma das estratégias adotadas refere-se a alterações na formação de professores.

Tais controvérsias também ocorreram com a formação de professores da Educação Especial em nível superior, que nasceu nos cursos de Pedagogia, nos anos de 1970, com o intuito de formar docentes e especialistas em habilitações que, no campo da Educação Especial, se apresentavam por tipo de deficiência, exaltando as técnicas e os recursos específicos para os grupos de alunos dessa modalidade.

Se até 2006 a formação para essa modalidade de ensino ocorreu nos cursos de Pedagogia, após a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2006, essa formação, em nível su-

perior, passou a ser ofertada em cursos de Licenciatura em Educação Especial. Essa política de formação coaduna-se ao projeto de educação apresentado aos sujeitos da Educação Especial, que tem sua proposição organizada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008 (Ministério da Educação, 2008). Essa proposição política tem no AEE o serviço que possibilitaria a entrada e a permanência dos estudantes dessa modalidade no ensino regular, não mais admitindo atendimentos segregados. Tais alterações já se avizinhavam com a outorga das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, do CNE e da Câmara de Educação Básica (CEB), pautada no Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001, quando se estabeleceram as competências dos professores especializados.

Se houve uma mudança nas proposições de atendimento no campo educacional para os estudantes da Educação Especial, podemos entender que há também uma alteração nos conhecimentos que formam tais professores? Se, nas habilitações nos cursos de Pedagogia, essa formação tinha como foco as técnicas e os recursos, o que hoje, nos cursos de Licenciatura em Educação Especial, corresponde ao núcleo comum dessa formação? Para responder a essas questões, e articulando-as às exigências formativas apresentadas pelas redes de ensino, deter-nos-emos nas análises dos cursos de Licenciatura em Educação Especial no Brasil.

Até 2008 (data da promulgação da PNEEPEI), somente a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) contava com um curso de Educação Especial. Já nesse mesmo ano, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) criou seu primeiro curso de Licenciatura em Educação Especial, a partir do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que impulsionaria a criação de muitos desses cursos nos anos seguintes, em diferentes instituições. Com base em Michels (2021), de 2008 a 2010 foram criados mais cinco cursos de Licenciatura em Educação Especial no Brasil. De 2010 a 2020, foram criados mais 23 cursos e, de 2021 a 2024, mais 25. Em síntese, temos, até o início de 2024, 53 cursos de Licenciatura em Educação Especial em atividade no Brasil.

Quando buscamos observar as instituições formadoras que ofertam os referidos cursos, as distinguimos em dois blocos: público e privado (com e sem fins lucrativos). Sete cursos (13,2%) são ofertados em instituições públicas, todas consideradas universidades, sendo dois em instituições municipais e cinco em instituições federais. O restante dos cursos em atividade (86,8% do total) é ofertado em universidades, faculdades ou centros de ensino privado. No que concerne à modalidade de oferta dos cursos, os dados indicam que 39 cursos (75,6%) ocorrem a distância e 14 são presenciais (26,4%).

Esses dados nos permitem afirmar que houve intensificação da oferta de cursos de Licenciatura em Educação Especial na última década, assumida pelas instituições privadas, e que a modalidade a distância é protagonista. Essa realidade não difere daquela observada por Seki et al. (2017) sobre a formação de professores em geral. Os autores salientam que houve um deslocamento da formação de professores da esfera do público para o privado, com a desregulamentação do Ensino Superior no Brasil nas últimas décadas.

Buscando atender nosso objetivo neste artigo, passamos a analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). Do total de 53 cursos de Licenciatura em Educação Especial ativos, tivemos acesso a oito PPCs, e de 17 cursos obtivemos informações nos *sites* das institui-

ções formadoras sobre os objetivos do curso, perfil do profissional formado, mercado de trabalho e matriz curricular (alguns, somente as listas de disciplinas). Dos demais cursos (28), não obtivemos nenhuma informação além daquelas constantes no sistema eletrônico do Ministério da Educação (e-MEC).

A primeira observação destacada aqui é sobre a aderência dos cursos em relação à perspectiva inclusiva, que ocorre na maioria dos cursos, seja indicando estar formando em uma perspectiva inclusiva, seja com disciplinas relacionadas à perspectiva inclusiva em sua matriz. Analisamos, assim, 1.101 disciplinas na busca de compreender o núcleo comum das proposições de formação. Merece destaque a discrepância no número de oferta de disciplinas por curso. O menor número de disciplinas ofertadas é 18; já o maior número de disciplinas em um único curso é 62.

Compreendemos, à luz das contribuições de Saviani (2009), que o processo de formação de professores envolve pelo menos dois aspectos – os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos. A partir disso, organizamos as disciplinas em quatro categorias: Disciplinas de base; Disciplinas de Formação Profissional (ou didático-pedagógicas); Disciplinas específicas da área da Educação Especial; Disciplinas outras. Daremos ênfase às disciplinas específicas da área, na busca de perceber seu núcleo comum.

Na categorização definida como Disciplinas de base, que compreende aquelas relacionadas aos fundamentos da educação, como filosofia, sociologia, organização escolar, psicologia, entre outras, somam-se 133 disciplinas, ou seja, 12,1% do total analisado. Dois cursos não apresentaram nenhuma disciplina desse grupo e outros dois contam com dez disciplinas (19,6% do total desse curso). Esses dados corroboram as conclusões de Garcia e Vaz (2015), que indicam que há “um novo modelo de professor e de formação” (p. 48), em que os fundamentos da educação não estão presentes.

No que se refere às Disciplinas de Formação Profissional, como didática geral, metodologias e prática de ensino e pesquisa, observamos a presença de 198 disciplinas (18,1%) – das 1.101 disciplinas. A menor quantidade dessas disciplinas foi encontrada em um curso que oferta apenas uma disciplina (5,5% do referido curso). A maior quantidade foi 17 disciplinas, compreendendo um total de 33,3% do curso. Desse modo, essa Licenciatura não tem a docência como ênfase, o que nos faz afirmar que a escolarização dos sujeitos da Educação Especial não é destaque nessa formação. Vaz (2021) já anunciou que o projeto político para a Educação Especial propõe um “professor sem ensino” e, corroborando nossa empiria, identificamos uma Licenciatura em Educação Especial que não forma para a docência.

A categorização a que se referem as disciplinas denominadas “Outras” compõe-se de disciplinas como empreendedorismo, direitos humanos, sustentabilidade, projeto de vida, atividades de extensão curricular, sexualidade, entre outras. Esta contém 250 disciplinas (22,7% das disciplinas analisadas), contando um curso com a menor quantidade, que é três (6,1% do curso), e a maior quantidade é 21 disciplinas (39,6% do total do curso). Podemos afirmar, então, que há questões que estão fora do que seria próprio de um curso de Licenciatura e que ocupam parte considerável da matriz curricular dos cursos.

Já as Disciplinas Específicas do campo da Educação Especial, como aquelas que trazem em seu título relação direta à modalidade, contam com o maior número: 527 disciplinas (47,8% do total de disciplinas analisadas). Temos um curso que apresenta quatro disciplinas consideradas específicas da área (19% do curso) e outro com 42 disciplinas agrupadas nessa categoria (67,7% do curso). A média por curso é de 21 disciplinas. Em relação a essa categoria, ainda cabe questionar: Qual conhecimento seria nuclear nessas disciplinas específicas? Qual o núcleo comum dessa formação, a partir dos conhecimentos específicos?

As matrizes curriculares dos 24 cursos aqui analisados indicam que 226 disciplinas (43% das 527 disciplinas) se referem aos conhecimentos relacionados à história e à política da Educação Especial e/ou inclusiva; direcionadas especificamente ao público atendido pela Educação Especial na rede de ensino; caracterização do AEE; acessibilidade e tecnologias assistivas. As demais disciplinas (67%) têm um grau elevado de variabilidade, como sexualidade e Educação Especial; neurofisiologia; farmacologia; trabalho e Educação Especial; projetos em educação; dentre outras, que merecem análise em outra oportunidade. Agrupamos, neste momento, essas disciplinas em quatro blocos já anunciados, por encontrá-las em maior número nas referidas matrizes curriculares e por estarem presentes também nas exigências formativas em editais de seleção ou concursos públicos.

As disciplinas que, agrupadas, têm maior presença nos cursos são aquelas que enfatizam os estudantes da Educação Especial, com foco nas características específicas (pessoas com deficiências; Transtorno do Espectro Autista – TEA; Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD; altas habilidades/superdotação) e/ou outros grupos, como aqueles denominados com dificuldade de aprendizagem; dislexias; dislalias; dismetrias; discalculias; transtornos diversos; síndrome congênita do zika vírus. Essas disciplinas estão presentes nas matrizes curriculares denominadas de diferentes maneiras (ensino para (...); teoria e prática de ensino de (...); tecnologia e tecnologia assistiva para a escolarização de (...); entre outras), mas sempre indicando uma deficiência, transtorno, altas habilidades e/ou outros atributos específicos.

Esse grupo de disciplinas compõe 25,5% das disciplinas desse bloco (134 disciplinas), porém um curso não tem nenhuma disciplina, um curso tem uma disciplina, e um curso tem 12 disciplinas. A média desse agrupamento de disciplinas por curso é seis. Suas ementas indicam discussões sobre concepções, definições dos tipos de sujeitos, possibilidades de aprendizagem por grupos, história e políticas para cada um dos grupos; classificação, causas e avaliações também fazem parte das ementas dessas disciplinas. Além dessas discussões, os diferentes grupos de sujeitos compõem disciplinas referentes aos estágios. Estes são direcionados, então, aos grupos específicos: estágio supervisionado com ênfase em surdez, com ênfase em altas habilidades, entre outros.

Outro grupo de disciplinas desse bloco considerado específico refere-se aos fundamentos históricos e políticos da Educação Especial ou Educação Inclusiva, que representa 8,7% da formação (com 46 disciplinas). Em apenas um curso não encontramos disciplinas relacionadas a essas temáticas. Na maioria dos cursos, são duas que tratam da história e/ou política, com títulos como: Introdução à Educação Especial; Inclusão; Fundamentos da Educação Especial; Políticas Públicas para a Educação Especial. Nessas, são discutidos princípios e conceitos, contextualização histórica, social, cultural, política e pedagógica; Educação Especial na perspec-

tiva da Educação Inclusiva; analisa-se a estrutura e funcionamento dos serviços de Educação Especial e o papel dos movimentos sociais na luta pela Educação Especial.

Acessibilidade e/ou tecnologia assistiva é outro foco que gerou agrupamento de disciplinas em nossa análise, o qual merece destaque com 6,3% (33 disciplinas) do bloco de disciplinas específicas. Quatro cursos não apresentam disciplinas com essa temática em seu título. A maioria dos cursos tem pelo menos uma disciplina. Um curso tem quatro disciplinas associadas às tecnologias assistivas. Suas discussões referem-se à inovação e tecnologias; Tecnologias e Tecnologia Assistiva na Escolarização de (...); conceito e tipologia de acessibilidade e desenho universal; Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à (...); Tecnologia Assistiva como Instrumento de Acessibilidade e Inclusão.

Por último, mas não menos importante, buscamos as disciplinas que tratam do AEE. Observamos que 54% dos cursos estudados não têm o AEE no título de suas disciplinas. Apenas 13 disciplinas (2,5% do total) relacionam seu título com o AEE. A maioria tem uma disciplina, e um curso tem seis disciplinas com AEE em seu título. Considerando que o AEE é o serviço indicado com maior ênfase na política educacional para a Educação Especial e é pouco encontrado nos cursos de formação inicial, levantamos como hipótese que se confunde com o próprio campo, ou seja, compreende-se o AEE como Educação Especial, não necessitando que se trate dele especificamente, além do fato de que o AEE estaria em diferentes disciplinas como espaço ou serviço de atendimento desse público.

Por fim, cumpre indicarmos que encontramos poucos cursos que tratam de questões da docência, que podemos definir como específicas para uma Licenciatura, como: teorias da educação, didática geral, organização escolar, entre outras. Na maioria dos casos em que aparecem, essas discussões estão estritamente relacionadas à Educação Especial, como didática especial; organização da Educação Especial; teorias sobre as deficiências, entre outras.

Essas observações indicam a permanência de uma formação centrada nas características e nos diagnósticos dos sujeitos, na história e na política da própria Educação Especial, nos recursos que agora tomam a forma de tecnologias consideradas centrais para a inserção escolar desses sujeitos. Esse modelo de formação já estava presente desde a criação dos cursos que formavam os professores de Educação Especial em 1970. Também observamos que, na formação de professores para a Educação Especial, temos poucas discussões sobre escola, sociedade e escolarização desses grupos de sujeitos, com uma desvalorização dos conhecimentos considerados fundamentais para um curso de Licenciatura, o que dá a essa formação seu caráter conservador, próprio da perspectiva neoliberal.

3.2 NÚCLEO COMUM DE CONHECIMENTOS NAS EXIGÊNCIAS FORMATIVAS PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

O objetivo da presente seção é apresentarmos e analisarmos as exigências formativas anunciadas por redes públicas de ensino que atuam na Educação Básica no Brasil nos processos de recrutamento de professores de Educação Especial. Mediante a análise documental, foi possível identificarmos padrões formativos requeridos aos professores de Educação Especial, a

partir das diretrizes políticas e dos movimentos de disputas entre as diferentes vertentes liberais em atividade.

Além de documentos legais e orientadores das políticas de Educação Especial, analisamos editais de recrutamento docente, publicados por redes públicas de ensino, para o cargo de professor de Educação Especial ou professor do AEE para atuação na Educação Básica. Os editais publicados por redes públicas de ensino, estaduais e municipais das capitais dos estados da federação, contemplando as cinco regiões geográficas, referentes a concursos públicos e processos seletivos entre 2010 e 2020, foram coletados na rede mundial de computadores, em *sites* específicos de concursos e em páginas eletrônicas das próprias redes de ensino. Após coleta, seleção e delimitação do campo empírico, resultaram 62 editais que foram lidos e analisados.

Identificamos, no período estudado, uma tendência de prevalência de processos seletivos simplificados em detrimento de concursos públicos para professores de Educação Especial, o que guarda relação com o tipo de contrato de trabalho, com suposta ampliação de contratos temporários, o que não é novidade na educação brasileira na atualidade, nem mesmo especificidade relativa à Educação Especial (Jacomini et al., 2020; Seki et al., 2017). Contudo, outros movimentos foram percebidos, como o recrutamento de pessoal não docente para cargos de cuidadores, com funções relacionadas à mobilidade, higiene e alimentação. Tais profissionais, tratados em âmbito nacional como profissionais de apoio (Nota técnica nº 19, de 8 de setembro de 2010), recebem muitas e variadas denominações nas diversas redes de ensino, assim como apresentam formação diversa e exigências de comprovação de conhecimentos também variadas e, em geral, rebaixadas (Martins, 2014).

Em relação ao movimento de transferir o AEE das redes públicas para as instituições privadas, com a mudança de perspectiva mais recente, observamos que os professores de Educação Especial muitas vezes são cedidos às instituições privadas, ainda que continuem sendo contratados temporariamente pelas redes públicas, em um processo de transferência de recursos públicos para instituições privadas (Amorim, 2022; Lehmkhul, 2018). Outras redes de ensino fazem a transferência direta de recursos públicos mediante convênios e termos de parceria, de forma que as próprias instituições privadas contratam os professores, definindo os padrões de jornada de trabalho e salarial.

Além disso, algumas redes não publicaram editais de recrutamento, mas propuseram editais internos de remanejamento de docentes entre as áreas de atuação, mediante análise de currículo, cadastro de banco reserva de concursos e processos seletivos anteriores, ou mesmo a atuação predominante em outra área conjugada com a atuação na Educação Especial como complemento de horas. Esse movimento é indicativo do fenômeno da reconversão docente (Evangelista, 2017).

O conjunto de medidas tomadas pelas redes de ensino para a gestão dos professores de Educação Especial demonstra uma expressão de gerencialismo (Clark & Newman, 2012), que denota a organização empresarial, a redução de custos, a produtividade, entre outros elementos. O gerencialismo aplicado à gestão dos professores nas redes não leva em consideração um conjunto de elementos fundamentais relacionados às condições de trabalho e mesmo de permanência no ambiente de trabalho, interferindo nos processos de trabalho docente, tal como as precariedades objetivas e subjetivas. Segundo Venco (2016), a precariedade objetiva estaria relacionada à fragilidade nos contratos de trabalho de caráter temporário, do trabalho

desprotegido de direitos. Tal conceito é, a essa situação, imputado, posto que esses professores vivenciam contratos por tempo determinado e não contam com os direitos dos professores efetivos que resultaram de conquistas dessa categoria profissional.

Para além dos elementos iniciais aqui apresentados, que servem de panorama para a situação e condição de professores de Educação Especial no Brasil, mediante a análise dos editais de recrutamento, tomamos como foco dessa discussão a exigência formativa que analisamos, neste trabalho, a partir da categoria “conhecimento específico”.

Traçamos uma sistematização tratada aqui como um núcleo básico dos conhecimentos específicos recorrentes demandados pelas redes a professores de Educação Especial: legislação educacional nacional e da esfera administrativa a que pertence a rede de ensino; fundamentos da política de Educação Especial, que também pode aparecer como fundamentos da educação inclusiva; conceituação referente à definição do público atendido pela Educação Especial na rede de ensino, que também pode aparecer como tipos de necessidades especiais ou caracterização dos diferentes tipos de deficiências; caracterização do AEE; acessibilidade e tecnologias assistivas, geralmente com prevalência da comunicação alternativa. Em incidência menor, presente em um ou outro edital, localizamos também referências ao Desenho Universal de Aprendizagem, concepções de aprendizagem, avaliação educacional dos estudantes da Educação Especial e história da Educação Especial no Brasil.

Consideramos que os itens relativos às legislações e aos documentos orientadores das políticas de perspectiva inclusiva em diferentes esferas (internacional, nacional, estaduais ou municipais) revelam-se um elemento importante do conhecimento de professores para sua atuação em relação à organização das redes de ensino e aos projetos políticos e pedagógicos. Entretanto, no trabalho pedagógico desenvolvido com os estudantes da Educação Especial, não se referem especificamente a nenhum conhecimento pedagógico, mas a um conjunto de princípios orientadores da proposta educacional em seu sentido mais ampliado e à gestão dos processos educativos.

Em relação a esse item, consideramos que o professor de Educação Especial requerido deve não apenas situar-se na organização da rede de ensino, mas a ele são exigidos conhecimentos para atuar na organização do próprio atendimento de Educação Especial, de forma a não demandar trabalho dos gestores escolares. Podemos também associar a essa discussão o item fundamentos da Educação Especial ou da educação inclusiva, tratados em alguma medida como sinônimos ou na formulação Educação Especial na perspectiva inclusiva. Os documentos orientadores e legislativos mencionados têm como teor exatamente o conteúdo que está sendo tratado aqui como fundamentos.

Um segundo bloco de conhecimentos requeridos aos professores, identificado como núcleo comum, refere-se aos estudantes eleitos como vinculados à modalidade educacional e suas características específicas relativas às deficiências e/ou transtornos, síndromes, entre outras condições humanas. Entretanto, a óptica pela qual tais conhecimentos são requeridos nos editais remete para a conservação de uma concepção clínica. Sugere-se que é com base na descrição das características relativas à deficiência e no conteúdo dos laudos diagnósticos clínicos, os quais comprovam a elegibilidade do estudante, que os atendimentos de Educação Especial serão organizados.

Por fim, um terceiro bloco de conhecimentos está relacionado à caracterização do AEE, o qual articulamos com o item acessibilidade e tecnologias assistivas, geralmente com prevalência da comunicação alternativa. Observamos, nesse agrupamento de itens, a congregação dos conhecimentos sobre a gestão do atendimento, por meio de sua organização, com aqueles referentes aos recursos de acessibilidade. Mais uma vez, não detectamos o requerimento de conhecimentos pedagógicos, mas uma ênfase nos meios, indicando uma abordagem tecnicista, o que também remete ao conservadorismo nas práticas historicamente desenvolvidas na Educação Especial.

Ainda que os editais contenham requerimentos de conhecimentos específicos, indicando a especificidade do trabalho de professores de Educação Especial, o comum ao perfil exigido pelas redes públicas para esse professor é a ausência de indicativos relacionados ao ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi discutir aspectos da formação de professores e das exigências formativas para o trabalho do professor de Educação Especial que compõem as políticas públicas para a Educação Especial no Brasil, na busca de identificar um núcleo comum de conhecimentos presentes no projeto de professor para a modalidade. O estudo resultou na formulação e no desenvolvimento da categoria “conservadorismo persistente”.

Reconhecemos, a partir da política de Educação Especial do período 2003-2016, a emergência e a consolidação de um corpo docente da Educação Especial nas redes públicas de ensino, atuando no AEE nas escolas regulares, assim como o crescimento do número de cursos de formação de professores para o campo. Consideramos a importância da formação de professores e a presença de professores e estudantes de Educação Especial nas escolas e redes públicas de ensino, que representam a possibilidade de apropriação sistemática e intencional do conhecimento escolar pelos estudantes dessa modalidade. No entanto, tal possibilidade não se materializou, tendo em vista os limites postos pelo projeto societário, educacional e da própria política de Educação Especial.

A política para a Educação Especial articulada entre 2016 e 2022, além de não ampliar a oferta educacional escolar, aprofundou os impedimentos para a escolarização, recuperando propostas segregativas e classificatórias, conservando elementos históricos de sua constituição organicista, seletiva e segregadora, que demonstramos aqui por intermédio das chaves de análise formação de professores e exigência formativa.

No período analisado (2003-2022), prevaleceu uma política educacional voltada aos interesses do mercado e à formação para o trabalho simples, configurando uma política conservadora para a educação no Brasil. Como parte disso, a Educação Especial, ainda que na aparência tenha elementos de inovação e democratização do acesso nesse período, em sua essência conserva seu caráter biologizante e segregacionista.

Para essa análise, apropriamos de Girardi (2023) a identificação de características de um conservadorismo persistente na Educação Especial: articulação com o conservadorismo político mais amplo; uma concepção organicista da deficiência; a ênfase nas categorias de

deficiência; e a gestão gerencial na modalidade. Partimos do pressuposto de que as diretrizes políticas interferem sobre a formação e o trabalho docente da Educação Especial.

Quando analisamos as proposições de cursos de Licenciatura em Educação Especial, mais especificamente as disciplinas que compõem os cursos, observamos a permanência da centralidade dessa formação nas características e nos diagnósticos dos sujeitos. A história e a política educacional também fazem parte dessa proposição, mas com ênfase na própria Educação Especial, muitas vezes desarticulada da educação geral. O AEE, serviço apresentado com maior destaque nas políticas educacionais, confunde-se com o próprio campo e os recursos, que agora tomam a forma de tecnologias, são considerados centrais para o acesso desses sujeitos na escola regular. Já as discussões sobre escola, sociedade e escolarização têm lugar minimalista nessa formação, depreciando conhecimentos fundamentais para um curso de Licenciatura, o que dá a essa formação seu caráter conservador, próprio da perspectiva neoliberal.

Sistematizamos um núcleo básico dos conhecimentos específicos demandados, de forma recorrente, pelas redes públicas, aos professores de Educação Especial. No que se refere aos itens relativos às legislações e documentos orientadores de perspectiva inclusiva, não identificamos conhecimentos pedagógicos, mas um conjunto de princípios orientadores da proposição política da Educação Especial na perspectiva inclusiva. No bloco de conhecimentos referentes aos estudantes vinculados à modalidade educacional, identificamos a conservação de uma concepção clínica e organicista, que enfatiza as características das deficiências e os conteúdos dos laudos diagnósticos clínicos.

O terceiro bloco, relacionado à caracterização do AEE, congrega conhecimentos sobre a gestão do atendimento com aqueles referentes aos recursos de acessibilidade, com ênfase nos meios educacionais. Por fim, identificamos que o perfil comum exigido pelas redes públicas para o professor de Educação Especial é permeado pela ausência de indicativos relacionados ao ensino.

Consideramos, com base na análise desenvolvida, que a mediação do conhecimento sistematizado, próprio da educação escolar, não constitui o horizonte da formação docente e das exigências formativas para o recrutamento e atuação docente de professores de Educação Especial nas redes públicas de ensino.

REFERÊNCIAS

- Amorim, A. B. F. de. (2022). *Educação Especial na Rede Municipal de Garopaba/SC* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório UFSC. https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/233980/TCC_ANA_BEATRIZ_FINAL.pdf
- Barcelos, L. G., Garcia, R. M. C., & Lorenzini, V. P. (2023). Conservadorismo na educação brasileira: a política de educação especial proposta no governo Bolsonaro. In E. O. Shiroma, J. S. Dantas, & R. D. Souza (Orgs.), *Crise do capital, conservadorismo e contrarreformas na educação brasileira (2016 – 2022)* (1ª ed., pp. 206-229). Pimenta Cultural.
- Bobbio, N., Matteucci, N., & Pasquino, G. (1998). *Dicionário de Política*. Editora da UNB.
- Braz, M. (2017). O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. *Serviço Social Sociedade*, 128, 85-103. <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.095>

- Clark, J., & Newman, J. (2012). Gerencialismo. *Educação & Realidade*, 37(2), 353-381. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362012000200003>
- Colombo, L. R. (2018). *A frente liberal-ultraconservadora no Brasil: reflexões sobre e para além do “movimento” Escola sem Partido* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro]. Repositório da UFFRJ. <https://rima.ufrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/13070/3/2018%20-%20Luiza%20Rabelo%20Colombo.pdf>
- Dainez, D., & Freitas, A. P. (2018). Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. *Horizontes*, 36(3), 145-156. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.685>
- Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm
- Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm
- Evangelista, O. (2017). *Faces da tragédia docente no Brasil* [Apresentação de artigo]. XI Seminario Internacional de la Red Estrado. Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización. Cidade do México, México.
- Evangelista, O., & Triches, J. (2017). Docência, gestão e pesquisa nas diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 2(4), 166-188. <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/735>
- Garcia, R. M. C., & Vaz, K. (2015). Modelos de formação do professor de Educação Especial: estratégias de consolidação da política educacional. *Revista Educação e Fronteiras*, 5(14), 83-106. <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/4976>
- Girardi, L. R. (2023). *Conservadorismo persistente na Educação Especial: a organização do trabalho dos professores em redes públicas no Sul do Brasil* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/254811>
- Gramsci, A. (1999). *Cadernos do Cárcere. Volume 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce*. Civilização Brasileira.
- Jacomini, M. A., Barbosa, A., Fernandes, M. J., Santos, J. B. S., & Nascimento, A. P. S. (2020). Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995-2018). *Cadernos de Pesquisa*, 50(177), 790-812. <https://doi.org/10.1590/198053147105>
- Lamosa, R. (2020). As frentes de ação da classe dominante na educação: entre o todos pela educação e a ideologia escola sem partido. In R. Lamosa (Org.), *Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada* (1ª ed., pp. 11-22). Editora Terra sem amos. https://wiki.sj.ifsc.edu.br/images/7/76/Ebook_Classe_dominante_e_educacao_em_tempos_de_pandemia_uma_tragedia_anunciada4.pdf
- Lehmkhul, M. S. (2018). *A reconfiguração da Federação Nacional das APAES (FENAPAES) no estabelecimento da relação entre público e privado nas políticas de Educação Especial (1974/2016)* [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUCSP. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/21158>
- Martins, A. S. (2009). *A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo*. Editora UFJE.

- Martins, S. M. (2014). O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 37, 227-246. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i37.763>
- Marx, K., & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feurbach, B. Bauer e Stirner e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. Boitempo Editorial.
- Masson, G. (2007). Materialismo Histórico e Dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. *Práxis Educativa*, 2(2), 105-114. https://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/428/ARTIGO_MaterialismoHistorioDial%C3%A9tico.pdf
- Mészáros, I. (2009). *Para além do capital: rumo a uma teoria de transição*. Boitempo.
- Michels, M. H. (2021). *Formação do professor de Educação Especial no Brasil* [Apresentação de artigo]. 40ª Reunião Nacional da ANPED, Belém, Pará, Brasil.
- Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- Nota técnica nº 19, de 8 de setembro de 2010*. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. <https://lappei.fae.ufmg.br/nota-tecnica-no-19-de-08-de-setembro-de-2010/>
- Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>
- Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>
- Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>
- Seki, A. K., Souza, A. G., Gomes, F. A., & Evangelista, O. (2017). Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. *Práxis Educativa*, 12(3), 942-959. <http://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i3.014>
- Vaz, K. (2021). Professor Sem Ensino: projeto de escola e professor para educação especial (1996-2016). *Educação & Realidade*, 46(3), 1-20. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236116977>
- Venco, S. (2016). Precariedades: desdobramentos da Nova Gestão Pública no trabalho docente. *Crítica e Sociedade. Revista de Cultura Política*, 6(1), 72-90. https://www.researchgate.net/publication/311534145_DOSSIE_PRECARIIDADES_desdobramentos_da_Nova_Gestao_Publica_no_trabalho_docente_PRECARIOUSNESS_consequences_of_New_Public_Management_to_the_teacher's_work

Recebido em: 20/12/2024

Reformulado em: 16/04/2025

Aprovado em: 16/04/2025

