



8º Encontro Internacional de Política Social 15º Encontro Nacional de Política Social

Tema: Questão social, violência e segurança pública:
desafios e perspectivas

Vitória (ES, Brasil), 16 a 19 de novembro de 2020

Eixo: Eixo: Educação e Política Social.

Alternativas do capital para formação docente nas políticas educacionais inclusivas

Luana Leal Ribeiro¹
Renata Maldonado da Silva²

Resumo As políticas educacionais inclusivas foram desenvolvidas no Brasil sob a influência de orientações das Organizações Multilaterais internacionais que promoviam o discurso de que o investimento em educação seria imprescindível no combate à exclusão social. Ancorado na Teoria do Capital Humano, esse discurso direcionou as políticas de formação docente de forma a contemplar as demandas do capital com vistas a promover a manutenção do projeto hegemônico para a educação, aprofundada no contexto de financeirização da formação docente e da ampliação da oferta de cursos EaD. Assim, o presente trabalho busca apresentar as principais fases que marcaram a formação docente para atuação na modalidade da educação especial no Brasil no contexto das políticas educacionais inclusivas.

Palavras-chave: Formação Docente; Educação Especial; Políticas Educacionais Inclusivas; Educação a Distância.

Capital alternatives for teacher training in inclusive educational policies

Abstract: Inclusive educational policies were developed in Brazil under the influence of guidelines from international Multilateral agencies that promoted the discourse that investment in education would be essential in combating social exclusion. Anchored in the Human Capital Theory, this discourse directed teacher training policies in order to contemplate the demands of capital in order to promote the maintenance of the hegemonic project for education, deepened in the context of financialization of teacher training and the expansion of the supply of distance learning courses. Thus, the present work seeks to present the main phases that marked the teacher training to work in the special education modality in Brazil in the context of inclusive educational policies.

Keywords: Teacher Training; Special Education; Inclusive Education Policies; Distance Education.

1 Introdução

Principalmente a partir da década de 1990, foi implementada no Brasil uma série de reformas no âmbito educacional embasadas pelas orientações de organismos multilaterais internacionais, os quais propunham a criação de políticas sociais e educacionais inclusivas. Tais orientações interferiam na formação docente, uma vez

¹ Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF. Email: luanalealr@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense; Professora Associada ao Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem (LEEL) e ao Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Email: r.maldonado@globo.com

que os profissionais da educação passaram a ser apontados como os principais agentes da inclusão. Atualmente, a formação de professores “especialistas” para atuação na modalidade da educação especial tem ocorrido, prioritariamente, em cursos de formação continuada que passaram a ser massivamente ofertadas via Instituições de Ensino Superior de caráter privado e, prioritariamente, à distância. Porém, pelo seu caráter fragmentado, aligeirado e tecnicista, compreende-se que esses não se constituem em instrumentos que vão contribuir para a efetiva inclusão desses alunos no âmbito regular.

Assim, por meio da realização de revisão de literatura, o presente trabalho busca problematizar, de forma breve, as principais fases que marcaram a formação docente para atuação na modalidade da educação especial no Brasil, a fim de contribuir para o necessário debate sobre como esse processo vem sendo executado no país. Tal reflexão torna-se imprescindível principalmente ao ser perceptível que a desregulamentação do ensino superior brasileiro criou condições para a ampliação do setor privado na oferta educacional, alinhada aos interesses do empresariado do setor de educação.

Formação docente para a educação especial no contexto das políticas inclusivas

Pensar na formação docente para atuação junto aos alunos público-alvo da educação especial requer, ainda que de forma breve, que seja resgatada a inserção dessa modalidade educacional no curso de Licenciatura em Pedagogia. Durante algumas décadas, esse foi um dos principais espaços de formação docente para atuação na referida modalidade escolar. Pode-se afirmar, mesmo que indiretamente, que a formação de professores em nível superior para atuação junto a esse público teve início no ano de 1969 por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação- CFE n. 252/69 que resultou na Resolução CFE nº 2/69 instituindo a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para atividades determinadas. A partir de então, a matriz curricular do curso de Pedagogia estruturou-se em dois eixos de formação: o primeiro, composto por uma base comum, e, o segundo eixo, por disciplinas voltadas para habilitações específicas. Apesar da ainda inexistente discussão sobre educação especial nesses documentos oficiais, destaca-se que essa reestruturação do curso de Pedagogia fez com

que, posteriormente, a modalidade educacional fosse incorporada como uma habilitação específica (SAVIANI, 2007).

Michels (2017) apontou que a especialização requerida ao professor de educação especial estava associada à racionalidade técnica e à ideia de eficiência e produtividade empregadas na educação e que esteve presente nesse modelo de Estado. Dessa forma, o tecnicismo chegou à referida modalidade por meio da ênfase em técnicas e recursos específicos para o desenvolvimento dos alunos então chamados “excepcionais”.

Tecendo relações com a pedagogia tecnicista, Saviani (2012, pp. 12-13) aponta que uma das características dessa vertente era o parcelamento do trabalho pedagógico a partir da especialização de funções, sendo o elemento principal, a

organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

Posteriormente, principalmente a partir da década de 1980, a educação passou por uma série de reformas, em função da crise estrutural do sistema capitalista³, que gerou graves problemas sociais e econômicos, sobretudo para os chamados países periféricos. Nesse contexto, os Estados que ocupavam uma posição subalterna na economia internacional e necessitavam de empréstimos para atenuar os efeitos desta crise, foram “aconselhados” a adotar novos modelos de políticas sociais e econômicas, a partir da influência das ideias neoliberais⁴. Na América Latina, muitos governos se dispuseram a investir na educação, pois essa era uma forma de erradicar desigualdades, unificar nações e alavancar mecanismos de desenvolvimento (LIBÂNEO, 2014).

Este discurso foi preconizado por meio de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos, embasados pelas recomendações de Organizações Multilaterais (Oms)

³ Após um longo período de crescimento da economia capitalista, a crise estrutural desse sistema, fez com que o capital iniciasse, principalmente a partir da década de 1970, um processo de reorganização das suas formas de dominação societal, não só procurando reorganizar o processo produtivo, mas também gerar um projeto de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade (ANTUNES, 2002).

⁴ Desde o final dos anos 1980, o termo neoliberalismo vem sendo utilizado para se referir a um novo tipo de ação estatal, a uma nova configuração da economia, a um novo tipo de pensamento político e econômico, tendo como suas principais características a privatização de empresas estatais, a desregulamentação dos mercados (de trabalho e financeiro), e a transferência de parcelas crescentes da prestação de serviços sociais – tais como saúde, educação e previdência social – para o setor privado. Essas medidas concretas contribuíram para difundir a tese do Estado mínimo e “enxuto” (GALVÃO, 2008).

internacionais, com destaque para o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (LIBÂNEO, 2014). De acordo com Libâneo (2014) tais orientações tinham como premissa a necessidade de fazer com que a educação servisse como subsistema do aparato produtivo, alinhada aos interesses corporativos empresariais, de vincular políticas educacionais à produtividade do trabalho.

Nesse cenário, os termos “inclusão social” e “educação inclusiva” ganharam importância nos discursos políticos dos organismos internacionais e dos Estados-membros, na tentativa de defini-los como “conceitos chaves de políticas públicas com uma referência particular às políticas educacionais” (GARCIA, 2014, p. 102). Tais debates focalizaram os chamados “grupos excluídos”, justificando a necessidade da proposição de políticas que visavam à “inclusão social”. Assim, a educação passou a ser considerada como redentora das questões sociais, contribuindo assim, para a difusão da ideia que ao promover “educação inclusiva” a sociedade estaria também se transformando em uma “sociedade inclusiva”, colaborando para um processo de “dissimulação/naturalização das desigualdades produzidas pelo metabolismo do capital”. (GARCIA, 2014, p. 132).

Nesse contexto, a formação docente para atuação junto aos alunos público-alvo da educação ganhou destaque, uma vez que os professores passaram a ser considerados os principais agentes e responsáveis do processo inclusivo desse alunado no ensino. Nesse cenário, também ganharam destaque a questão da política de inclusão, a flexibilização curricular, a preparação da escola regular para os alunos considerados “diferentes” e, conseqüentemente, a necessidade da criação de técnicas e recursos que poderiam auxiliar nesse processo (MICHELS, 2017).

Vaz e Michels (2017) apontaram que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN pode ser considerada um importante marco para a formação desses professores, uma vez que estabelece que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos educandos com necessidades especiais, professores com especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento especializado, bem como professores

capacitados para atuação no ensino regular, com o objetivo de promover a integração desses discentes nas classes comuns. Vaz (2013) afirma que tal normativa estabeleceu que o apoio especializado deveria ser ofertado preferencialmente nas escolas regulares, incentivando a matrícula desses alunos no ensino comum, apesar da permanência da oferta do atendimento em classes e escolas especiais.

Assim, enquanto a educação especial era entendida na LDBEN de 1996 como uma modalidade de educação que determinaria um trabalho específico sobre as deficiências dos alunos público-alvo da educação especial, o Atendimento Educacional Especializado – AEE configurava-se como um conjunto de recursos dentro de um espaço físico nas escolas regulares, com a função de desenvolver e aplicar técnicas que pudessem auxiliar a adaptação desse público no ensino regular (VAZ, 2013). Tal proposta ganhou destaque nas políticas educacionais brasileiras por meio da inserção compulsória do público-alvo da educação especial nas redes de ensino regular e da implantação de um modelo padrão de AEE.

Vaz (2013) afirma que o termo inclusão passou a ser amplamente difundido nos documentos oficiais visando à construção e manutenção do projeto de sociedade da classe dominante, marcando presença nos debates da área da educação e nas políticas brasileiras de educação especial na perspectiva inclusiva, principalmente a partir dos dois mandatos do governo Lula (2003-2010) e no primeiro mandato do governo Dilma Rousseff (2011-2014). Borowsky (2010) destaca que a palavra “inclusão” passou a ser utilizada nas normativas brasileiras enquanto oposição ao conceito de exclusão, aparecendo, em muitos casos, associada a outros conceitos que descrevem inúmeras situações de grupos historicamente considerados segregados da sociedade. Nesse contexto, a educação especial passou a ser apresentada nas políticas educacionais como educação inclusiva.

No conjunto de políticas implementadas no início do século XXI, no final do governo Fernando Henrique Cardoso, era sugerido que o professor de educação especial fosse diferenciado dos demais da escola, pela necessidade de uma formação específica, que poderia ser realizada por meio da licenciatura em Educação Especial⁵, licenciatura

⁵ Na década de 1980 o curso de Licenciatura em Educação Especial passou a ser uma opção para a formação de professores de educação especial, contando inicialmente com as habilitações em deficiência

em Pedagogia com habilitação em Educação Especial ou ainda por meio de especialização em nível de pós-graduação *lato sensu* na área. Porém, a formação de professores nos cursos de Pedagogia sofreu uma significativa alteração no ano de 2006 com a divulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – DCNP (BRASIL, 2006), que extinguiram todas as habilitações específicas nas licenciaturas, inclusive a habilitação em educação especial.

De acordo com Evangelista e Triches (2009), a resolução que regulamentou as DCNP expressa uma concepção de “docência instrumental”, uma vez que o professor foi considerado como executor de tarefas para as quais não teria formação consistente. Assim, o alargamento dessa formação corresponderia também a uma expansão das funções docentes. As autoras ainda destacaram que

a Resolução n. 1/2006 expressa as diretrizes para um processo de reconversão docente que, por um lado, amplia o campo de atuação do Licenciado em Pedagogia, por outro, este alargamento da formação, desprovido de fundamentação teórica, conduz à indefinição de seu perfil profissional (EVANGELISTA; TRICHES, 2009, p. 1).

Nesse contexto, para que os professores pudessem ser capazes de formar sujeitos que futuramente iriam desempenhar predominantemente funções simples no mercado de trabalho, seria necessário reconverter seu perfil profissional (EVANGELISTA; TRICHES, 2009). As reformas na formação docente, em conformidade com as demandas do capital, exigiam um profissional polivalente e flexível, ancoradas na teoria do capital humano. Triches (2016) aponta que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, se constituiria um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, conseqüentemente, do lucro do capital. Nesse sentido, aplicada ao âmbito educacional, a ideia de capital humano

gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria ‘valorizando’ a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital (TRICHES, 2016, p. 48).

mental e deficiência da audiocomunicação (MICHELS, 2017).

De acordo com Vaz (2013) a Teoria do Capital Humano vincula a educação ao projeto de desenvolvimento econômico do país, com o objetivo de fazer com que a função educacional seja a de formar os sujeitos para os postos de trabalho, vinculando a formação ao setor produtivo. Nesse contexto, os alunos público-alvo da educação especial deveriam também ser educados como forma de possibilitar que esses sujeitos pudessem, na medida do possível, se sustentar financeiramente e, assim, o objetivo da inserção desses alunos no âmbito escolar seria o de “garantir uma formação que possibilitasse ao sujeito ser produtivo na sociedade do qual faz parte, além de esse ter condições, mesmo que mínimas, de prover sua subsistência” (VAZ, MICHELS 2017, p. 64).

Triches (2016) afirma que essa proposta de formação pôde contribuir para o processo de intensificação do trabalho, em razão do alargamento das funções que um determinado docente poderia ter que exercer em uma jornada de trabalho⁶. Esse fato exigiria a disponibilização de profissionais polivalentes, denominados pela autora como “superdocentes”, que atuarão para manutenção das relações capitalistas pelo fato de esses sujeitos serem responsabilizados por sua adaptação às demandas e por sua condição profissional. A mesma autora apresenta duas principais faces da “superdocência”: por um lado, o docente apresenta-se enquanto um profissional que deve ser resistente no trabalho devido à característica polivalente da docência, para que assim, consiga exercer funções e tarefas variadas, flexíveis e adaptáveis às demandas do Estado e do mercado; por outro lado, o “superdocente” apresenta-se fragilizado devido, principalmente, à sua formação fragmentada e esvaziada teoricamente, pela quantidade de temas, disciplinas e cargas horárias restritas (TRICHES, 2016).

Com a extinção das habilitações, a formação do professor para atuação na educação especial ficou a cargo, principalmente, da formação continuada, em cursos de especialização e pós-graduação, geralmente à distância, possibilitando que profissionais

⁶ De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno n. 1/2006 o estudante formado no curso de Pedagogia poderia atuar como docente na: Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos normais e de Educação Profissional de nível médio, na Educação Especial, na Educação de Jovens e Adultos, e na Educação Indígena e Quilombola; como gestor, na área de especialistas, em orientação ou supervisão educacional e, por fim, como pesquisador em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

formados em diversas áreas atuassem no AEE. Nesse cenário, a formação de professores para o AEE e não especificamente para a educação especial passou a contar com uma série de documentos produzidos pelo Ministério da Educação - MEC com orientações sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva, especificamente voltadas para os alunos público-alvo dessa modalidade.

Novas configurações na formação docente para a educação especial

Com a crescente incorporação do discurso inclusivo nas políticas educacionais brasileiras, a formação docente para atuação na educação especial firmou-se como uma importante estratégia para a consolidação da inclusão dos alunos público-alvo dessa modalidade nas escolas regulares. Uma das ações para alcance desse objetivo foi o lançamento do programa *Educação Inclusiva: direito à diversidade* no ano de 2003, tendo como principal objetivo, capacitar os professores das escolas regulares para o trabalho junto a esse alunado. Vaz (2013, p. 121) afirma que esse programa constituiu-se enquanto uma “estratégia de convencimento e disseminação da política de inclusão escolar, no contraponto à segregação e à discriminação presente nas escolas”.

Borowsky (2010) ao analisar as diretrizes do *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado*, oferecido pelo MEC e que se constitui uma ação dentre as previstas no *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, sinaliza que os cursos de formação continuada são pautados em uma perspectiva prática, instrumental e tecnicista, já que há grande enfoque nos métodos, instrumentos e técnicas de trabalho no AEE, reduzindo o trabalho do professor a funções práticas. A primeira edição do curso aconteceu no ano de 2007, sendo desenvolvido um *software* pelo MEC permitindo que o curso tivesse cerca de 87% de sua carga horária organizada na modalidade à distância.

Nesse mesmo ano, foi divulgado o documento *Atendimento Educacional Especializado – Orientações Gerais e Educação à Distância* que apontava alguns benefícios com relação à Educação a Distância - EaD, como por exemplo, oferta de formação para um maior número de pessoas, independente do espaço físico; abrangência de grande extensão territorial e a oferta da possibilidade de os professores e alunos conseguirem planejar sua rotina de estudos em conciliação com suas atividades

particulares. Porém, a disseminação da formação ao maior número de pessoas possível produz como uma de suas principais consequências, uma formação aligeirada e precarizada (VAZ, 2013).

Nesse sentido, Borowsky (2010) aponta que as políticas para a educação especial e para formação de professores desta área expressam as contradições que permeiam o Estado e o sistema capitalista, uma vez tais políticas se materializam, principalmente, por meio da formação continuada, realizada durante o serviço “o que garante economia de tempo e dinheiro ao Estado, e na modalidade a distância, sob o discurso da democratização do ensino, oferecendo uma formação rápida e com custos menores a milhares de professores no país” (BOROWSKY, 2010, p. 17). Em acordo com essa afirmação, Vaz (2013, p. 132) afirma que a formação de professores para a educação especial baseia-se na corrente que visa “formar esses profissionais de forma rápida e barata para o Estado”. Tal corrente consolida-se como uma estratégia para a realização da política de inclusão escolar que prioriza a formação continuada e em serviço para atuação no AEE.

Como consequência da extinção das habilitações, coube aos cursos de licenciatura em Educação Especial a possibilidade de formação inicial desses profissionais. Reforçou-se assim a formação de professores especializados nesse campo para atuação tanto na escola, quanto nos espaços previstos para a educação especial, tendo como direcionador o modelo médico-psicológico, ao centrar a preocupação no diagnóstico das deficiências. Destarte, a precarização da formação torna-a uma ação sem retorno pedagógico pelo seu caráter superficial, uma vez que se direciona para o conhecimento técnico das deficiências, eliminando-se o caráter teórico que possibilitaria a reflexão sobre os processos vivenciados na escola (VAZ, 2013).

Em consulta realizada no dia 19 de outubro de 2019 no site E-MEC⁷ foram encontrados 28 cursos de graduação em Licenciatura em Educação Especial atualmente

⁷ Trata-se de um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil.

“em atividade”, sendo 09 na modalidade presencial⁸ e 19 na modalidade à distância⁹. Cabe destacar que dentre essas instituições, somente a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Regional de Blumenau (FURB) são públicas. Com exceção da UFSM que foi criada na década de 1980, ainda pôde ser verificado por meio da consulta ao E-MEC que a Licenciatura em Educação Especial em todas as demais Instituições de Ensino Superior - IES foram criadas a partir do ano de 2008. Em análise ao Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar é possível encontrar uma série de justificativas sobre a necessidade da existência das graduações de formação docente para atuação na referida modalidade, uma vez que

se as oportunidades de formação no nível superior em nível de graduação já são escassas, elas se afunilam ainda mais no âmbito da pós-graduação [...] esse nível potencializaria tanto uma melhor qualificação do profissional em relação ao nível médio, quanto uma ampliação nas oportunidades de formação, em comparação com a exigência do nível de especialização (UFSCAR, 2012, p. 9).

No mesmo documento analisado, ainda é citado que diante da extinção das habilitações em educação especial dos cursos de Pedagogia, a única solução possível para o futuro da formação docente para atuação nessa modalidade seria o abandono da formação híbrida, tanto para o ensino regular quanto para o “especial” e a adoção de uma proposta de licenciatura exclusiva e específica em educação especial (UFSCAR, 2012). Especificamente com relação à licenciatura em Educação Especial, Vaz (2013) tece críticas ao curso uma vez que propõe a diferenciação entre os profissionais que poderão atuar na sala de aula regular ou exclusivamente com os alunos público-alvo da modalidade. De acordo com a autora, essa dicotomização profissional seria no mínimo

⁸ Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí; Faculdade de Desenvolvimento do Norte; Faculdade Verde Norte; Instituto Superior de Educação Ibituruna; Universidade do Contestado; Universidade do Sul de Santa Catarina; Universidade Federal de Santa Maria; Universidade Federal de São Carlos; Universidade Regional de Blumenau.

⁹ Centro Universitário Cidade Verde; Centro Universitário Claretiano; Centro Universitário da Serra Gaúcha; Centro Universitário de Excelência Eniac; Centro Universitário de Jaguariúna; Centro Universitário Facvest; Centro Universitário Faveni; Centro Universitário Internacional; Centro Universitário Leonardo Da Vinci; Centro Universitário São Lucas; Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão; Universidade Cidade de São Paulo; Universidade Cruzeiro do Sul; Universidade de Franca; Universidade de Taubaté; Universidade do Contestado; Universidade Federal de Santa Maria; Universidade Metropolitana de Santos; Universidade Santa Cecília.

contraditória, uma vez que os documentos oficiais já indicavam a inclusão dos alunos da educação especial “preferencialmente” no âmbito regular de ensino e, nesse caso, os professores que atuavam nas classes regulares também deveriam atuar com esse alunado (VAZ, 2013).

Com relação ao marco temporal para a implantação dos cursos de licenciatura em educação especial nas IES brasileiras, dois pontos precisam ser problematizados: como já citado anteriormente, no ano de 2006, a Habilitação em educação especial nos cursos de licenciatura em Pedagogia foi extinta; e, no ano de 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI. Com relação ao primeiro ponto, tem-se como hipótese que a extinção das habilitações no curso de Licenciatura em Pedagogia impulsionou a criação das Licenciaturas em Educação Especial, prioritariamente em IES de caráter privado. Com relação ao segundo, a PNEEPEI apresenta a proposta inclusiva como um novo paradigma para a educação especial. A referida política possui como objetivo

o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: [...] Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar (BRASIL, 2008, p. 8).

Nesse sentido, a partir da necessidade de formação de um contingente maior de professores para atuação na educação especial, a EaD tornou-se uma alternativa em substituição aos cursos presenciais. Malanchen (2007, p. 61) aponta que alguns autores defendem ser necessária a formação de um novo perfil de trabalhador para atender às novas demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, por meio da oferta de cursos na modalidade a distância, torna-se possível que “milhões de excluídos possam ser incluídos na sociedade e assim, pode-se alcançar uma sociedade mais democrática”. Porém, a autora problematiza que no modo de produção capitalista, todas as formas de inclusão são subordinadas para atender as suas próprias demandas. Nesse sentido, os autores que se utilizam do discurso da EaD como possibilidade de garantir a justiça e a inclusão social, assentam-se largamente nas orientações das OMs que versam sobre a necessidade da implementação de políticas inclusivas (MALANCHEN, 2007) como citado anteriormente.

Tais alternativas propostas para a formação docente ancoram-se na ideia da necessidade do pouco tempo gasto na sua realização e na privatização desse serviço, “com vistas a atingir o máximo de professores da forma mais viável economicamente, seguindo a lógica do projeto social hegemônico” (VAZ, 2013, p. 131). Ainda com relação à análise dos dados existentes no E-MEC, é preciso destacar que a maior parte das IES que ofertam a licenciatura em educação especial são de natureza privada e a distância. Seki, Souza e Evangelista (2017) apontam que a formação de professores via instituições de ensino privado “vendem” uma oportunidade para um futuro que contará com o desemprego estrutural perpetrado pelas relações capitalistas de produção, sendo esse processo iniciado, segundo os autores, a partir da década de 1990 e intensificado a partir dos anos 2000.

Assim, o deslocamento da formação docente da esfera pública para a privada foi articulada aos interesses da classe dominante, uma vez que desregulamentação do ensino superior brasileiro criou amplas condições para a ampliação do setor privado na oferta educacional. Nesse contexto, os cursos de licenciatura, considerados de menor custo comparado aos que exigem maior estrutura própria, acabaram por figurar como “verdadeiras máquinas de fazer matrículas, especialmente para as grandes escolas particulares, ou seja, instituições de direito privado com fins lucrativos” (SEKI, SOUZA, EVANGELISTA, 2017, p.459). Tal contexto ainda foi contemplado com a criação de políticas que impulsionaram a expansão das matrículas nas IES privadas, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), contribuindo para o aprofundamento do processo, chamado pelos autores, de “financeirização da formação docente” (SEKI, SOUZA, EVANGELISTA, 2017, p.453).

Torna-se necessário destacar que as OMs e o Estado elegeram a educação como “chave mágica” para a inclusão e a justiça social, e, nesse sentido, de acordo com Malanchen (2007) o discurso disseminado pelas políticas educacionais é o de que, por meio da democratização da educação via EaD, torna-se possível o acesso de todos ao ensino superior, o que supostamente se configuraria enquanto uma estratégia para efetivação de uma sociedade mais justa e democrática. Porém, o interesse na democratização do acesso à educação cria uma ilusão de que todos podem melhorar de vida, mas, na verdade, a intenção por trás desse discurso é o de formação mão-de-obra

capacitada tecnicamente, criativa, eficiente e adaptável (MALANCHEN, 2007).

Com base no exposto é possível apreender que os meios ofertados para a formação de professores que irão atuar junto aos alunos da educação especial têm contribuído para a manutenção do projeto hegemônico de educação, uma vez que busca a formação de profissionais técnicos, flexíveis e polivalentes que deverão atuar visando à adaptação desses sujeitos no contexto escolar e, conseqüentemente ao sistema produtivo. Assim, ressalta-se que os atuais meios de formação de “especialistas” para atuação na modalidade da educação especial são: os cursos de formação continuada e a licenciatura em Educação Especial. Ambos vêm sendo disponibilizados, preferencialmente, em IES de âmbito privado e a distância, o que, de acordo com Malanchen (2007, p. 220), conduz “a uma formação que, sob a bandeira da democratização do conhecimento, pretende retirar-lhes a capacidade de pensamento”. Portanto, apreende-se que a formação docente para atuação na educação especial deve ser reestruturada para formar professores críticos e comprometidos com a transformação da atual realidade escolar, interferindo assim, também no processo de efetivação da real inclusão dos alunos público-alvo da educação especial no âmbito educacional.

2 Considerações finais

Historicamente, a formação docente para atuação na educação especial esteve atrelada, principalmente, aos cursos de Licenciatura em Pedagogia por meio da oferta da habilitação dessa modalidade no referido curso. Porém, como foi brevemente exposto, alguns autores classificam que a criação das habilitações, inclusive da educação especial, foram desenvolvidas com base na racionalidade técnica ao instituir a necessidade do parcelamento do trabalho docente. Isto tinha o objetivo de atender às novas exigências profissionais impostas pelo mercado, o qual propunha que a escola deveria formar os indivíduos para servir à produtividade social. A partir das orientações dos Organismos Multilaterais internacionais sobre a necessidade da instauração de políticas sociais e educacionais inclusivas, a educação ganha centralidade como uma das principais formas de efetivar a inclusão.

Porém, sob a orientação dessas mesmas organizações que compreendiam a educação como “serviço”, a criação de instituições de ensino de caráter privado é

impulsionada principalmente a partir da década 2000. Nessa direção, com a extinção das habilitações do curso de Licenciatura em Pedagogia no ano de 2006, verificou-se que o locus de formação docente para atuação na educação especial é direcionado para as pós-graduações e para a Licenciatura em Educação Especial. Como puderam ser identificadas, principalmente a partir do ano de 2008, ambas as modalidades ganham novos cursos no âmbito brasileiro, sendo necessário destacar, que a grande maioria da oferta encontra-se em instituições de caráter privado e na modalidade à distância.

Em paralelo às novas demandas do mercado de trabalho, tais cursos, segundo alguns autores, são estruturados de forma prática, instrumental e tecnicista, atendendo às exigências da classe dominante. Com relação aos que são ofertados na modalidade a distância, destaca-se que o discurso da “democratização” do acesso, mascara a real estratégia do Estado de reduzir custos e tempo por meio do deslocamento da responsabilidade da formação docente das instituições públicas para as privadas. Assim, essas questões precisam ser amplamente discutidas e problematizadas, uma vez que a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial deve acontecer também no âmbito regular de ensino e, portanto, a ofertada de formação especializada, de forma aligeirada e precarizada, não irá possibilitar a efetiva inclusão desses alunos no processo educacional.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. As novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). In: **Caderno CRH**, n. 37, p. 23-45, jul./dez. Salvador, 2002. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/download/18601/11975+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em: jan. 2020.

BOROWSKY, Fabíola. **Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado: novos referenciais?** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: nov. 2019.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: nov. 2019.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Reconversão, alargamento do trabalho docente e curso de pedagogia no Brasil. **Anais da IV Jornada Internacional de Políticas Públicas**. Universidade Federal do Maranhão. Maranhão, 2009.

GALVÃO, Andréia. O neoliberalismo na perspectiva Marxista. In: **Revista Crítica Marxista**, n.27, p.149-156, 2008.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Para além da “inclusão”: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: **O que revelam os slogans na política educacional / organização Olinda Evangelista**. - 1. ed.: Junqueira&Marin. Araraquara, 2014.

LIBÂNIO, José C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. Abádia da; CUNHA, Célio da (Org.). **Educação básica: políticas, avanços, pendências**. Autores Associados. Campinas, 2014.

MALANCHEN, Julia. **As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?** Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2007. Disponível em: <
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/90239/239239.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: nov. 2019.

MICHELS, Maria Helena. A formação de professores para a Educação Especial no Brasil. In: MICHELS, Maria Helena. **A formação de Professores em Educação Especial no Brasil: propostas em questão**, pp. 23 - 57. Maria Helena Michels (organizadora). UFSC/CED/NUP. Florianópolis, 2017.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da Educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>> Acesso em: set. 2019.

_____. **Escola e Democracia**. 42. Ed. Autores Associados. Campinas, 2012.

SEKI, Allan Kenji; SOUZA; Artur; EVANGELISTA, Olinda. A formação docente superior Hegemonia do capital no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 447-467. Brasília, 2017.

TRICHES, Jocemara. **A internalização da agenda do capital em cursos de pedagogia de universidades federais (2006-2015)**. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis,

2016.

UFSCAR. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012. Disponível em: <<http://www.cleesp.ufscar.br/curso/projeto-politico-pedagogico>> Acesso em: nov. 2019.

VAZ, Kamille. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa**. Dissertação (mestrado). Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

VAZ, Kamille; MICHELS, Maria Helena. O escárnio de uma política: a formação para os professores da educação especial no Brasil no século XXI. In: **MICHELS, Maria Helena. A formação de Professores em Educação Especial no Brasil: propostas em questão**, pp. 59 - 88. Maria Helena Michels (organizadora). UFSC/CED/NUP. Florianópolis, 2017.