UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Raíssa Matos Ferreira

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO TERRITÓRIO BRASILEIRO: UMA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA

Maceió
2023

Raíssa Matos Ferreira

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO TERRITÓRIO BRASILEIRO: UMA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA

Tese apresentada à banca para exame de defesa como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Orientadora: Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes.

Maceió

2023

Catalogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

F383f Ferreira, Raíssa Matos.
Formação inicial de professores em educação especial no território brasileiro : uma análise sócio-histórica / Raíssa Matos Ferreira. – 2023.
196 f. : il. color.

Orientadora: Neiza de Lourdes Frederico Fumes.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 171-184.
Apêndice: f. 185-196.

1. Formação inicial do professor. 2. Licenciatura em educação especial. 3. Educação especial – Brasil. I. Título.

CDU: 371.13 : 376 (81)

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO TERRITÓRIO BRASILEIRO: UMA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA

RAÍSSA MATOS FERREIRA

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 05 de dezembro de 2023.

Banca Examinadora:

gov.br Documento assinado digitalmente
NEIZA DE LOURDES FREDERICO FUMES
Data: 05/12/2023 22:50:47-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____
Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes, Universidade Federal de Alagoas
Orientadora

gov.br Documento assinado digitalmente
ELISANGELA LEAL DE OLIVEIRA MERCADO
Data: 19/12/2023 22:10:37-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____
Profa. Dra. Elisangela Leal de Oliveira Mercado, Universidade Federal de Alagoas
Avaliadora Interna

gov.br Documento assinado digitalmente
MARIA DOLORES FORTES ALVES
Data: 20/12/2023 16:52:37-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____
Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves, Universidade Federal de Alagoas
Avaliadora Interna

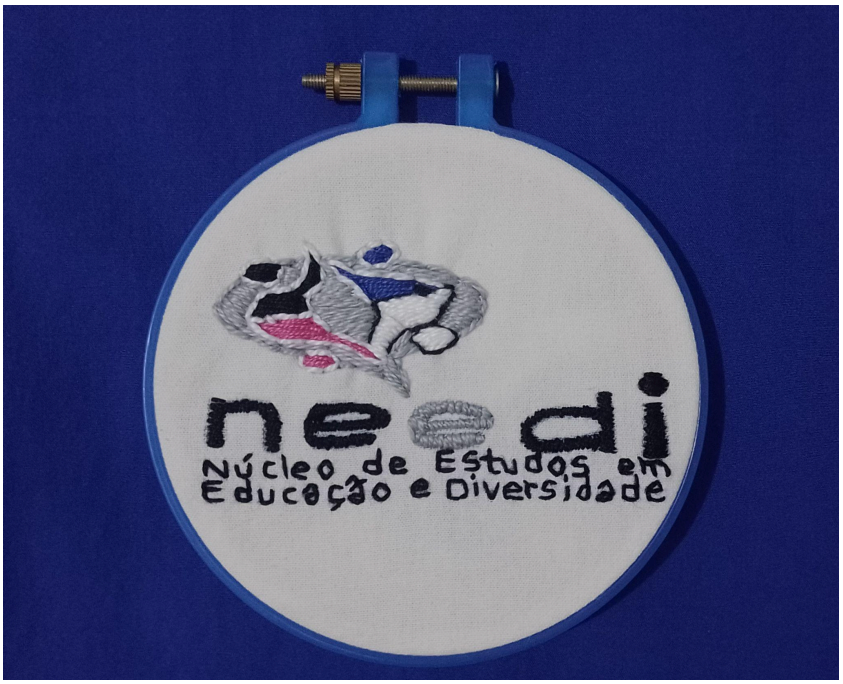
gov.br Documento assinado digitalmente
DEISE JULIANA FRANCISCO
Data: 20/12/2023 08:06:29-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____
Profa. Dra. Deise Juliana Francisco, Universidade Federal de Alagoas
Avaliadora Externa ao Programa

gov.br Documento assinado digitalmente
MONICA DE CARVALHO MAGALHAES KASSAR
Data: 12/12/2023 17:00:23-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____
Profa. Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Avaliadora Externo à Instituição

DEDICATÓRIA



Fonte: Autora (2023)

Dedico esta tese a todas as pessoas que lutaram e lutam por uma sociedade inclusiva. Em especial, dedico as tessituras coloridas do logotipo do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI) a todas e todos membros deste núcleo, criado e coordenado pela Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes, que segue inspirando-nos nesta luta. Foi uma honra produzir este bordado para dedicar a vocês, pois o caminho trilhado por cada membro ao longo dos anos possibilitou de algum modo a produção das tessituras metodológicas desta tese. Viva o NEEDI!

AGRADECIMENTOS

Eis que chegou o momento de registrar os meus agradecimentos. Sigo agradecendo em palavras, oração, silêncios, olhares, abraços e nas tessituras coloridas dos bordados que costumo produzir. Primeiramente, sou grata a Deus, pelos ensinamentos, proteção e bênçãos. À minha orientadora, Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes, pela confiança, incentivo e apoio ao longo da construção do nosso vínculo. Por ser uma mulher vestida de fé na vida, força e coragem, que escolheu e continua escolhendo desbravar as terras e marés alagoanas repletas de encantos e mistérios. Por ser uma professora e pesquisadora que não foge à luta, e segue esperançando, com diversas contribuições na formação de tantos profissionais comprometidos em fortalecer as lutas voltadas para a Educação Especial Inclusiva.

À minha família, por tudo! Em especial, ao meu pai, Dermeval, alagoano criado à beira do Rio São Francisco, em Pão-de-Açúcar, filho de sertanejos, um ferreiro e uma lavadeira, boleira e bordadeira. Aos 12 anos, o meu pai já trabalhava na oficina do meu avô, e não pôde dedicar-se aos estudos, como gostaria, porque precisava contribuir financeiramente com a família. Aos 19 anos, saiu do sertão em busca por oportunidades. No início da década de 80, após um período desempregado, chegou em Porto Velho para trabalhar, e com muita luta tornou-se um soldador industrial dedicado, conhecido como ‘’ferramenta’’. Seguiu desenhando, cortando peças metálicas, utilizando o eletrodo e derramando muito suor em solo e nas alturas para contribuir em nossas vidas.

À minha mãe, Antonia, por cada instante de afetos e aprendizados compartilhados. Cearense ‘’arteira’’ criada na Barra do Ceará, filha de sertanejos, um agricultor e uma empregada doméstica. Minha mãe tornou-se uma mulher cheia de fé, encantada pela natureza, música, costura e fotografia. Desde os 17 anos, ela trabalhava como empregada doméstica na casa de uma família em Fortaleza, onde a sua tia Luisa já trabalhava a vida inteira no mesmo espaço, e estava tornando-se idosa. Minha mãe chegou nesta casa para ajudá-la, e já estava previsto que seguiria o mesmo caminho da tia dela, pois isso já acontecia há algumas gerações em sua família desde que migraram momentaneamente do sertão.

Aos 24 anos, ainda trabalhando na mesma casa, e contribuindo financeiramente com a sua família, não foi possível avançar nos estudos. A filha de sua patroa, tornou-se advogada e o esposo dela também, já com dois filhos e uma filha pequenos, cuidados pela minha mãe foram transferidos por meio de um concurso público para atuarem em Porto Velho no início

da década de 80. O objetivo era retornar para Fortaleza, assim que fosse possível. O tempo passou e no momento de retornarem, a minha mãe precisou enfrentar corajosamente algumas situações, e iniciou a quebra de um ciclo geracional. Optou por continuar em Porto Velho para voltar a estudar e continuar trabalhando. Ela tornou-se servidora pública, enquanto auxiliar de serviços gerais da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santa Marcelina, mesmo espaço em que eu e meu irmão iniciamos a nossa vida escolar, e aprendemos os sentidos e significados sobre a fraternidade. Agradecimento especial à Irmã Carmem, Irmã Josefina, a minha querida professora de bordado, e tia Vitalina por tudo!

Ao meu irmão, Dérmesson, pelo cuidado e proteção mútuos de sempre. Seguimos enfrentando os maiores desafios de nossas vidas juntos, fortalecendo o nosso laço de irmandade para além do fim. Às memórias afetivas envolvendo as pesquisas da escola que tínhamos para fazer. Quando íamos para a Biblioteca Municipal Francisco Meirelles, e passávamos horas em meio às enciclopédias. Às vezes, olhando para minha mãe relembro, quando levava-me nos ombros e o meu irmão mais velho nos braços logo cedo, atravessando-nos por ruas muito alagadas próximo de casa em meio ao intenso inverno rondoniense, até pegarmos o ônibus para chegar na escola.

Dentre tantas dificuldades ao longo de nossas vivências, meu pai e minha mãe sempre acreditaram no poder da Educação, e foram responsáveis por contribuir na transformação do caminhar de uma nova geração familiar. Aos dois nordestinos que não vivenciaram a universidade pública diretamente, mas realizaram-se com um filho e uma filha ao entrarem na universidade pela primeira vez em diversas gerações familiares paternas e maternas. Seguem formando para vida dois nortistas, com corações nordestinos também. Até hoje, só sou, porque eles conduziram a formação de uma menina questionadora e persistente, que contribuiu para que pudesse tornar-me uma adulta com estas premissas fundamentais na formação de uma psicóloga, professora e pesquisadora.

Aos meus avós paternos e maternos, Maria das Dores, Teodomiro (*in memoriam*), Luisa Maria (*in memoriam*), José Matias (*in memoriam*), respectivamente. Às minhas avós de coração, Valquíria Prior (*in memoriam*) e Maria Ferreira (*in memoriam*). À Valquíria Prior (*in memoriam*), uma mulher generosa, forte e corajosa de Passo Fundo, lavadeira, que desbravou Porto Velho junto com os seus filhos no início da década de 80, e tornaram-se uma família para minha mãe, quando ela mais precisou, assim que chegou de Fortaleza. Ela segue em nossos corações para sempre. Em especial, à Nice Teixeira, Mira Ferraz, Keila Cristina Ferraz e Liliana Ferraz, que também apoiaram muito.

À Maria Ferreira (*in memoriam*), uma lavadeira nordestina de muita fé. Antes de começar a chover, ela já sabia exatamente e perguntava se estávamos com guarda-chuva. Ela costumava dizer: ‘’Tudo é uma ciência, minha fia!’’. Ela e a Zefinha seguiram protegendo as nossas vidas, rezando e direcionando, desde quando chegamos aqui, em Maceió, em janeiro de 2005. Aos 90 anos, Maria Ferreira descansou em 27 de dezembro de 2022. Sentimos muita saudades dela. Sempre conversávamos sobre a vida, inclusive, sobre o andamento deste estudo. Ela segue presente em nossas orações, em nossas vidas para sempre. À minha madrinha, Karla, ao meu padrinho, Marcos, e ao José que é fruto desta união abençoada, pelo acolhimento e luz de sempre.

À oportunidade de ter tido professores comprometidos durante a minha vida escolar tanto em instituição pública quanto em instituição privada, até chegar à Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que se tornou um dos espaços em que mais frequentei desde os meus 17 anos. Em especial, à Rosimar Aparecida, e ao Agamenon Júnior. Às minhas professoras e professores do Instituto de Psicologia (IP/UFAL). Em especial, à minha orientadora desde a Graduação e Mestrado em Psicologia, Profa. Dra. Adélia Augusta Souto de Oliveira, coordenadora do Grupo de Pesquisa ‘’Epistemologia e a Ciência Psicológica’’, pela confiança, por ter sido a primeira responsável por incentivar e continuar apoiando a minha trajetória acadêmica/profissional. Aos membros do grupo, pelas trocas também.

À minha preceptora, Walkiria Napoleão. Na época da graduação, participei do Programa de Educação pelo Trabalho para Saúde (PET-SAÚDE), e ela orientava as nossas atividades em uma Unidade Básica de Saúde (UBS). Seguimos fortalecendo nosso vínculo de amizade. Ao meu orientador, Prof. Dr. Olagide Wagner de Castro, desde o final da Graduação ao início do Doutorado pelo comprometimento na formação de professores de Ciências Biológicas e profissionais da saúde, por todas e todos membros que contribuem ou já contribuíram com o Grupo de Pesquisa ‘’Sexualidade sob Múltiplos Olhares’’ do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde (ICBS/UFAL), com muito acolhimento e trocas de conhecimento no decorrer de nossas idas às escolas para discutir com estudantes sobre Educação Sexual.

À equipe administrativa do Centro de Educação (CEDU/UFAL), pela atenção e disponibilidade. Aos meus professores e aos colegas de turma de Doutorado de 2019, pelas discussões e contribuições durante o curso. Aos discentes de Graduação do IP/UFAL na época do meu Estágio Docência 1 e 2, referente à disciplina eletiva ‘’Teoria Sócio-Histórico-Cultural de Vygotsky’’ no final de 2019 e início de 2020, e à disciplina

obrigatória ‘’Metodologia Científica’’ também em 2020, supervisionadas pela Profa. Dra. Adélia Augusta Souto de Oliveira.

Aos membros veteranos e aos mais novos do NEEDI e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) comprometidos com a luta. Foram muitas memórias afetivas construídas tanto presencialmente durante as nossas tardes de sextas-feiras no Instituto de Educação Física e Esporte (IEFE/UFAL) quanto no compartilhamento de telas às sextas-feiras no horário da manhã e à tarde durante o período pandêmico. Em especial, ao ‘’Trio Sócio-Histórico’’ composto por mim, Larissa e Nágib. Seguimos juntos, desde o primeiro dia de aula, fortalecendo nosso vínculo no decorrer deste ciclo. Foram muitos encontros *on-line*, aos domingos, às 22h00. Foi um processo de muito crescimento pessoal/profissional.

À Luana, Vitória, Samara Cunha, Sirlene, Quitéria, Rosiane, Ivón, Samara Cavalcanti, Phelipe, Yarlla, Elian, Joabson, Samuel, Adeilton, ao coletivo ‘’NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS’’ composto por universitários(as)(es) com deficiência, e à parceria com o grupo representante da Região Nordeste (Coordenadora Neiza, Viviane, Bruno, Adilson e Renato) e geral da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Agradeço por cada instante vivenciado. Vocês são muito inspiradores!

Às avaliadoras externas e internas, Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, Profa. Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, Profa. Dra. Elisangela Leal de Oliveira Mercado e Profa. Dra. Deise Juliana Francisco, respectivamente, por terem aceito o convite para participar da minha banca de qualificação e todas as contribuições direcionadas nesse processo tão enriquecedor. Foram trocas importantes para refletirmos sobre a continuidade deste estudo, e a entrega do texto final. Também agradeço à Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves por ter aceito contribuir conosco na defesa, e à Coordenadora Miraci, sujeito de pesquisa deste estudo.

À oportunidade de iniciar a docência, no curso de Psicologia do Centro Universitário Mario Pontes Jucá (UMJ) no início deste ano. Em especial, à minha primeira coordenadora, Profa. Ma. Verônica Maria Barbosa de Magalhães Maurício, aos meus colegas de trabalho, alunos(as)(es) e orientandas de TCC, Ana Clara, Aline, Aldnéia, Hemilly e Natália, pelo acolhimento, apoio e incentivo. Por fim, mas não menos importante, aos meus amigos que, direta ou indiretamente, apoiaram e incentivaram a minha caminhada durante a realização deste estudo. Eu amo muito vocês!

RESUMO

Este estudo aborda sobre a formação inicial de professores em Educação Especial. Teve como objetivo geral analisar as mediações e contradições em relação ao processo de formação inicial de professores em Educação Especial no território brasileiro sob os olhares do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e da Psicologia Sócio-Histórica (PSH) e, especificamente, apreender os contextos sócio-históricos acerca do processo de expansão de cursos de Licenciatura em Educação Especial; explicitar os objetivos, a justificativa, o perfil de egresso e as matrizes curriculares presentes em Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de cursos de Licenciatura em Educação Especial; apreender as significações da coordenação de um curso sobre o processo formativo de professores em Educação Especial. A pesquisa teve início com a participação em uma investigação nacional encomendada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no GT15 - Educação Especial, intitulada como ‘’Formação do professor de Educação Especial no Brasil’’. Sendo assim, utilizamos dados de cursos levantados no *site* do e-MEC. Posteriormente, produzimos a atualização do levantamento de dados, e realizamos uma pesquisa documental, considerando as proposições de alguns autores vinculados ao MHD, no qual foram analisados 13 PPC, sendo 12 PPC levantados na pesquisa nacional, e um PPC disponibilizado pelo terceiro curso vinculado à universidade pública que foi criado em 2022. A análise de dados dos 13 PPC levantados deu-se a partir da análise temática, e a interpretação através de algumas categorias do MHD e PSH. Além disso, realizamos uma entrevista semiestruturada, via *Google Meet*, com a coordenadora de um curso de Licenciatura em Educação Especial. A interpretação dos dados deu-se a partir da PSH. Os resultados advindos da análise dos dados do e-MEC apontam que 43 cursos já iniciados são ofertados por 39 IES, sendo a maioria ofertado por IES privadas, totalizando 90%, as IES Públicas/Federais totalizam 8% e a única IES Pública/Municipal totaliza 2%. Acerca do maior quantitativo total de cursos, está vinculado à modalidade de ensino a distância, totalizando 72%, e o menor quantitativo total à modalidade de ensino presencial, totalizando 28%. A análise dos contextos sócio-históricos envolvendo os objetivos, a justificativa, o perfil de egressos e as matrizes curriculares de cursos apontam, possivelmente, que há o predomínio de disciplinas didático-metodológicas baseadas nas competências e habilidades em comparação às disciplinas que envolvem discussões teórico-políticas. Desse modo, compreendemos que os PPC de cursos apresentam matrizes curriculares que adotam a manutenção do modelo médico-psicológico com base na formação por competências. Quanto à análise da entrevista semiestruturada, apreendemos que a coordenação de curso proporcionou espaços de escuta aos licenciandos e egressos ao longo dos processos vivenciados. Pontuamos que, possivelmente, as disciplinas didático-metodológicas são mais priorizadas, enquanto as disciplinas teórico-políticas são secundarizadas durante o processo de ensino-aprendizagem, com base na formação por competências. Também reiteramos a importância do NDE nesta instituição, pois demonstra priorizar a construção coletiva de ações de práticas pedagógicas inclusivas dentro do curso junto a outros cursos, visando potencializar a transversalidade, perpassando o conceito de interseccionalidade, com discussões voltadas para os diversos sistemas de opressão e violências. Em suma, as considerações finais apontam a comprovação da tese de que há mediações e contradições produzidas ao longo da expansão de cursos de Licenciatura em Educação Especial que têm impulsionado uma formação de professores aligeirada e fragmentada, com a presença de matrizes curriculares que direcionam a reprodução de práticas docentes fundamentadas, prioritariamente, no modelo médico-psicológico.

Palavras-chave: Formação Inicial. Educação Especial. Psicologia Sócio-Histórica.

ABSTRACT

This study addresses the initial training of teachers in Special Education. Its general objective was to analyze the mediations and contradictions in relation to the process of initial training of teachers in Special Education in the Brazilian territory from the perspectives of Historical-Dialetic Materialism (MHD) and Socio-Historical Psychology (PSH) and, specifically, to understand the socio-historical contexts surrounding the process of expansion of Degree courses in Special Education; explain the objectives, justification, graduate profile and curricular matrices presented in Pedagogical Course Projects (PPC) of Degree courses in Special Education; to understand the meanings of the progression of a course on the training process of teachers in Special Education. The research began with participation in a national investigation commissioned by the National Association of Postgraduate Studies and Research in Education (ANPEd), in GT15 - Special Education, entitled ‘’Special Education teacher training in Brazil’’. Therefore, we used data from courses collected on the e-MEC website. Subsequently, we updated the data collection, and carried out documentary research, considering the propositions of some authors linked to the MHD, in which 13 PPCs were analyzed, 12 of which were collected in the national survey, and one PPC made available by the third course linked to the public university that was created in 2022. Data analysis of the 13 PPCs collected was based on thematic analysis, and interpretation through some categories of the MHD and PSH. Furthermore, we carried out a semi-structured interview, via Google Meet, with the coordinator of a Degree course in Special Education. Data interpretation was based on PSH. The results arising from the analysis of e-MEC data indicate that 43 courses already started are offered by 39 HEIs, the majority of which are offered by private HEIs, totaling 90%, the Public/Federal HEIs totaling 8% and the only Public/Municipal HEI totals 2%. Regarding the largest total number of courses, it is linked to the distance learning modality, totaling 72%, and the smallest total quantity to the face-to-face teaching modality, totaling 28%. The analysis of the socio-historical contexts involving the objectives, justification, the profile of graduates and the curricular matrices of courses possibly indicates that there is a predominance of didactic-methodological disciplines based on skills and abilities in comparison to disciplines that involve theoretical discussions -policies. Therefore, we understand that course PPCs present curricular matrices that adopt the maintenance of the medical-psychological model based on competency-based training. Regarding the analysis of the semi-structured interview, we learned that the course coordination provided spaces for listening to undergraduates and graduates throughout the processes experienced. We point out that, possibly, the didactic-methodological disciplines are more prioritized, while the theoretical-political disciplines are secondary during the teaching-learning process, based on competency-based training. We also reiterate the importance of the NDE in this institution, as it demonstrates prioritizing the collective construction of actions of inclusive pedagogical practices within the course along with other courses, aiming to enhance transversality, permeating the concept of intersectionality, with discussions focused on the different systems of oppression and violence. In short, the final considerations point to the proof of the thesis that there are mediations and contradictions produced throughout the expansion of Degree courses in Special Education that have promoted a lightened and fragmented teacher training, with the presence of curricular matrices that direct the reproduction of teaching practices based primarily on the medical-psychological model.

Keywords: Initial Formation. Special Education. Socio-Historical Psychology.

RESUMEN

Este estudio aborda la formación inicial de profesores de Educación Especial. Su objetivo general fue analizar las mediaciones y contradicciones en relación con el proceso de formación inicial de profesores de Educación Especial en el territorio brasileño desde las perspectivas del Materialismo Histórico-Dialético (MHD) y de la Psicología Sociohistórica (PSH) y, específicamente, comprender los contextos sociohistóricos que rodean el proceso de expansión de las carreras de Licenciatura en Educación Especial; explicar los objetivos, justificación, perfil de egreso y matrices curriculares presentes en los Proyectos de Curso Pedagógico (PPC) de las carreras de Licenciatura en Educación Especial; comprender los significados de coordinar un curso sobre el proceso de formación de docentes en Educación Especial. La investigación comenzó con la participación en una investigación nacional encargada por la Asociación Nacional de Estudios de Postgrado e Investigación en Educación (ANPEd), en el GT15 - Educación Especial, titulada "Formación de profesores de Educación Especial en Brasil". Por lo tanto, utilizamos datos de cursos recopilados en el sitio web de e-MEC. Posteriormente, actualizamos la recolección de datos y realizamos una investigación documental, considerando las propuestas de algunos autores vinculados al MHD, en la que se analizaron 13 PPC, 12 de las cuales fueron recolectadas en la encuesta nacional y una PPC puesta a disposición por el tercero. curso vinculado a la universidad pública que fue creado en 2022. El análisis de los datos de los 13 PPC recolectados se basó en el análisis temático, y la interpretación a través de algunas categorías del MHD y PSH. Además, realizamos una entrevista semiestructurada, a través de Google Meet, al coordinador de un Grado en Educación Especial. La interpretación de los datos se basó en PSH. Los resultados que surgen del análisis de los datos del e-MEC indican que 43 carreras ya iniciadas son ofrecidas por 39 IES, la mayoría de las cuales son ofrecidas por IES privadas, totalizando el 90%, las IES Públicas/Federales totalizando el 8% y las únicas Públicas/Las IES municipales suman el 2%. Respecto al mayor número total de cursos, está vinculado a la modalidad a distancia, sumando un 72%, y la menor cantidad total a la modalidad presencial, sumando un 28%. El análisis de los contextos sociohistóricos que involucran los objetivos, la justificación, el perfil de los egresados y las matrices curriculares de las carreras posiblemente indica que existe un predominio de disciplinas didáctico-metodológicas basadas en competencias y habilidades frente a disciplinas que involucran discusiones teóricas-políticas. Por lo tanto, entendemos que los PPC de carrera presentan matrices curriculares que adoptan el mantenimiento del modelo médico-psicológico basado en la formación por competencias. En cuanto al análisis de la entrevista semiestructurada, conocimos que la coordinación del curso brindó espacios de escucha de estudiantes y egresados a lo largo de los procesos vividos. Señalamos que, posiblemente, las disciplinas didáctico-metodológicas sean más priorizadas, mientras que las disciplinas teórico-políticas sean secundarias durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en una formación basada en competencias. También reiteramos la importancia de la ECM en esta institución, ya que demuestra priorizar la construcción colectiva de acciones de prácticas pedagógicas inclusivas dentro del curso junto con otros cursos, buscando potenciar la transversalidad, permeando el concepto de interseccionalidad, con discusiones enfocadas en los diferentes sistemas de opresión y violencia. En definitiva, las consideraciones finales apuntan a la prueba de la tesis de que existen mediaciones y contradicciones producidas a lo largo de la expansión de las carreras de Licenciatura en Educación Especial que han promovido una formación docente aligerada y fragmentada, con presencia de matrices curriculares que dirigen la reproducción. de prácticas docentes basadas principalmente en el modelo médico-psicológico.

Palabras clave: Formación Inicial. Educación Especial. Psicología Sociohistórica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Descrição das etapas principais da produção e análise de dados..... 80

Gráfico 1 - Quantitativo total de IES públicas/federais/municipais e privadas que ofertam cursos de Licenciatura em Educação Especial……..…… 94

Gráfico 2 - Quantitativo total de sedes/polos por região/estado em que os cursos de Licenciatura em Educação Especial estão concentrados..... 95

Gráfico 3 - Quantitativo total sobre o ano de criação de cursos de Licenciatura em Educação Especial..... 96

Gráfico 4 - Quantitativo total de vagas disponibilizadas nos cursos de Licenciatura em Educação Especial, por esfera administrativa.....97

Gráfico 5 - Quantitativo total de cursos Licenciatura em Educação Especial, por modalidade de ensino..... 98

Gráfico 6 - Quantitativo total de carga horária de cursos de Licenciatura em Educação Especial..... 99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição das tessituras metodológicas utilizadas nesta tese..... 47

Quadro 2 - Descrição de alguns dados cadastrais que foram levantados em setembro de 2023 no site do e-MEC..... 84

Quadro 3 - Descrição de alguns dados levantados durante a leitura na íntegra de 13 PPC.... 100

Quadro 4 - Descrição de objetivos, justificativa e perfil de egressos de cursos de Licenciatura em Educação Especial.....185

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Braz Cubas	Centro Universitário Braz Cubas
CENSUPEG	Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Tecnologia e Gestão
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
Eniac	Centro Universitário de Excelência Eniac
FADENORTE	Faculdade do Desenvolvimento do Norte
FAVENORTE	Faculdade Verde Norte
FISBE	Faculdade ISEIB de BETIM FISBE
FBMG	Faculdade Batista de Minas Gerais
FPEEBF	Fórum Permanente de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da Baixada Fluminense
FSF	Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão
FSG	Centro Universitário da Serra Gaúcha
FURB	Universidade Regional de Blumenau
FUNIP	Faculdade Única de Ipatinga
IES	Instituições de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
NEEDI	Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade
OBEDUC	Observatório de Deficiência Intelectual
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
Pitágoras	Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Ampli
PPC	Projetos Pedagógicos de Cursos
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSH	Psicologia Sócio-Histórica

SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNC	Universidade do Contestado
UNIBTA	Centro Universitário UNIBTA
UNICESUMAR	Universidade CESUMAR
UNICSUL	Universidade Cruzeiro do Sul
UniCV	Centro Universitário Cidade Verde
Unifio	Centro Universitário das Faculdades Integradas de Ourinhos
UNIDERP	Universidade Anhanguera
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UNIFAEL	Centro Universitário Fael
UNIFAVENI	Centro Universitário Faveni
UNIFRAN	Universidade de Franca
Unina	Faculdade Unina
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
Unopar	Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Unopar de Campo Grande
Unopar	Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIAN - RJ	Centro Universitário Anhanguera Pitágoras da Unopar de Niterói
UNIARAXÁ	Centro Universitário do Planalto de Araxá
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNIDAVI	Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
UNIDERP	Universidade Anhanguera

UNIFACVEST	Centro Universitário
UniFAJ	Centro Universitário de Jaguariúna
UNIJORGE	Centro Universitário Jorge Amado
UNILINS	Centro Universitário de Lins
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNIPÊ	Centro Universitário de João Pessoa
UNISANTA	Universidade Santa Cecília
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
UNITAU	Universidade de Taubaté
UP	Universidade Positivo
UVA	Universidade Veiga de Almeida
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....18

1 INTRODUÇÃO.....21

1.1 Objetivos.....36

1.1 Objetivo geral.....36

1.2 Objetivos específicos.....36

2 TESSITURAS METODOLÓGICAS: uma multiplicidade de métodos, instrumentos e resultados.....38

2.1 Breves considerações sobre o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e a Psicologia Sócio-Histórica (PSH).....38

2.2 Procedimentos de produção e análise de dados.....43

3 CONTEXTOS SÓCIO-HISTÓRICOS ACERCA DO PROCESSO DE EXPANSÃO DE CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIROS.... 49

3.1 O processo formativo de professores em Educação Especial.....49

3.2 A formação de professores em Educação Especial a partir de olhares direcionados no/pelo GT15 - Educação Especial da ANPEd: o processo de luta e resistência de pesquisadores.....62

4 PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIROS: uma análise sócio-histórica.....78

4.1 Tessituras metodológicas: contextualizando sobre os procedimentos de produção e análise de dados.....79

4.2 Objetivos, justificativa e perfil de egressos de cursos de Licenciatura em Educação Especial.....82

4.3 Matrizes curriculares de cursos de Licenciatura em Educação Especial.....121

4.4 Tessituras (in)conclusivas.....143

5 ‘’O QUE É PRECISO FAZER COMO COORDENAÇÃO DE CURSO PRA MANTÊ-LOS NESSA FORMAÇÃO?”: significações da coordenação de um curso sobre o processo formativo de professores em Educação Especial.....145

5.1 Começando a desvelar as múltiplas conjunturas que envolvem a Educação Superior, a formação de professores da/para a Educação Especial e a pandemia de COVID-19.... 145

5.2 Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e a Psicologia Sócio-Histórica (PSH) como referencial teórico-metodológico no processo de construção de tessituras analíticas……..…. 147

5.3 Núcleo 1: ‘’Então, somos nós educadores especiais que somos coordenadores. Daí eu entro no trabalho de gestão no curso de Educação Especial, como coordenadora’’: a prática profissional da coordenadora..... 149

5.4 Núcleo 2: “O que é preciso fazer como coordenação de curso pra mantê-los nessa formação?’’: as potencialidades e desafios durante o processo formativo de professores em Educação Especial sob o olhar da coordenação de curso..... 154

5.5 Tessituras (in)conclusivas..... 165

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 167

REFERÊNCIAS..... 171

APÊNDICE..... 185

> A **educação escolar** é o meio mais adequado para a apropriação, pelos **trabalhadores**, das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçarão **a consciência da necessidade de intervir praticamente** para dar continuidade ao processo histórico conduzindo-o **a um novo patamar** (Saviani, 2020, p. 24, grifos nossos).

APRESENTAÇÃO

Esta apresentação inicia-se com algumas das palavras encorajadoras deste autor que tanto inspira-nos, compondo a primeira epígrafe desta tese para abordar sobre o meu processo formativo. Ao longo da minha trajetória, pude constatar ainda mais a importância e a necessidade de construir um saber/fazer profissional que seja fundamentalmente coletivo e contínuo para viabilizar a realização de atividades acadêmico-científicas, conforme a tríade ensino-pesquisa-extensão para que os futuros profissionais possam atuar com compromisso ético, político e social, contribuindo de alguma maneira na garantia de uma educação e saúde públicas e de qualidade em nossa sociedade.

Nesse sentido, destaco que o meu interesse pelas discussões relacionadas à deficiência, à área da Educação Especial e Psicologia é anterior ao meu ingresso no curso de graduação em Psicologia, e já tinha intenção de debruçar-me mais nas interlocuções entre essas duas áreas. No 5º e 6º períodos, tive aulas de disciplinas intituladas ‘’Psicologia dos Processos Educacionais 1 e 2’’ do ‘’Estágio Básico 1 e 2’’. Durante as aulas de ‘’Psicologia dos Processos Educacionais 1 e 2’’, pude aproximar-me de discussões referentes às diversas especificidades de deficiência, e do processo de inclusão/exclusão direcionado aos sujeitos com deficiência. Assim, comecei a trilhar uma caminhada coletiva em direção à minha formação profissional, fundamentada no aprofundamento de questões debatidas no campo da Educação Especial.

Nesse ínterim, eu também estava cursando o ‘’Estágio Básico 1 e 2’’, e recordo-me dos sentimentos de alegria e medo frente ao ‘’desconhecido’’ por saber que o momento de ingressar em campo estava se aproximando. Eu sempre reafirmava o interesse em estagiar em uma escola diretamente com estudantes com deficiência, pois alimentava as minhas expectativas de que ao adquirir essa vivência, aprendendo como

ocorria a atuação de profissionais da Psicologia nesse contexto, eu poderia dar continuidade à uma trajetória acadêmico-científica que pudesse contribuir de algum modo na melhoria de uma educação que seja inclusiva, equitativa e de qualidade.

De início, a busca pela escola ocorreu na *internet*. Deparei-me com um *site* com informações sobre o Centro de Educação Especial do Estado - Professora Wandette Gomes de Castro, e decidi ir à escola para apresentar as minhas intenções, e tive a oportunidade de iniciar o estágio que durou o período de aproximadamente um ano e meio, sob a supervisão de uma psicóloga. Assim, foi possível conhecer de modo aprofundado a temática deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) junto à equipe multiprofissional.

Neste estágio, aprendi sobre o conceito e tipos de deficiência a partir de alguns referenciais teóricos, questões relacionadas aos mitos, estereótipos e conceitos equivocados que envolvem a temática. Ademais, questões relacionadas ao processo de inclusão, às políticas públicas educacionais que garantem os direitos das pessoas com deficiência, e a importância da formação acadêmica dos profissionais da área da Educação e afins. A partir dessas vivências, várias indagações foram emergindo sobre algumas questões relacionadas à deficiência, como: o que tem sido produzido sobre a deficiência no Brasil? Como está configurado o campo de pesquisa? Quais são as práticas pedagógicas utilizadas no processo de inclusão? Quais são os desafios, limites e possibilidades enfrentados?

Diante disso, considerei pertinente buscar mais estudos para conhecer de modo mais aprofundado a temática. A primeira pesquisa foi durante a realização de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) acerca do desenvolvimento de habilidades sociais em pessoas com dotação e talento, pois ao longo do ‘’Estágio Básico 1 e 2’’ aproximei-me mais dessas discussões ao acompanhar o processo de identificação e atendimento educacional de estudantes realizado pela equipe multiprofissional. Sendo assim, retomei essas discussões ao realizar um estudo bibliográfico para adquirir mais conhecimento sobre isso, e contribuir de algum modo na disseminação de questões relacionadas às vivências desses estudantes. Logo após a conclusão da graduação, ingressei no Mestrado em Psicologia, e o meu fenômeno de estudo foi a deficiência.

Durante esse período, tive como objetivo ampliar os meus conhecimentos voltados para a deficiência de modo geral. Tratou-se de uma metassíntese sobre a

produção acadêmico-científica de grupos de pesquisa brasileiros em Psicologia, constatando a presença de discussões em trabalhos voltados para as interfaces entre as áreas de Educação Especial e Psicologia.

A partir da conclusão do curso, novos interesses de pesquisa foram surgindo, principalmente, quando ingressei no Doutorado, no qual tive a oportunidade de continuar o processo de amadurecimento teórico-metodológico durante a minha inserção no NEEDI. Com isso, o interesse em conhecer mais sobre o processo de produção conceitual de deficiência intelectual, e a prática docente na Educação Básica foi sendo considerado, já que durante a minha formação inicial não tive a oportunidade de aprofundar mais discussões voltadas para as vivências de pessoas com deficiência intelectual. Porém, algumas modificações no projeto de pesquisa ocorreram, pois a proposta inicial foi inviabilizada devido às dificuldades de entrada em campo de pesquisa para produção de dados por conta da suspensão das aulas presenciais devido ao período de pandemia de COVID-19, em 2020.

Neste período, tive a oportunidade de participar de uma pesquisa nacional por meio de um convite feito pela minha orientadora. Este estudo foi encomendado em uma reunião durante a 39ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) - Niterói/RJ, no GT15 - Educação Especial. A minha participação deu-se a partir de fevereiro de 2021, mas a pesquisa já estava em andamento desde agosto de 2020, e finalizou em fevereiro de 2022. A pesquisa intitula-se ‘’Formação do professor de Educação Especial no Brasil’’, e contou com a participação de pesquisadores das cinco regiões brasileiras, a saber:

> Região Centro-Oeste: Mônica M. Kassar (UFMS), Washington C. ShoitiNozu (UFGD), Andressa S. Rebelo (UFMS). Região Nordeste: Neiza L. F. Fumes (UFAL), Adilson R. Ferreira (UFAL), Bruno C. Carmo (UFAL), Raíssa M. Ferreira (UFAL), Renato Tavares (UFAL), Viviane N. Sarmento (UFRPE). Região Norte: João Henrique da Silva (UTP), Maria Edith R. Siems (UFRR), Cinara F. R. Barberena (UFRR). Região Sul: Márcia de S. Lehmkuhl (UDESC), Ana M. Machado (UFSC), Bruna V. de Souza, Thais de E. Ramos (UFSC), Carla K. Vasques (UFRGS), Simone B. Charczuk (UFRGS), Juliana S. Amaral (UFRGS), Mirian C. C. Guebert (PUC/PR), Ilhandara P. Lima (PUC/PR), Marcos V. T. Siqueira (PUC/PR), Simone M. C. Staniszewski (PUC/PR). Região Sudeste: Rosângela G. Prieto (USP), Márcia M. Souza (USP), Marileide G. França (UFES), Vanessa D. B. Castro (USP) (Michels, 2021a, p. 1-2).

A seguir, apresentamos a introdução, com as etapas e os dados desta pesquisa.

> Ao abordarmos a conjuntura atual, a palavra que vem à tona na tentativa de sua caracterização é **crise.** Daí a consideração de que estamos vivendo uma crise de grandes proporções que se manifesta como crise política, econômica, social e sanitária. Numa palavra, trata-se de uma crise geral, que diz respeito à forma social atual como um todo, ou seja, trata-se de uma crise da sociedade capitalista (Saviani, 2020, p. 2, grifo do autor).

1 INTRODUÇÃO

As palavras reflexivas deste autor são como um fio condutor para apresentarmos do que trata-se o nosso estudo. É fato que a pandemia de COVID-19 desencadeou diversos desafios frente aos cenários catastróficos da maior crise sanitária e humanitária mundial. Acerca disso, as Nações Unidas, que possui representação fixa no Brasil desde 1947, divulgou em seu *site* vários pronunciamentos mostrando como a pandemia marcou profundamente o mundo, em 2021. Em um destes pronunciamentos, o secretário-geral das Nações Unidas, António Guterres, afirmou no encerramento da 75ª Assembleia Geral, que ‘’a pandemia de COVID-19 se provou o período mais desafiador que o mundo viu desde a Segunda Guerra Mundial’’ (ONU, 2021).

Desde então, continuamos vivenciando as implicações devastadoras desta crise em diversas dimensões. Em termos de conceituação, o Ministério da Saúde (MS) e a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) com base nos pronunciamentos dos *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC) e da Organização Mundial da Saúde (OMS) publicados, considerou a COVID-19 como uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2. Importante ressaltar que a compreensão da doença foi se dando ao longo dos meses, à medida que os cientistas foram entendendo-a melhor.

Segundo a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), ‘’os coronavírus vieram dos morcegos e sofreram mutações (mudanças), passando a infectar também os humanos. Eles causam doenças respiratórias que podem ser leves, como resfriados e gripes, até doenças mais graves’’ (Brasil, 2020). Em relação à identificação do novo coronavírus, foi inicialmente identificado em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, China. Portanto, foi descoberto a partir do aumento de casos caracterizados como uma ‘’gripe

estranha’’, até então, no qual rapidamente um quadro de pneumonia grave era instaurado em pacientes (Brasil, 2021).

No que se refere ao âmbito nacional, refletindo em meio ao aumento gradativo de casos de infecção, óbitos e processos de luto desencadeados, houve um turbilhão de compartilhamento de informações, por vezes, notícias falsas foram amplamente disseminadas voltadas para a negação da ciência e fatos científicos.

Além disso, neste período, uma multiplicidade de cenários produzidos por diversas mediações e contradições, envolveram muitos retrocessos em meio ao agravamento da desigualdade social, que dentre tantas causas, ainda tem sido respaldado pela inflação alta e o desemprego e, consequentemente, o aumento da fome; ao fortalecimento do movimento de desmonte e sucateamento deliberados da saúde, do Sistema Único de Saúde (SUS); à promoção de aceleração do processo de precarização da Educação e do trabalho docente; assim como a suspensão temporária de aulas presenciais em instituições públicas e privadas de ensino.

No dia 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público por meio do Parecer CNE/CP Nº 5/2020 orientar sobre a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações devido às medidas de segurança previstas pelos órgãos da saúde para prevenir a propagação da COVID-19 (Brasil, 2020).

Saviani (2020) contribui conosco para pensarmos a aceleração do processo de precarização da Educação e do trabalho docente, envolvendo a política educacional brasileira desde o final da ditadura, em 1985, até os dias atuais, permitindo com que nós pensemos como as forças de um movimento mantenedor, totalmente articulado à perspectiva do Estado mínimo que, propositalmente, tende a investir na filantropia, protelação, fragmentação e improvisação. Assim, este autor afirma que uma tendência de considerar a educação como problema de toda a sociedade foi sendo construída ao invés unicamente de ser responsabilidade do Estado e, seus respectivos, governos.

Considerando isso, Saviani (2020) pontua, contundentemente, que a partir do segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), houve um movimento que primava pela protagonismo de educadores em nossa sociedade para que pudessem avançar no que estavam pretendendo instaurar em relação ao até então projeto de Plano Nacional de Educação (PNE), conhecido como “Projeto da Sociedade

Brasileira'', pensado durante I e II Congressos Nacionais de Educação (CONED), realizados respectivamente em agosto e novembro de 1997, ambos em Belo Horizonte.

Saviani (2020) também faz-nos rememorar outro ponto que merece destaque em relação à I e II Conferências Nacionais de Educação (CONAE) tiveram como discussões principais a defesa pela criação de um Sistema Nacional de Educação e do PNE como política de Estado. Vale pontuar que a CONAE contribui na elaboração de conceitos, diretrizes e estratégias nacionais para efetivar este sistema e fortalecer o avanço do PNE. A questão é que o PNE, aprovado pela Lei n. 13.005, sancionada em 25 de junho de 2014, passou por uma onda de inviabilização que repercutiu diretamente no cumprimento de metas estabelecidas neste plano.

Quanto à meta relacionada à Educação Especial, trata-se da ''Meta 4 - universalizar, para a população de quatro a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, atendimento educacional especializado'' (Saviani, 2020, p. 6). Este autor pontua que não foi especificada uma data a ser cumprida, mas considera-se o final da vigência do plano, em 2024.

Nessa direção, Saviani (2020) demonstra que a onda de inviabilizações teve início no golpe jurídico-midiático-parlamentar em 31 de agosto de 2016, que impediu que a então Presidenta da República Dilma Vana Rousseff do Partido dos Trabalhadores - PT (2011-2016) prosseguisse em seu segundo mandato, enquanto foi possível mobilizar forças, visando manter o Estado Democrático de Direito. Assim, Michel Temer do Movimento Democrático Brasileiro - MDB, até então vice-presidente (2011-2016), logo após o Golpe de 2016 tornou-se presidente (2016-2019), e começou a limitar tudo o que estava sendo considerado como avanços importantes durante o governo Lula e Dilma.

As questões voltadas para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), assim como a aprovação da Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-formação) foram sendo discutidas, e uma das primeiras consequências das decisões compulsórias do governo Temer foi a Emenda Constitucional, conhecida como a PEC do fim do mundo que objetiva impedir o aumento dos gastos públicos por 20 anos (Saviani, 2020).

Conforme o autor, as metas do PNE tornam-se inviáveis pelo menos até 2037. Logo após, o modo compulsório como a reforma do Ensino Médio foi estabelecido, e o agravamento do movimento ‘’Escola sem Partido’’, denominado como ‘’Lei da Mordaça’’ pelas pessoas que lutavam contra esses retrocessos que atingem diretamente a autonomia pedagógica de educadores. Nesse sentido, este autor faz-nos refletir sobre as consequências desse movimento em nossa sociedade, destacando que:

> O resultado observável empiricamente é **a precarização geral da educação em todo o País** visível na rede física, nos equipamentos, nas condições de trabalho e salários dos profissionais da educação, nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nos currículos e na avaliação dos resultados (Saviani, 2020, p. 4, grifos nossos).

Saviani (2020) sinaliza modos de resistência para que continuemos na luta por uma sociedade com uma educação de qualidade, pública, gratuita e inclusiva. O autor propõe que haja um movimento que possua organização pautado na coletividade, e seja propositivo ao apresentar possíveis alternativas às medidas tomadas pelo governo. Assim, uma das alternativas foi a construção do Fórum Nacional Popular da Educação, enquanto entidade autônoma, que tem se unido na realização de ações.

Além disso, ao remeterem-se às consequências do período pandêmico, Saviani e Galvão (2021) ressaltam a omissão e negligência do governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), filiado ao Partido Liberal (PL), frente às diversas realidades que acometeram às vivências de brasileiros. Quanto à adesão ao ensino remoto em caráter emergencial, propiciou a exclusão de milhares de estudantes, a precarização e o aumento da carga de trabalho de profissionais que se dedicam à área da educação.

Acerca disso, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), enquanto uma entidade científica do campo educacional junto aos movimentos sociais, têm contribuído desde o final da década de 1970 e início da década de 1980 na luta por uma educação brasileira pública, de qualidade e inclusiva. Nos últimos tempos, a ANFOPE (2021) tem produzido ações coletivas para combater os inúmeros ataques que a educação tem enfrentado, com tantos desmontes, pois têm implicado diretamente na política de formação e valorização de professores.

Desde à aprovação autoritária de resoluções, com início ainda no governo Temer, após o Golpe de 2016, o projeto neoliberal e conservador que visa o Estado Mínimo em nossa sociedade foi ganhando mais força ao longo do governo de Bolsonaro

e, consequentemente, muitos retrocessos atingiram diretamente a educação relacionadas à construção e manutenção de políticas públicas educacionais (ANFOPE, 2021).

Em relação aos retrocessos, a ‘’Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida’’, apresentada em 2020, por meio do Decreto n° 10.502/2020 (Brasil, 2020), é apontado como preocupante por Kassar, Lockmann e Rebelo (2023). Estas autoras publicaram uma entrevista onde Kassar afirma que:

> Vejo que a política apresentada no **Decreto de 2020** traz traços desse **movimento da ultradireita**: **desconsideração e demérito das instituições públicas**; fortalecimento do **enfoque privatista**; **valorização da segregação**; supremacia do “mérito” individual; **primazia da competitividade;** valorização do que se entende por “superioridade”; e, como na **propaganda fascista**, tudo isso é difundido como “benefício” de todos, por “proteção” dos “mais fracos” e para que estes não atrapalhem os “mais fortes” (Kassar; Lockmann; Rebelo, 2023, p. 223-224, grifos nossos).

Nesse sentido, a autora enfatiza sobre os múltiplos interesses privatistas envoltos ao decreto, a tendência a limitar os recursos para a qualificação da educação pública, priorizando o envio de recursos para instituições privado-assistenciais ou privado-comerciais. Desse modo, o projeto de educação pública pautado pelo capital tem se intensificado em um movimento acelerado, viabilizando o fortalecimento do projeto privatista para a educação brasileira e, assim, faz-nos refletir sobre quais são as forças que impulsionam este projeto tanto na formação de professores quanto na gestão pedagógica e na gestão do trabalho educativo, como indicado pela autora.

Também, salientamos a luta de profissionais da saúde e educação que continuou fazendo-se presente de diversos modos, com muita resistência em meio aos desafios enfrentados, até os dias atuais. A OMS (2023) através de uma declaração do diretor-geral, Tedros Adhanom Ghebreyesus, afirmou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) em relação à COVID-19 no dia 05 de maio de 2023, em Genebra, na Suíça, ressaltando que se trata de uma recomendação do Comitê de Emergência.

Foi anunciado durante a 15ª sessão deliberativa no dia anterior à declaração, enfatizando que a COVID-19 ainda é percebida como ameaça à saúde mundial, porém tem ocorrido a diminuição de hospitalizações e internações em Unidades de Terapia Intensiva (UTI), assim como o avanço na vacinação. Relembrando que a ESPII também

foi declarada pela primeira vez em 30 de janeiro de 2020 pelo diretor-geral declarou que a COVID-19 caracterizava-se como pandemia no dia 11 de março de 2020 (OMS, 2023).

Considerando a multiplicidade desses cenários sendo (re)produzidos, desde 2020, e pensando em termos de produção de conhecimento e processos de pesquisa, o GT15 - Educação Especial, reuniu-se, em 2020, remotamente, para discutir sobre a formação inicial de professores em Educação Especial. Sendo assim, consideramos pertinente continuar embasando esta tese com alguns dados produzidos na pesquisa nacional encomendada pela ANPEd, como ponto de partida.

De acordo com o trabalho intitulado ‘’Formação do professor de Educação Especial no Brasil’’, e publicado nos Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021), que apresenta os principais achados desta pesquisa, esta teve como objetivo ‘’[...] mapear, em âmbito nacional, como estão sendo formadas(os) as(os) professoras(es) de/para a educação especial’’ (Michels, 2021a, p. 2).

Ressaltamos que o estudo ocorreu entre agosto de 2020 e fevereiro de 2022. Foi cadastrado no Departamento de Estudos Especializados em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, e contou com a participação de pesquisadores das cinco regiões brasileiras. Em relação à coordenação da Região Nordeste, a Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes - minha orientadora e coordenadora do NEEDI -, ficou responsável pela orientação referente à produção e análise de dados pertencentes à esta região, assim como também contou com a participação de outros pesquisadores, a saber: Profa. Dra. Viviane Nunes Sarmento; Prof. Dr. Bruno Cleiton Macedo do Carmo; Prof. Dr. Adilson Rocha Ferreira; Mestrando Renato Vitor da Silva Tavares.

Michels (2021a) afirma que esta pesquisa foi elaborada a partir das proposições de formação, e os dados foram obtidos através da análise documental. Inicialmente, a busca de dados se deu em três âmbitos principais: levantamento dos cursos de Licenciatura em Educação Especial; levantamento dos cursos de especialização em Educação Especial; e levantamento das disciplinas de Educação Especial nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais. A partir disso, ressaltamos que apenas os dados produzidos referentes ao curso de Licenciatura em Educação Especial foram utilizados para compor parte desta tese.

Além disso, continuaremos apresentando como a literatura científica tem apontado as questões relacionadas ao processo formativo de futuros professores em Educação Especial em nosso país, destacando alguns documentos, considerados como orientadores, assim como alguns dados atuais que nos permite direcionar algumas perspectivas frente ao que tem ocorrido em termos de processos formativos em meio ao intenso imediatismo em que estamos vivenciando.

Inicialmente, rememoramos os documentos oficiais nacionais e internacionais que garantem os direitos das pessoas com deficiência, TEA e AH/SD, pois é oportuno reiterar a importância dos movimentos políticos e sociais, assim como a produção acadêmico-científica de pesquisadores ao longo das décadas, que se debruçaram na construção e reivindicação de políticas públicas educacionais e de saúde, e seguem lutando em defesa de direitos dessas pessoas. Primeiramente, pelo direito à vida, pelo fato de existirem e resistirem em uma sociedade marcada por diversas negligências e imprudências do Estado, que tem o dever constitucional de viabilizar e fomentar a qualidade de saúde e educação das pessoas com deficiência.

Os documentos internacionais são a Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Conferência de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994), Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2004), e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que impactaram na construção de políticas públicas de inclusão, conforme os documentos nacionais supracitados.

Os documentos nacionais são a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), a Lei nº 8.069, que dispõe o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), Lei nº 9.394, que dispõe as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), Decreto nº 5.296 (Brasil, 2004), que regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, especificamente, no Art. 17 que trata da eliminação de barreiras na comunicação.

Ademais, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008a), Decreto n° 186 (Brasil, 2008b), que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Decreto nº 6.949 (Brasil, 2009), que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas

com Deficiência, Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011), que dispõe sobre a Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado e outras providências, a Lei nº 13.146, denominada de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015b), e a Lei nº 13.409 (Brasil, 2016), que torna pública as alterações da Lei nº 12.711 (Brasil, 2012) sobre a reserva de vagas para as pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das IES.

De antemão, apontamos que o processo de modificação de terminologias tanto no campo da deficiência quanto da saúde mental deu-se por meio de um movimento de transformação de paradigmas - do modelo clínico para o social da deficiência. Conforme Di Nubila e Buchalla (2008), a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID) foi produzindo manuais no decorrer das décadas, e atualizando as suas versões, assim como a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), no qual teve como objetivo complementar o manual da CID em relação às consequências de doenças, e foi aprovada em maio de 2001.

Com isso, barreiras foram reproduzidas, e ainda precisam ser rompidas nos espaços educacionais. Nessa direção, é notório, como demonstram estudos sobre o processo de escolarização desses estudantes, a persistência do modelo médico-psicológico de deficiência nas práticas pedagógicas e o quão ainda se faz presente nos discursos excludentes que estigmatizam os estudantes em relação ao seu desempenho acadêmico, desconsiderando as suas potencialidades ao focar exclusivamente no laudo médico. Acerca disso, Garcia (2006, p. 301, grifos nossos) afirma que:

> Os **limites do modelo médico-psicológico no processo educativo** estão em tomar as características relacionadas à deficiência como representativas do aluno como um todo – **o sujeito é a sua deficiência**, e **o máximo que se pode esperar é que se adapte a alguns comportamentos considerados adequados à sociedade em que vive.**

Nesse sentido, a autora também acrescenta que as críticas relacionadas a este modelo no decorrer dos anos referem-se ao modo como a Psicologia influenciou na disseminação de discursos que apontam a escolaridade, como via de contribuição na adaptação de estudantes com deficiência à sociedade. Assim, faz-nos pensar sobre as políticas públicas educacionais, direito à matrícula e a permanência nos espaços

educacionais. Com isso, pontuamos a partir de alguns dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Básica (2022) que:

> O **número de matrículas da educação especial** chegou a **1,5 milhão em 2022, um aumento de 29,3% em relação a 2018**. Considerando apenas **a faixa etária de 4 a 17 anos da educação especial**, verifica-se que o percentual de matrículas de a**lunos incluídos em classes comuns também vem aumentando gradativamente**, passando de **92,0% em 2018, para 94,2% em 2022** (Brasil, 2023, p. 9, grifos nossos).

Posto isto, faz-se necessário considerarmos este aumento gradativo de matrículas na Educação Básica ao discutirmos sobre o processo de formação docente, trazendo também para a discussão alguns dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (2021), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Alguns resultados apontam que:

> Em números totais, são **predominantes as matrículas presenciais (58,6%) em relação às matrículas a distância (41,4%).** Quanto ao grau acadêmico, no **bacharelado** predomina a **modalidade presencial (74,4%); na licenciatura e no grau tecnológico, por sua vez, predomina a modalidade a distância (61,0% e 22,5%, respectivamente)** (Brasil, 2023, p. 23, grifos nossos).

A partir disso, observamos o maior percentual de matrículas nos cursos de licenciatura na modalidade de ensino a distância. Além disso, este resumo pontua que:

> A participação percentual de concluintes de **graduação presencial**, por grau acadêmico, é de **78,1% para o bacharelado; 11,1% para a licenciatura e 10,8% para o tecnológico.** A correspondente participação percentual de concluintes na **modalidade a distância**, por sua vez, mostra-se mais equilibrada: **o grau tecnológico supera a licenciatura (39,3% contra 39,1%) e o bacharelado participa com 21,6% dos concluintes** (Brasil, 2023, p. 31, grifos nossos).

Diante deste cenário, notamos que, apesar de cursos de Licenciatura na modalidade a distância apresentarem maior percentual de matrículas, o maior percentual de concluintes refere-se aos cursos de grau tecnológico, ainda que tenham apontado um percentual, com um possível equilíbrio comparado aos cursos de Licenciatura. Vale salientar que a Resolução nº 1, de 11 de março de 2016 estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para o Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior, afirmando no:

> Art. 2º Para os fins desta Resolução, a **educação a distância** é caracterizada como **modalidade educacional** na qual **a mediação didático-pedagógica,** nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de **meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso,**

> **acompanhamento e avaliação compatíveis,** entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a **virtualidade ‘’real”,** local e o global, a s**ubjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede**, **envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores),** que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (Brasil, 2016, p. 01, grifos nossos).

Nessa direção, reiteramos que a modalidade de ensino a distância continua expandindo-se, como apontado nos resumos anteriores e estudos produzidos pelos pesquisadores ao longo dos anos. A partir desses dados, também faz-nos refletir acerca da garantia de acesso às IES e a formação inicial.

Ainda sobre isso, Laplane (2014) afirma que é importante discutir de modo crítico sobre os dados quantitativos disponibilizados pelo Censo da Educação Básica, considerando as políticas educacionais, a contratação de professores, a implantação de salas de recursos, a formação de professores e as condições de trabalho, assim como outras dificuldades que emergem ao longo do processo de escolarização de estudantes com deficiência para pensarmos as diversas realidades envolvidas frente ao aumento progressivo de matrículas.

Acerca da formação inicial de professores em Educação Especial, no qual este estudo aborda, enfatizamos que a construção de práticas pedagógicas, enfocando na parceria colaborativa entre os envolvidos nesse processo contribui na inclusão educacional, rompendo com as barreiras que surgem durante a permanência desses estudantes nos contextos escolares. Desse modo, afirmamos a necessidade de produzir estudos que viabilizem a construção de reflexões-críticas com os profissionais de Educação e áreas afins, familiares e sociedade com o intuito de desmistificar vários mitos e estereótipos relacionados às pessoas com deficiência.

Ressaltamos, de modo mais específico, a publicação do Parecer nº. 9 do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2001, sobre a organização dos cursos de formação de professores de acordo com os paradigmas da inclusão (Brasil, 2001), assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica por meio da Resolução CNE / CP nº 1 de 2002, que prevê uma formação docente pautada no atendimento à diversidade (Brasil, 2002), e a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, do CNE, que destacou:

> § 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - **formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de 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,** para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (Brasil, 2001, n.p., grifos nossos).

Além disso, o Art. 28, incisos XIV da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) em que destaca-se a inclusão de disciplinas/conteúdos curriculares de forma abrangente em relação a todos os cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, não se restringindo apenas aos cursos de Licenciaturas (Brasil, 2015b), e as DCN para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada por meio da Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 que orientam os cursos para garantir nos currículos:

> **Conteúdo específicos** da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como **conteúdos relacionados** aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015a, n.p., grifos nossos.).

Ainda sobre isso, destacamos a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a mais recente, que dispõe as DCN 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), especificamente, abordam as temáticas que devem ser tratadas acerca da Educação Especial.

O Art. 12 referente ao Grupo I em que a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, por meio da integração das três competências profissionais (conhecimento, prática e engajamento profissionais), como organizadoras do currículo e dos conteúdos, conforme as competências e habilidades preconizadas na BNCC - Educação Básica. Além disso, pontua o inciso V e Art. 16:

> Art. 12. No Grupo I, **a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano**, a partir da integração das **três dimensões das competências profissionais docentes - conhecimento, prática e engajamento profissionais - como organizadoras do currículo e dos conteúdos**

> **segundo as competências e habilidades** previstas na **BNCC-Educação Básica** para **as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.**
> V - **marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos** para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais.
> Art. 16 As licenciaturas voltadas especificamente para **a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola,** devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2019, p. 7-9, grifos nossos).

Por fim, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 que também dispõe sobre as DCN e BNC, mas com o foco na formação continuada em que apresentam sobre a política de formação continuada de professores o:

> Art. 8º A **Formação Continuada** para docentes que atuam em **modalidades específicas**, como **Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA)**, por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do **Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução** (Brasil, 2020, p. 5, grifos nossos).

Diante dessas recomendações, percebemos que estes são os únicos trechos que fazem menção à Educação Especial ao apresentarem o que é previsto na formação inicial e continuada de professores voltadas para a Educação Especial no inciso V, Art. 16 e Art. 8º, enfatizando que os saberes e práticas devem estar em consonância com as normas reguladoras do CNE e nas resoluções. Assim, faz-nos refletir sobre os impactos, desafios e dificuldades que envolvem essas recomendações na formação de professores.

É importante pontuar, considerando as perspectivas da ANFOPE (2021) sobre os retrocessos frente à aprovação autoritária da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que representa uma das facetas do processo de manutenção do projeto político e econômico neoliberal relacionado à privatização e mercantilização da Educação brasileira. Nesse sentido, a ANFOPE (2023) enfatiza através da publicação do ‘’Manifesto da Frente Nacional Revoga BNC-Formação’’ que:

> Manifestamos aqui nosso posicionamento contrário à legislação, calcada no ideário neoliberal e mercantilista, imposta de forma autoritária após o golpe de 2016, que descaracterizou a política educacional, reduzindo a escola à mera função executora e instrucional. A Base Nacional Comum-Formação Inicial (Res. 2/2019) e a Base Nacional Comum-Formação Continuada (Res. 1/2020), subordinadas à Base Nacional Comum Curricular-BNCC, se referenciam na ultrapassada **Pedagogia das Competências, na produção das Fundações, Institutos e empresas educacionais privadas, obedecendo às diretrizes dos organismos multilaterais. O Conselho Nacional de Educação-CNE, no lastro de uma reforma empresarial e privatista, que atende, exclusivamente, aos interesses do mercado, promove a descaracterização dos cursos de formação de professores/as** (ANFOPE, 2023, p. 220, grifos nossos).

A partir disso, chamam atenção para a revogação destas resoluções e, consequentemente, a retomada da Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, que ainda estava em processo de implementação dentro do prazo estabelecido para que as IES públicas/municipais e IES privadas pudessem se adequar. Além disso, consideramos importante refletir sobre as implicações relacionadas ao fato de que ainda não há DCN.

Nessa direção, apresentamos alguns estudos que abordam essas questões, a seguir. Acerca da formação inicial em cursos de licenciatura em Educação Especial, Oliveira e Mendes (2017) enfatizam a necessidade de criação de mais cursos comprometidos com a construção de uma prática docente pautada em uma dimensão ético-política devido às inúmeras demandas de trabalho voltadas para a atuação de profissionais na perspectiva da Educação Inclusiva.

As autoras produziram um estudo que teve como objetivo identificar, descrever e analisar dez cursos de Licenciatura em Educação Especial, oferecidos por oito universidades, sendo duas públicas e seis privadas, tendo em vista os PPC e as matrizes curriculares, assim como as ementas de cursos. Portanto, realizaram um estudo documental do tipo exploratório a partir da abordagem analítica do ciclo de políticas de Stephen Ball (Oliveira; Mendes, 2017).

Oliveira e Mendes (2017) discutem os resultados da pesquisa, ressaltando que a maioria dos cursos se encontravam localizados na região Sul do país, sendo que alguns cursos ainda não se adequaram à legislação mais recente acerca da Educação Especial, não apresentam os princípios norteadores do curso, e a organização curricular não é consensual em relação ao público em que os serviços devem ser direcionados. Além disso, as autoras afirmam que, apesar do aumento de cursos nos últimos anos,

sobretudo, em instituições privadas, ainda estão distantes de suprir as demandas por profissionais especializados, e pontuam a necessidade de criação de novos cursos em instituições públicas.

Acerca disso, Corte e Mello (2018) também destacam que os cursos de Licenciatura são os que mais cresceram em relação à expansão da Educação Superior tanto na modalidade presencial quanto a distância. Isto se deve ao fato de programas de governo que objetivam facilitar o acesso de estudantes neste nível de ensino, a saber: o Programa Universidade para Todos (ProUni) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nessa direção, as autoras realizaram um estudo que objetivou compreender a inter-relação de políticas de Educação Superior com os contextos emergentes em três cursos de Educação Especial Licenciatura-plena da Universidade Federal de Santa Maria.

Em suma, as autoras apresentam que devido a todas as exigências referentes ao cumprimento das normativas legais, vagas, cotas, ampliação de turmas e cursos, diretrizes curriculares, entre outras reconfigurações nesse processo, influenciam nos aspectos organizacionais das instituições e na prática docente, surgindo desafios para solucionarem (Corte; Mello, 2018).

Ainda sobre isso, o estudo de Lustosa e Mendes (2020) atentam-nos para os impactos que a formação de professores tem sofrido nos últimos anos devido às urgências neoliberais, e afirmam sobre a escassez de cursos de formação inicial, vinculada a uma política de formação continuada e a distância. Acerca disso, as autoras realizaram um estudo que teve como objetivo ‘’compreender, na perspectiva da teoria da subjetividade, os processos subjetivos constituídos por graduandos de Licenciatura em Educação Especial no contexto da formação inicial’’ (Lustosa; Mendes, 2020, p. 7).

Foi apresentado um estudo de caso em que contou com a participação de uma licencianda vinculada à uma universidade situada na região Centro-Leste do estado de São Paulo. De maneira geral, os resultados obtidos pelas autoras apontam que a formação inicial neste *lócus* de pesquisa contribui na manifestação da subjetividade social e individual de sujeitos frente ao processo de inclusão de estudantes, pois favoreceu o desenvolvimento de produções subjetivas no decorrer da formação da licencianda (Lustosa; Mendes, 2020).

Portanto, percebemos que esses estudos publicados na literatura acadêmico-científica abordam lacunas durante a formação inicial de professores em Educação Especial em relação à prática docente, atribuindo o discurso de despreparo durante o processo formativo em que as discussões acerca das temáticas relacionadas à área não são aprofundadas. Em relação a isso, faz-nos refletir ao longo desta tese como este discurso de despreparo articula-se à venda do discurso de que ‘’a formação é construída ao longo da vida’’. Nesse sentido, consideramos urgente trazer para o diálogo questões relacionadas ao limbo conceitual, e as possíveis implicações que ainda envolvem a formação de professor generalista, professor especialista e professor do AEE no país.

Principalmente, pensar como a lógica capitalista tem conduzido a produção de diversos cenários no decorrer das décadas para a manutenção de cursos de Licenciatura, com o foco em disciplinas didático-metodológicas direcionadas à construção de uma prática docente pautada no modelo médico-psicológico, restringindo as disciplinas voltadas para discussões teórico-políticas. Nesse sentido, Michels (2011, p. 86, grifos nossos) já sinalizava sobre essa tendência:

> **[...] quando se priorizam o ensino de técnicas e métodos específicos para o trabalho com alunos com deficiência, estaríamos abrindo mão de uma formação teórica.** Esse parece ser o encaminhamento dado, na atualidade, aos professores de maneira geral, não somente aos da Educação Especial.

Considerando esses cenários, principalmente, o quão ainda é incipiente a publicação de pesquisas sobre a formação de professores em Educação Especial, o **problema de pesquisa** deste estudo é: Quais são as mediações e contradições em relação ao processo de formação de professores em Educação Especial no território brasileiro?

Diante disso, defendemos a **tese** de que há mediações e contradições produzidas ao longo da expansão de cursos de Licenciatura em Educação Especial, que têm impulsionado uma formação de professores aligeirada e fragmentada, com a presença de matrizes curriculares que direcionam a reprodução de práticas docentes fundamentadas, prioritariamente, no modelo médico-psicológico. Nesse sentido, acreditamos que esta reprodução contribui na manutenção da lógica capitalista, considerando o *boom* de criação de IES privadas, principalmente, na modalidade a distância, no decorrer das

últimas décadas, pois continua atendendo às urgências do modelo de projeto político e econômico neoliberal frente ao crescente processo de privatização e mercantilização da educação brasileira.

Para tanto, adotamos os referenciais teórico-metodológicos do MHD e da PSH para apreender as mediações e contradições produzidas, viabilizando a construção de análises crítico-reflexivas. Além disso, é válido pontuar que este estudo se justifica pela relevância em aprofundar as discussões voltadas para a formação inicial de professores, principalmente, pelo fato de que a literatura acadêmico-científica ainda apresenta uma escassez de estudos que enfoquem na formação inicial de professores em cursos de Licenciatura em Educação Especial em diferentes modalidades de ensino brasileiros. Ainda sobre isso, é fundamental considerar a expansão de novos cursos, principalmente, na modalidade a distância em IES privadas, diferentemente, da criação de cursos em IES públicas/municipais.

Posto isto, acreditamos que este estudo é relevante, pois desenvolve uma pesquisa que direciona olhares crítico-reflexivos para os contextos sócio-históricos envolvidos ao longo da produção de mediações e contradições presentes durante a formação, destacando as potencialidades, desafios, lacunas, e possíveis apontamentos que visem contribuir nesse processo formativo.

1.1 Objetivos

1.1 Objetivo geral

Analisar as mediações e contradições em relação ao processo de formação inicial de professores em Educação Especial no território brasileiro sob os olhares do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e da Psicologia Sócio-Histórica (PSH).

1.2 Objetivos específicos

1) Apreender os contextos sócio-históricos acerca do processo de expansão de cursos de Licenciatura em Educação Especial;

2) Explicitar os objetivos, a justificativa, o perfil de egresso e as matrizes curriculares presentes em Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de cursos de Licenciatura em Educação Especial;

3) Apreender as significações da coordenação de um curso sobre o processo formativo de professores em Educação Especial.

Considerando isto, ressaltamos que a presente tese está estruturada em seis capítulos, contando com as considerações finais desta pesquisa. Após a introdução, apresentamos o segundo capítulo, intitulado **TESSITURAS METODOLÓGICAS: uma multiplicidade de métodos, instrumentos e resultados**, que contextualiza sobre os referenciais teórico-metodológicos adotados para alcançar os objetivos deste estudo. Assim, apresentamos a tessitura de alguns métodos, como a análise de conteúdo, na modalidade temática, categorias do MHD e da PSH, e Núcleo de Significação.

No terceiro capítulo, intitulado **CONTEXTOS SÓCIO-HISTÓRICOS ACERCA DO PROCESSO DE EXPANSÃO DE CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIROS,** apreendemos a produção de mediações e contradições envolvidas nesse processo. Posteriormente, apresentamos o quarto capítulo, denominado **PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: uma análise sócio-histórica,** no qual apresentamos uma análise de PPC, considerando os objetivos, a justificativa, o perfil de egresso e as matrizes curriculares a partir de algumas categorias do MHD e da PSH.

Logo após, há o quinto capítulo, intitulado **‘’O QUE É PRECISO FAZER COMO COORDENAÇÃO DE CURSO PRA MANTÊ-LOS NESSA FORMAÇÃO?”: significações da coordenação de um curso sobre o processo formativo de professores em Educação Especial**. Neste capítulo, utilizamos a entrevista semiestruturada, como instrumento de produção de dados, e os Núcleos de Significação, como instrumento de análise de dados, com o objetivo de apreender as significações de uma coordenadora a partir de algumas categorias do MHD e da PSH.

Por fim, tecemos o sexto capítulo, intitulado **CONSIDERAÇÕES FINAIS,** no qual retomamos os principais resultados deste estudo, apontando as suas potencialidades e lacunas, assim como as possibilidades de avanço em próximas pesquisas.

> A apreensão do significado que as formas de reprodução da vida têm para a existência humana representa **a primeira grande formulação do materialismo histórico dialético para a compreensão da história e da consciência humana** (Marx; Engels, 2007, p. 14, grifos nossos).

2 TESSITURAS METODOLÓGICAS: uma multiplicidade de métodos, instrumentos e resultados

Este capítulo inicia-se com as palavras de Marx e Engels, no qual foram escolhidas, como epígrafe para apresentar o MHD e a PSH, enquanto referenciais adotados nesta pesquisa a partir da Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky, pois acreditamos que contribuem na compreensão crítico-reflexiva acerca de diversas discussões que atravessam a formação teórico-prática de professores em Educação Especial. Além disso, apresentamos os direcionamentos metodológicos em termos de produção e análise de dados para alcançar os objetivos propostos neste estudo.

2.1 Breves considerações sobre o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e a Psicologia Sócio-Histórica (PSH)

Segundo Bock (2001), a PSH tem como base a teoria elaborada pelo psicólogo e pesquisador bielorrusso, Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934). Conforme a autora, Vygotsky propõe uma Psicologia fundamentada no Marxismo que adota o MHD como filosofia, teoria e método, pois buscou transpor os estudos que consideravam apenas a predominância da biologicidade nos estudos psicológicos.

Freitas (2009, p. 3, grifos nossos) também destaca que:

> **[...] Vygotsky é considerado além de um estudioso das questões psicológicas e da linguagem, um metodólogo.** Para ele, a tarefa da pesquisa é estudar o fenômeno em seu processo vivo e não como um objeto estático, portanto em sua historicidade.

Pontuamos que a PSH considera o fenômeno psicológico como não pertencente à natureza humana e não preexistente ao sujeito, buscando refletir criticamente a

condição social, econômica e cultural deste. Nessa direção, Bock (2001, p. 30, grifos nossos) destaca que:

> **O fenômeno psicológico deve ser entendido como construção no nível individual do mundo simbólico que é social.** O fenômeno deve ser visto como subjetividade, concebida como algo que se constituiu na relação com o mundo material e social, mundo este que só existe pela atividade humana. **Subjetividade e objetividade se constituem uma à outra sem se confundir. A linguagem é mediação para a internalização da objetividade, permitindo a construção de sentidos pessoais que constituem a subjetividade. O mundo psicológico é um mundo em relação dialética com o mundo social.**

Assim, é pertinente considerar o fenômeno como subjetividade, a relação dialética existente nesse processo, assim como os instrumentos que permitem acompanhar o seu movimento que se inicia na aparência até a essência. Considerando isto, Marx e Engels (2007, p. 94 grifos nossos) pontuam que:

> **Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência.** No primeiro modo de consideração, parte-se da consciência como indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos vivos reais e considera-se a consciência apenas como a sua consciência.

Portanto, ressaltamos que o método no MHD tem como premissa a construção de um movimento que apreenda as possibilidades e as contradições do fenômeno nesse processo de superação tanto do concreto ao abstrato quanto do abstrato ao concreto. Ainda sobre isso, Pasqualini e Martins (2015) discutem sobre a dialética singular-particular-universal como pressuposto para apreensão dos fenômenos em sua essencialidade concreta. As autoras enfatizam que a singularidade se encontra na aparência do fenômeno, e o principal objetivo é conhecê-lo além de sua aparência.

Para tanto, é necessário desvelar as relações dinâmico-causais, as suas implicações e diversas mediações que atravessam o fenômeno estudado. Considerando isto, Pasqualini e Martins (2015, p. 370, grifos nossos) afirmam:

> Diante disso, a tarefa de uma **psicologia crítica** – que pretende espelhar fidedignamente o movimento real de constituição da individualidade, é **desvelar a individualidade-particular,** ou seja, **decodificar as determinações** que agem sobre a **singularidade**, captando essa **individualidade-particular** como **expressão singular-particular da universalidade. Trata-se de apreender aquilo que de fato justifica a afirmação da natureza social dos indivíduos.**

Nesse sentido, as autoras reiteram a importância de rompimento de preceitos da Psicologia tradicional, pois restringe-se a uma pseudoconcreticidade, que está fundamentada na dicotomia sujeito e sociedade e, assim, contribui na manutenção de olhares voltados para uma singularidade imediata e aparente que não permite apreender a essencialidade concreta do sujeito (Pasqualini; Martins, 2015).

Pelo viés crítico empreendido, destacamos que Pasqualini e Martins (2015) fundamentam as suas proposições com base nas discussões que Vygotsky pertinentemente já tinha abordado em seu clássico ensaio ‘’Significado histórico da Crise da Psicologia’’, escrito em 1927, pois este autor buscou construir uma nova ciência psicológica que compreendesse o desenvolvimento do psiquismo humano, considerando o contexto sócio-histórico-cultural de em que os sujeitos estão inseridos.

Diante disso, ao chamarmos atenção para a discussão em relação à produção de conhecimento crítica, ressaltamos que Vygotsky (2009) debruçou-se no processo de formação e apropriação de conceitos em que traz muitas reflexões no que tange às teorias e aos métodos científicos, principalmente, como ocorre o processo de aprendizado, a relação entre o pensamento e a linguagem, os processos psicológicos envolvidos, entre outras.

Nesse sentido, refletir sobre o que se trata de um conceito é considerar o desenvolvimento cognitivo humano, seu funcionamento estrutural, assim como o cenário histórico e social, no qual se insere na cultura. Desse modo, afirma que um conceito é constituído por uma complexidade de pensamentos advindos da inter-relação com a linguagem (Vygotsky, 2009).

Ainda sobre conceito, Góes e Cruz (2006) apresentam considerações acerca das proposições presentes na obra de Vygotsky. As autoras constroem olhares sobre o conceito, sentido e significado explorados pelo autor. Sendo assim, é válido destacar em relação à discussão de conceitos:

> Embora outros signos – que não os verbais – possam mediar o conhecimento humano, ele vincula explicitamente **o conceito à palavra. O conceito tem uma origem social e sua formação envolve antes a relação com os outros, passando posteriormente a ser de domínio da própria criança.** Primeiro, a criança é guiada pela palavra do outro e, depois, ela própria utiliza as palavras para orientar o seu pensamento (Góes; Cruz, 2006, p. 33, grifos mossos).

As autoras consideram que Vygotsky elaborou muitas contribuições acerca da formação de conceitos, no qual preza a lógica dialética nesse processo. A compreensão dos sentidos, o campo da significação, os contextos que perpassam a cultura e as relações sociais são de fundamental importância para que um conceito seja elaborado e assimilado.

Ainda sobre sentido e significado, Costas e Ferreira (2011, p. 216, grifos nossos) afirmam que:

> O sentido é, portanto, aquele instante, não tem a estabilidade de um significado, pois mudará sempre que mudarem os interlocutores, os eventos. Tem caráter provisório e é revisitado e torna-se novo sentido em situações novas. Assim como as palavras estão sujeitas às modificações sofridas pelo ambiente social e pelas pessoas, o sentido se altera, conforme se dão as relações, as evoluções no grupo social. **Os sentidos são elaborações ainda inconstantes que buscam estabilizar-se. Por isso, o significado é uma das possibilidades de sentido para uma expressão ou palavra na fala.**

Considerando isto, sentido e significado são categorias de análise importantes na PSH. Acerca disso, destacamos conforme Vygotsky (2009, p. 398, grifos nossos) que o significado da palavra:

> [...] é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. **A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio.** Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior.

Diante disso, faz-se necessário considerar todos esses aspectos do significado como um ponto de partida na compreensão de fenômenos de estudo para alcançar as zonas de sentido. Para tanto, a apreensão de sentidos e significados, conforme Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 61) ‘’é, portanto, o “trabalho de análise”, como primeiro passo, e, depois, o de “interpretação”, isto é, de síntese dos elementos abstraídos da análise [...]’’.

Ademais, é importante destacar outras questões relacionadas ao método e as categorias de análise de fenômenos presentes na PSH. De acordo com Molon (2008, p. 60), ‘’o método na abordagem sócio-histórica possibilita contemplar o presente, o passado e o futuro, enquanto movimento do que é, do que foi e do que poderá vir a ser’’. Nessa direção, a autora afirma que se trata de um método genético, reflexivo e histórico.

Além do mais, possui uma concretude, no qual é percebido no decorrer do processo de investigação, na mediação que envolve a teoria e método, sujeito e fenômeno, sujeitos e realidade.

Ainda sobre isso, Molon (2015) enfatiza que Vygotsky apropriou-se do marxismo de forma mediada para construir uma ciência psicológica. No entanto, não teve como objetivo buscar a Psicologia no marxismo ou na junção de Marxismo e Psicologia. Acerca disso, Netto (2011a) discute sobre as questões relacionadas ao método de Marx.

Conforme o Netto (2011a), há três categorias teórico-metodológicas presentes na perspectiva teórico-metodológica de Marx, a saber: de totalidade, de contradição e de mediação. Por sua vez, Vygotsky utilizou essas categorias para analisar os fenômenos na PSH. Kahhale e Rosa (2009, p. 26, grifos nossos) explicam que:

> [...] categorias são **abstrações** que se constituem a partir da **realidade** e que orientam a investigação de **processos**, procurando **apreender as múltiplas determinações dos fenômenos e seus nexos, relações contraditórias, que não se manifestam diretamente.**

Nesse sentido, as categorias se apresentam como aspectos do fenômeno. As autoras apresentam as categorias do MHD como: totalidade, historicidade, mediação e consciência. Além disso, apresentam sobre a categoria atividade da PSH. No que se refere à categoria totalidade, há uma relação dialética entre a parte e o todo, o singular e o plural, no qual estão articulados.

Kahhale e Rosa (2009) também pontuam que, para que a apreensão desse processo ocorra é necessário a mediação, pois é o centro que organiza as relações sociais envolvendo a linguagem. É válido pontuar que esta categoria é ontológica, pois expressa uma característica do concreto, e metodológica, porque direciona meios para apreender o concreto. Em relação à categoria historicidade, as autoras ressaltam que, envolve questões relacionadas à história, no qual tanto os acontecimentos sociais quanto pessoais fazem parte das ações humanas.

Além do mais, as autoras afirmam que a consciência é produzida pela atividade humana, destacando que "matéria, sociedade, história, são, então, substrato para a constituição da consciência, o que se dá, entretanto, em um processo no qual atividade e práxis humana são mediações" (Kahhale; Rosa, 2009, p. 35).

Ainda sobre a categoria atividade, Zanella (2004, p. 130, grifos nossos) destaca que, há três aspectos fundamentais da atividade humana:

> a) ser orientada por um **objetivo**, b) fazer uso dos **instrumentos de mediação** e c) produzir algo que podemos caracterizar como **elemento da cultura** - seja por sua **existência física** seja por sua **existência simbólica** - e que consiste na **objetivação do ser humano**.

É necessário que a atividade envolva algum planejamento, avaliação de processos e ações. Ademais, desenvolver instrumentos de mediação como a interação entre os sujeitos, ferramentas e objetos. Por fim, o último aspecto refere-se ao que é produzido em toda a atividade humana (Zanella, 2004). Diante do exposto, nota-se a importância do uso do método e a diversidade de categorias que contribuem na análise de estudos subsidiados pela PSH.

Zanella (2004) ainda reitera sobre a importância da análise qualitativa do desenvolvimento humano, enfatizando que o principal objetivo do estudo em relação ao desenvolvimento de sujeitos com deficiência é compreender o tipo de comportamento e não empreender uma análise estritamente quantitativa em que se respalda em concepções biologizantes e naturalizantes de deficiência e, consequentemente, incapacita-os. A seguir, apresentamos de modo detalhado os delineamentos metodológicos referentes à produção e análise de dados que compõem os próximos capítulos.

2.2 Procedimentos de produção e análise de dados

Diante do exposto, pontuamos que este estudo segue os critérios éticos da pesquisa analisada e aprovada pelo Comitê de Ética sob o CAAE 50470721.2.0000.5013. A seguir, apresentamos a descrição detalhada dos procedimentos de produção e análise de dados. O **terceiro capítulo** trata-se de uma análise documental. O *corpus* analítico deste estudo trata dos dados da pesquisa encomendada pela ANPEd. A pesquisa intitula-se ‘’Formação do professor de Educação Especial no Brasil’’, e ocorreu entre agosto de 2020 e fevereiro de 2022. Neste capítulo, há a apresentação de alguns cenários do país envoltos na construção de cursos de Licenciatura em Educação Especial.

O **quarto capítulo** trata-se da análise de PPC de cursos, no qual apresentaremos um recorte de alguns dados produzidos durante a pesquisa nacional da ANPEd, como mencionado anteriormente. Objetivou apresentar a atualização do mapeamento de cursos que foi realizado na pesquisa nacional. O acesso ao *site* do e-MEC ocorreu no dia 08 de setembro de 2023, e os dados estatísticos foram levantados, assim como a busca por um PPC do novo curso que foi criado e cadastrado no *site* do e-MEC. Posteriormente, utilizamos a análise estatística descritiva de dados de cursos de IES federais/municipais e IES privadas, e a análise documental de PPC.

Quanto à análise documental, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2) atentam-nos para o fato de que a análise documental "possibilita ampliar o entendimento de objetos, cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural". Para analisar os PPC, utilizamos a análise de conteúdo, na modalidade temática conforme Minayo *et al*. (2002), para a análise dos PPC recolhidos. Em relação à interpretação de dados, utilizamos algumas categorias do MHD, como: trabalho, totalidade, historicidade, mediação e contradição.

O **quinto capítulo** aborda as significações da coordenação do curso de uma IES federal na modalidade presencial em relação ao processo formativo de professores. A submissão do projeto de pesquisa deste estudo ao Comitê de Ética, contou com dois instrumentos para obter os dados, questionário *on-line* e entrevista semiestruturada, respectivamente. Após a aprovação, a produção de dados deu-se pelo envio de questionário disponibilizado pela plataforma do *Google Forms* para o e-mail de coordenadores dos cursos identificados nos *sites* dos cursos das IES federais e IES privadas.

O objetivo inicial do questionário era obtermos uma identificação geral de coordenadores e, posteriormente, poderíamos contactá-los para participar da entrevista semiestruturada em um dia e horário combinados previamente. Porém, não obtivemos respostas de nenhum coordenador de curso. Após diversas tentativas, uma coordenadora de um curso vinculado à uma IES federal na modalidade presencial aceitou participar da entrevista semiestruturada, que ocorreu no dia 09 de novembro de 2022, no qual foi utilizada a gravação de áudio e imagem, via *Google Meet*.

Posto isto, destacamos a partir de Zanella *et al.* (2007), a importância em relação à articulação entre o problema/método/técnicas de pesquisas, considerando a relação

singular/coletivo e as implicações envoltas disso, assim como a história e dialética como fundamentos metodológicos, e a busca de sentidos e significados como unidade de análise para apreender as significações.

Ainda sobre isso, Freitas (2002) traz reflexões com relação à compreensão de fenômenos, que abarcam a esfera social nesse modo de investigação, no qual os pesquisadores atuam com os participantes nesse processo, desenvolvendo uma relação pautada em aspectos éticos presentes na construção de uma pesquisa em ciências humanas.

O processo descritivo dos fenômenos durante o percurso realizado de modo coletivo entre o pesquisador e os sujeitos de pesquisa trata-se da construção de discussões explicativas, que direcionam diversas perspectivas de compreensão, reflexão e ressignificação aos fenômenos humanos estudados. Portanto, faz-se necessário considerar os contextos psíquicos, sociais, culturais e históricos envolvidos neste processo para alcançar os objetivos optados (Freitas, 2002). Nessa direção, a escolha por esse tipo de abordagem justifica-se, principalmente, por analisar como se dá o processo de atuação, enquanto coordenação.

Ainda sobre a entrevista semiestruturada, utilizamos as orientações de Aguiar e Ozella (2013), com um roteiro de questões norteadoras relacionadas ao fenômeno de estudo. O processo de transcrição da entrevista na íntegra deu-se a partir da finalização da entrevista. Portanto, a análise de dados ocorreu através da identificação e análise dos Núcleos de Significação, que se trata de um procedimento de análise de dados com o objetivo de apreender as significações de uma coordenadora a partir da PSH.

Tendo em vista a realização das três etapas fundamentais: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2006; Aguiar, 2007; Aguiar; Ozella, 2013; Aguiar; Soares; Machado, 2015). A primeira etapa referente ao levantamento de pré-indicadores trata-se da identificação de palavras que estão relacionadas ao modo de pensar, sentir e agir dos sujeitos de pesquisa. Logo após, há a articulação dos pré-indicadores, a partir de alguns critérios, a saber: similaridade, complementaridade e/ou contraposição.

A sistematização de indicadores. Por fim, a etapa de sistematização dos Núcleos de Significação que é o resultado final da articulação de todos os indicadores (Aguiar; Soares; Machado, 2015). Em síntese, a tessitura de documentos e a entrevista

semiestruturada, como principais instrumentos de produção de dados justificam-se por possibilitar a investigação do fenômeno de estudo, de modo amplo e diverso. Nesse sentido, afirmamos que os envolvidos nesse processo dialógico contribuem no avanço das discussões relacionadas ao fenômeno de estudo. A seguir, apresentamos o Quadro 1 que sintetiza as tessituras metodológicas adotadas nesta pesquisa. Logo após, há a apresentação do capítulo sobre os contextos sócio-históricos acerca do processo de expansão de cursos de Licenciatura em Educação Especial.

Quadro 1 - Descrição das tessituras metodológicas utilizadas nesta tese

TÍTULO DO ESTUDO	OBJETIVO	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	PRODUÇÃO DE DADOS	ANÁLISE DE DADOS
3º Capítulo - Contexto Sócio-Histórico acerca do processo de expansão de cursos de Licenciatura em Educação Especial brasileiros	Apreender os contextos sócio-históricos acerca do processo de expansão de cursos de Licenciatura em Educação Especial.	● Análise documental.	● Resumo publicado: ‘’Formação do professor de Educação Especial no Brasil’’ (Michels, 2021). ● *Site*: Anais da 40ª Reunião da ANPEd. ●	● Categorias de análise do MHD e da PSH (totalidade, historicidade, mediação e contradição).
4º Capítulo - PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIROS: uma análise sócio-histórica	Explicitar os objetivos, a justificativa, o perfil de egresso e as matrizes curriculares presentes em Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC).	● Quantitativa. ● Análise documental.	● Dados de cursos de IES presentes no *site* do e-MEC. ● 13 PPC.	● Estatística descritiva. ● Análise temática a partir de Minayo *et al*. (2002). ● Categorias de análise do MHD e da PSH (totalidade, historicidade, mediação e contradição).
5º Capítulo - ‘’O QUE É PRECISO FAZER COMO COORDENAÇÃO DE CURSO PRA	Apreender as significações da coordenação de um curso sobre o processo formativo de professores em Educação Especial.	● Empírica. ● Abordagem Sócio-Histórica.	● Entrevista semiestruturada, via *Google Meet*.	● Núcleos de Significação a partir de Aguiar e Ozella, (2006); Aguiar (2007); Aguiar e Ozella (2013);

MANTÊ-LOS NESSA FORMAÇÃO?’’: significações da coordenação de um curso sobre o processo formativo de professores em Educação Especial				Aguiar, Soares e Machado (2015). ● Categorias de análise do MHD e da PSH (trabalho, totalidade e historicidade, mediação e contradição, sentido e significado).

Fonte: Autoras (2023)

> **A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais.** A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social (Saviani, 2011, p. 67, grifos nossos).

3 CONTEXTOS SÓCIO-HISTÓRICOS ACERCA DO PROCESSO DE EXPANSÃO DE CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIROS

Este capítulo também inicia-se com as palavras potentes de Saviani, e teve como objetivo apreender os contextos sócio-históricos acerca do processo de expansão de cursos de Licenciatura em Educação Especial. Para tanto, utilizamos os dados do estudo publicado por Michels (2021a), como *corpus* analítico. Este trabalho intitulado ‘’Formação do professor de Educação Especial no Brasil’’ foi publicado nos Anais da 40ª Reunião da ANPEd, no qual foi realizada, em 2021. Trata-se de uma pesquisa nacional que foi construída coletivamente por alguns pesquisadores de cada região do país.

Ressaltamos que para interpretarmos algumas sínteses elaboradas a partir dos dados levantados na pesquisa nacional, utilizamos algumas categorias de análise do MHD e da PSH, a saber: totalidade, historicidade, mediação e contradição. A seguir, destacamos algumas discussões iniciais voltadas para o processo formativo de professores de/para Educação Especial no país.

3.1 O processo formativo de professores em Educação Especial

Inicialmente, abordaremos brevemente em forma de linha temporal, os principais marcos legais que atravessam a construção de saberes e práticas desses profissionais para atuarem nesse processo, considerando as implicações atuais decorrentes do período pandêmico de COVID-19. De acordo com o Ministério da Saúde (2023), após três anos desde o primeiro caso de COVID-19 registrado no país, alcançamos outro terrível marco: são mais de 706 mil vidas ceifadas. São milhares de pessoas enlutadas devido ao modo como tantas vidas foram interrompidas (Brasil, 2023).

Nessa direção, o Ministério da Saúde (2023) pontua que, através de pesquisas comprovadas pela ciência nacional e internacional, a vacinação é a principal forma de proteção contra casos graves e óbitos, e poderia ter salvo milhares de vidas ainda no início da pandemia no país. Recentemente, com o início do terceiro mandato do Presidente Lula, o Ministério da Saúde (2023) aumentou a cobertura de vacinação, e lançou o Movimento

Nacional pela Vacinação no fim de fevereiro deste ano, com o objetivo de disponibilizar as doses de reforço bivalentes (Brasil, 2023).

A partir disso, notamos que o atual cenário, envolvendo a saúde pública ainda caminha no combate à COVID-19, mas para apreendermos as mediações e contradições presentes nos contextos sócio-históricos no decorrer do processo de expansão de cursos de licenciatura, especificamente, em Educação Especial, é fundamental (re)visitarmos os diversos cenários anteriores, perpassando pelo início da pandemia, em 2020, principalmente, e pontuando algumas questões relacionadas à formação de professores considerados como capacitados e especializados para atuarem com o PAEE.

Refletindo sobre o início da pandemia, Fumes e Carmo (2021) organizaram um *e-book* intitulado ‘’Deficiência, educação e pandemia: a desigualdade revelada’’, que foi produzido ainda, em 2020, por pesquisadores e pesquisadoras do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), dentre outros convidados. Este *e-book* reúne diversos estudos desde a concepção de deficiência e/ou as políticas públicas e, especificamente, os impactos da pandemia para a pessoa com deficiência visual, surdez, deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), entre outros.

Há anos, o NEEDI tem se dedicado à produção de diversas contribuições durante processo de inclusão de pessoas com deficiência no Estado de Alagoas, com compromisso ético, político e social fundamentados em uma perspectiva crítica que envolve as interlocuções entre a Educação Especial e a Psicologia Sócio-Histórica, e nos últimos anos, enfrentamos coletivamente os nossos medos, as nossas inseguranças e indignações diante tantos retrocessos durante o governo Bolsonaro.

É fato que o NEEDI, formado desde 2008, segue certificado pelo Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP/CNPq) desde 2014, e os nossos estudos já apontavam em termos de denúncia o agravamento do processo de (ex)inclusão de pessoas com deficiência ao longo dos anos. Diante dos cenários gerados pelo agravamento da desigualdade social, nos opusemos a tudo isso, assim como muitos pesquisadores e ativistas em diversas regiões do país, lutando por uma educação pública de qualidade e inclusiva. Acerca disso, Fumes e Carmo (2021, p. 9) reiteram que ‘’sem dúvidas, a crise educacional causada pela pandemia da COVID-19 exacerbou a exclusão vivenciada pelas pessoas com deficiência, as quais já enfrentam inúmeras barreiras para o exercício do direito à educação’’.

Ademais, considerando alguns marcos históricos referentes à Educação que antecederam o período pandêmico, Aguiar (2019, p. 53) afirma que ‘’o trabalho coletivo de

profissionais da educação e de estudantes interessados na formação de educadores conscientes, críticos e qualificados possibilitou a criação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), transformada em 1990, na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)''.

Nessa direção, houve a criação do Movimento dos Educadores. Com isso, várias entidades científicas contribuíram para o avanço deste movimento, por exemplo, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE). Diante disso, pontuamos o apelo urgente da ANFOPE exposto em seu *site*:

> Neste momento em que se arquiteta o desmonte da educação pública e da política de formação e valorização dos professores, **a Anfope conclama os estudiosos e os pesquisadores do campo da formação de professores, os coordenadores institucionais, os estudantes de licenciaturas e os professores da educação básica, a se filiarem à ANFOPE e, assim, fortalecer a mobilização e a participação da área educacional e reafirmar a defesa da escola pública, laica, estatal, gratuita em todos os níveis e modalidades de ensino, de qualidade referenciada no social, e da educação como direito de todos os cidadãos e de todas as cidadãs brasileiras** (ANFOPE, 2023, grifos nossos).

Consideramos primordial ressaltar que a ANFOPE teve a sua origem através do Movimento dos Educadores no final da década de 1970. Desde a sua criação, em 1980, segue lutando pela defesa de políticas de formação e valorização de profissionais da Educação. Em relação a isso, a Associação contribuiu na elaboração do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na participação em Congressos Nacionais de Educação (CONED) e no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) no decorrer dos anos 1990.

Ademais, a ANFOPE reconhece as transformações que ocorreram no MEC, a partir de 2003, com a posse do Presidente Lula, pois houve um engajamento na construção do Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira, na Lei nº 10.172/2001 (PNE 2001-2010), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCN), aprovadas em 2006, logo após um período de sete anos de enfrentamento com o Ministério da Educação (MEC) e com o Conselho Nacional de Educação (CNE).

Porém, ainda que o governo Lula e as tentativas do governo Dilma em dar continuidade aos diálogos que tinham sido iniciados anteriormente, foi possível perceber que ainda havia muitos entraves direcionados pelo MEC, principalmente, considerando o processo

de *impeachment* de Dilma, em 2016. Também, é pertinente pontuarmos que outro marco importante está relacionado à participação na elaboração da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), em 2018.

Silva *et al*. (2022) também nos atentam sobre a importância de refletirmos sobre duas visões antagônicas que envolvem a Educação Superior, sendo de um lado o setor público em que predomina o modelo institucional de universidade, fomentando o tripé ensino-pesquisa-extensão, assim como prezando pela autonomia e liberdade acadêmica, enquanto do outro lado o setor privado de Instituições de Ensino Superior (IES) não-universitárias, com o fomento de uma perspectiva mercadológica, enfocando na formação unilateral, que atende às urgências do capital.

Silva *et al*. (2022) enfatizam que se trata de uma formação que é considerada mais lucrativa, demandando investimentos relativamente baixos e, consequentemente, a expansiva oferta de vagas em cursos vinculados às IES privadas. Para pensarmos sobre isso, faz-se necessário (re)visitarmos as principais concepções que fundamentam as políticas públicas educacionais brasileiras.

Então, levantamos os seguintes questionamentos: por que precisamos direcionar olhares para as orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e no Banco Mundial para compreender como se dá esse processo? E o que este contexto tem a ver com a formação de professores da Educação Especial?

Principalmente, levarmos em consideração as implicações da crise sanitária e humanitária, envolvendo a pandemia de COVID-19 e da mudança de governo recentemente. Em meio à onda de notícias falsas relacionadas ao intenso negacionismo direcionado à ciência, inúmeros ataques diários à Educação pública. Acerca disso, faz-se necessário trazer para o diálogo, conforme Silva *et al*. (2022) tanto a perspectiva da Unesco quanto do Banco Central no que se refere às orientações para as políticas da Educação Superior que podem ser adotadas por outros países.

Vale pontuar que os autores consideram necessário que, independentemente de qual perspectiva seja adotada por cada país, olhares devem ser direcionados aos contextos próprios de cada nação, envolvendo todas as pessoas nesse processo, por exemplo, professores, familiares/responsáveis, estudantes, IES e entidades que lutam pelo fomento de pesquisas (Silva *et al*., 2022).

Concordamos com os autores, especificamente, quando afirmam o quão preocupante é adotar a perspectiva do Banco Mundial, pois não investem em modos de transformar as IES

públicas em centros de pesquisa diferentemente da perspectiva da Unesco que visa investir em pesquisa de excelência, garantir as condições de trabalho necessária para a atuação de professores e pesquisadores, valorizando a inovação científica e tecnológica.

Diante desses cenários, envolvendo múltiplos contextos sócio-históricos, fizemos um movimento de revisitar a literatura científica, destacando que vários pesquisadores desenvolvem estudos sobre a formação de professores no decorrer das décadas, como algumas das referidas pesquisas sobre a formação de professores para atuarem na Educação Especial (Michels, 2011; Pletsch; Oliveira; Araújo, 2015; Carmo; Fumes, 2018), especificamente, sobre a formação de professores em cursos de Licenciatura em Educação Especial, (Michels, 2011; Oliveira; Mendes, 2017; Corte; Mello, 2018; Lustosa; Mendes, 2020; Michels, 2023).

Considerando isso, ressaltamos que Saviani (2009) é um dos pesquisadores precursores nas discussões acerca da formação de professores e fundamenta os seus estudos no MHD, contribuindo significativamente no avanço da educação brasileira. Segundo o autor, as questões relacionadas à formação profissional de professores tornaram-se mais explícitas após a independência do país. Com isso, destaca os períodos na história dessa formação a partir do século XIX:

> **1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890).** Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais. **2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932),** cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo. **3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939),** cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. **4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971). 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia** (1996-2006) (Saviani, 2009, p. 143-144, grifos nossos).

A partir disso, o autor explora cada um desses períodos, enfatizando sobre os dois modelos de formação que se contrapõem, a saber: a) Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos que está relacionado com um tipo de formação voltada ao domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina em que o professor lecionará; e, b) Modelo didático-pedagógico: é o oposto do tipo de formação anterior e se concretiza com o efetivo preparo didático-pedagógico. Sendo assim, diversos dilemas são construídos em relação a isso e a sua origem fundamenta-se na dissociação entre

forma e conteúdo. Porém, o autor considera indissociáveis na prática docente, o que reiteramos nesta tese (Saviani, 2009).

Posto isto, apresentamos como é orientada a condução da formação de professores, conforme as DCN. A primeira versão das DCN para a Formação de Professores da Educação Básica foi aprovada e publicada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução CNE / CP nº 1 de 2002 (Brasil, 2002), com o objetivo de orientar os cursos de Licenciatura na construção de componentes curriculares que garantam uma formação inicial de professores pautadas no paradigma da inclusão, respeitando a diversidade.

Sendo assim, Saviani (2009) também discute sobre a Educação Especial e afirma que, apesar de ter sido contemplada na LDBEN, e Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, ‘’no entanto, no que se refere à formação de professores para atuar na Educação Especial a questão permanece em aberto’’ (Saviani, 2009, p. 152). Conforme a Resolução CNE/CP 1, de 2006, que definiu as DCN do curso de Pedagogia é contemplada de modo secundário, assim salientamos que passado mais de uma década essa indefinição ainda faz-se presente. Diante desse contexto, pontua que:

> **[...] será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino.** Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje (Saviani, 2009, p. 153, grifos nossos).

Nesse sentido, o autor faz-nos refletir ao constatar essa necessidade com caráter de urgência voltada para a formação, assim como Tardif (2014) também defende que a formação de professores seja repensada, considerando os saberes de professores, que engloba conhecimentos, assim como as realidades cotidianas presentes na prática docente.

Considerando isto, para pensarmos sobre a formação inicial em Educação Especial, especificamente, retomamos o estudo de Oliveira e Mendes (2017) que teve como objetivo identificar, descrever e analisar dez cursos de Licenciatura em Educação Especial, oferecidos por oito universidades, sendo duas públicas e seis privadas, tendo em vista os PPC, as matrizes curriculares e as ementas. Traremos alguns elementos importantes ao longo desta discussão. Iniciamos com os seguintes questionamentos das autoras que faz-nos refletir sobre:

> **Qual é a formação ideal para professores especializados? Seria uma formação especializada desde o início ou uma formação inicial comum agregada a uma formação continuada especializada?** As respostas para essas questões não são respaldadas por evidências, uma vez que são escassos os estudos que focalizam esse problema ou comparam diferentes abordagens de formação (Oliveira; Mendes, 2017, p. 277, grifos nossos).

Desse modo, faz-nos pensar sobre o quão necessário é tomarmos como premissa a estrutura social em que está organizada a nossa sociedade, o papel das políticas públicas educacionais, os seus processos de elaboração e as possíveis implicações na garantia de direitos de pessoas com deficiência. Acerca disso, Mercado e Fumes (2017), Carmo e Fumes (2018) e Carmo *et al*. (2019) discutem, de modo crítico-reflexivo, as implicações políticas, sociais e econômicas em relação ao público-alvo da Educação Especial e à formação de professores.

É válido salientar que, ao longo do tempo, outros documentos nacionais surgiram para nortear o processo de formação, como o Art. 28, incisos XIV da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2015b) em que as disciplinas/conteúdos curriculares devem ser abrangentes a todos os cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica para além dos cursos de Licenciaturas, e as DCN para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada por meio da Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 (Brasil, 2015a).

Diante do exposto, consideramos necessário trazer para essa discussão alguns questionamentos e possíveis implicações referentes às versões aprovadas da BNCC para a educação infantil, o ensino fundamental e para o ensino médio no Brasil apresentadas pelo MEC. Acerca da elaboração da BNCC, faz-nos pensar sobre a relação escola, currículo e sociedade a partir de Saviani (2016).

O autor traz como apontamento inicial: "se a base comum já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à "base nacional comum curricular"?" (Saviani, 2016, p. 55), e parte do princípio que:

> O conteúdo fundamental da escola se liga à questão do saber, do conhecimento. **Mas não se trata de qualquer saber e sim do saber elaborado, sistematizado.** O conhecimento de senso comum se desenvolve e é adquirido independentemente da escola. Para o acesso ao saber sistematizado é que se torna necessária a escola (Saviani, 2016, p. 55, grifos nossos).

Com isso, estas considerações foram reelaboradas, destacando que "currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola" (Saviani, 2016, p. 57), e reiterando que a relação entre saber espontâneo e sistematizado é pautada em um movimento dialético, considerando que o saber espontâneo fundamentado na cultura é a base que viabiliza a elaboração do saber sistematizado.

A partir disso, Saviani (2016) apresenta como se dá o movimento dominante da educação em forma de educação escolarizada, articulando como premissa principal a organização de nossa sociedade fundamentada no sistema capitalista em que a classe dominante detém a propriedade privada dos meios de produção. Nesse processo, é valorizado um deslocamento do que é produtivo do campo para a cidade, ou seja, da agricultura para a indústria.

Assim, o modo como os saberes vão sendo construídos ao longo desse processo dar-se a partir deste deslocamento. Por exemplo, do saber espontâneo e assistemático para o saber considerado científico e sistemático. Com isso, os saberes tidos como necessários para organizar os currículos tendem a seguir um crivo pautado pela premissa: ‘’qual é o corpo capaz de produzir, ou não? E, consequentemente, quem deve viver ou morrer’’.

Em relação a isso, o autor pontua que:

> O fenômeno educativo manifesta-se, pois, desde a origem do homem pelo desenvolvimento de processos educativos inicialmente coincidentes com o próprio ato de viver, **os quais foram se diferenciando progressivamente até atingir um caráter institucionalizado** cuja forma mais conspícua se revela no surgimento da escola (Saviani, 2016, p. 64, grifos nossos).

Posto isto, Saviani (2016) reafirma a importância da articulação entre a categorização de 5 saberes que todo educador deve apreender, pois integrarão o seu processo de formação e, assim, orientarão a organização e funcionamento dos currículos escolares, respectivamente:

1) Saber atitudinal está relacionado às suas vivências consideradas pertinentes ao trabalho educativo, como: respeito, diálogo, coerência, justiça, equidade, pontualidade, entre outros;

2) Saber crítico-contextual refere-se à compreensão das condições sócio-histórico-culturais que determinam a sua prática docente;

3) Saberes específicos estão relacionados às disciplinas, os conhecimentos vindos das ciências da natureza, das ciências humanas, das artes ou das técnicas;

4) Saber pedagógico refere-se aos conhecimentos que são produzidos pelas ciências da educação, teorias educacionais e fundamentos da educação;

5) Saber didático-curricular diz respeito ao saber/fazer profissional, considerando a organização e realização do trabalho pedagógico que deve ser dinâmico e orientado por procedimentos teórico-metodológicos.

Acerca disso, Duarte (2018) também faz considerações relevantes que nos faz refletir sobre ‘’o currículo em tempos de obscurantismo beligerante’’ e o avanço político e ideológico de direita tão presente em diversos países durante as últimas décadas, assim como no Brasil,

principalmente, no governo de Bolsonaro entre 2018 e 2022. Obviamente, reafirma não se tratar de um movimento novo.

Duarte (2018) discute o movimento ‘’Escola sem partido’’ mascarado por narrativas em defesa da escola, como a promoção da liberdade, que faz-nos questionar: Qual a concepção de liberdade utilizada para ditar a sociedade a visão de mundo que possuem?

Ao abordar sobre isso, pontua que ‘’Tanto os ataques obscurantistas como o avanço da mercantilização da educação abalam as bases fundamentais da educação pública, universal, laica e gratuita’’ (Duarte, 2018, p. 140). Nesse ínterim, impactam diretamente na configuração e reconfiguração do currículo para cumprir as demandas político-ideológicas de direita, que incluem as demandas mercadológicas.

Diante desses contextos, retomamos os documentos normativos que impactam a formação de professores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliação e os exames nacionais. A seguir, considerando os poucos trechos no que se referem à Educação Especial, destacamos que:

> De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. **Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)** (Brasil, 2018, p. 15-16, grifos nossos).

> Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (**Educação Especial**, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2018, p. 17, grifo nosso).

> Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, **identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial** (Brasil, 2018, p. 327, grifos nossos).

Os excertos fazem-nos suscitar questionamentos a serem refletidos, por exemplo: Quais são as forças que regem a BNCC? Como se dá a elaboração deste documento? Quem são os envolvidos nesse processo de elaboração? Portanto, consideramos que são reflexões

necessárias e ao longo [do?] tempo estudos também em forma de denúncia foram sendo desenvolvidos por pesquisadores e ativistas. Acerca disso, o estudo de Mercado e Fumes (2017) já apontava estes aspectos nas duas versões iniciais apresentadas pelo MEC para a BNCC voltado para a educação de estudantes com deficiência.

Mercado e Fumes (2017) apresentam as implicações desse documento para a efetivação das políticas públicas voltadas para à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, problematizando os porquês do fortalecimento da concepção de professor da Educação Especial que desconsidera a importância do trabalho coletivo entre o professor da sala de aula comum e professor da Educação Especial.

Com isso, apontam que o texto apresenta distanciamentos entre planejamento, currículo, avaliação e Educação Inclusiva relacionados às especificidades de estudantes, assim como a proposta curricular que considere as discussões referentes à inclusão escolar. Além disso, despertam atenção para as potencialidades e os desafios da flexibilização curricular que contemplem as especificidades de cada estudante durante o processo de escolarização (Mercado; Fumes, 2017).

Também destacamos outros documentos nacionais, como a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), que dispõe as DCN 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), apresentando as temáticas que devem ser abordadas acerca da Educação Especial.

No que se refere a isso, citam o Art. 12 referente ao Grupo I em que a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, integrando as três competências profissionais (conhecimento, prática e engajamento profissionais), como organizadoras do currículo e dos conteúdos, conforme as competências e habilidades preconizadas na BNCC - Educação Básica, e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020) que também dispõe sobre as DCN e BNC - Formação. Porém, abordam sobre a formação continuada de professores.

Conforme essas orientações, percebemos que enfatizam acerca dos saberes e práticas que devem estar em consonância com as normas reguladoras do CNE, com o foco na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e na Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020). Posto isto, é fundamental trazermos para o diálogo, um dos mais recentes documentos orientadores da ANFOPE, denominado de Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE - ENANFOPE (2021), 1 a 5 de fevereiro de 2021,

“Política de formação e valorização dos profissionais da educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada’’.

Direcionamos olhares para este documento, pois a Associação reconhece estas resoluções como um dos grandes retrocessos para a formação de professores no país, assim como mais um dos recentes ataques à educação brasileira, que trata da aprovação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 referente à BNC - Formação pelo CNE logo no início da pandemia.

Devido ao avanço do modelo gerencialista, com espectro neotecnicista e subsidiado na teoria das competências no nosso país, ocorreram diversos ataques à Educação. Um destes ataques diz respeito ao fato de que as resoluções foram aprovadas de modo autoritário, sem nenhuma discussão com os envolvidos na luta por uma Educação pública, de qualidade e inclusiva. Conforme a ANFOPE (2021), é preciso continuarmos defendendo os princípios da Base Comum Nacional proposta pela Associação, assim como a revogação de ambas as resoluções, sobretudo, a retomada da Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Ainda sobre isso, ressaltamos que o estudo de Carmo e Fumes (2018) apontou a falta de conteúdo sobre Educação Especial nos currículos dos cursos superiores, reiterando o quão preocupante tem sido o cenário educacional brasileiro. Acerca disso, Carmo *et al*. (2019) atentam no que tange à conjuntura atual em que vivenciamos e como tem contribuído na construção de dúvidas quanto à continuidade em termos de garantia da PNEEPEI (Brasil, 2008a), pois o movimento de revisão desta política iniciado em 2017, após o *impeachment* de Dilma, ganhou força, mas o processo não avançou, até então, muito embora tenha se observado suas consequências na educação da pessoa com deficiência.

Nessa direção, há estudos que ratificam essa perspectiva dos autores, apontando diversos retrocessos, como: o fortalecimento de instituições especializadas e o retorno de modelos fragmentados entre Educação Especial e ensino regular. A exemplo disto, o estudo de Pletsch e Souza (2021) afirma que esse movimento, ganhou mais força após a eleição de Bolsonaro, em 2018, com as narrativas conservadoras de extrema direita e disseminação de notícias falsas, e ao longo do início do período pandêmico de COVID-19 diversos ataques à ciência brasileira continuaram sendo (re)produzidos, implicando em questões relacionadas ao cenário de saúde e educação.

Neste contexto, no dia 30 de setembro de 2020, o governo federal apresentou o Decreto 10.502, que instituiu a ‘’Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida’’. Pletsch e Souza (2021) afirmam que o

texto toma como base alguns dados oficiais para ‘’justificar’’ a sua aprovação, como matrículas insuficientes no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e falta de qualificação de professores.

Felizmente, houve a interrupção do processo de implantação desta Política devido a força do movimento de reivindicação vindo de pesquisadores, associações científicas, associações de pessoas com deficiências, familiares e responsáveis de pessoas com deficiência, confederação dos trabalhadores na educação, congressistas e setores do Ministério Público Federal, que se contrapôs a mais um ataque à educação pública. Nesse ínterim, deu-se início ao julgamento no Supremo Tribunal Federal (STF) sobre a suspensão do Decreto 10.502 no dia 11 de dezembro de 2020 sob a condução do ministro Dias Toffoli (Pletsch; Souza, 2021).

Pontuamos que após a suspensão deste decreto, e a posse do Presidente Lula, o atual cenário educacional permanece preocupante, pois observamos o quão as forças mantenedoras da lógica capitalista seguem retroalimentando o limbo reproduzido frente à política de formação de professores em Educação Especial. Acerca deste cenário, o documento do ENANFOPE (2023) também aponta que:

> **Não há nada, até agora, que nos leve a pensar que o atual Ministério da Educação possa seguir um caminho diferente para a formação dos educadores.** Por isso, **a relevância da luta e da resistência ativa que a ANFOPE representa**, junto com outras entidades, na busca de mudanças no cenário (ENANFOPE, 2023, p. 16, grifos nossos).

Diante disso, faz-nos confirmar ainda mais a importância do processo de luta e resistência de pesquisadores comprometidos na busca por mudanças, pois tratando-se da formação de professores em Educação Especial ainda há as marcas da reprodução da dicotomização entre professores generalistas e especialistas, pois seguem contribuindo na fragmentação da formação e da prática docente.

Envolta disso, as resoluções vigentes ao evidenciarem a vinculação da BNC-Formação à BNCC colaboram na ratificação da pedagogia das competências, que inviabiliza a construção de processos educacionais inclusivos. Assim, é notória a relevância da construção de estudos sobre essas temáticas, ressaltando as possíveis implicações que envolvem a busca por diversas mudanças no processo formativo de professores. Diante do exposto, adotamos os referenciais teórico-metodológicos do MHD e da PSH, pois fundamentam um movimento de análise que nos permite apreender, principalmente, as condições objetivas que foram produzidas ao longo do processo formativo de professores de/para Educação Especial no Brasil.

Acerca disso, trazemos as proposições de Martins (2006) para as nossas discussões, pois esta autora se fundamenta no seguinte princípio marxiano para desenvolver os seus estudos voltados para área da educação, e contribui conosco na apreensão das mediações e contradições: “para o materialismo histórico dialético, o mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade em suas definibilidades exteriores’’ (Martins, 2006, p. 10).

Sendo assim, a autora afirma que é necessário atentar-se para a distinção entre aparência e essência dos processos do real, considerando o que é proposto por Marx (2008), ou seja, trata-se do ponto de partida para trilhar caminhos de análise com o propósito de superar o nível empírico para alcançar o nível do concreto do real.

Nesse sentido, Martins (2006, p. 10) destaca que ‘’a construção do conhecimento demanda então, a apreensão do conteúdo do fenômeno, prenhe de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico’’. Portanto, a autora também enfatiza sobre a multiplicidade de movimentos que atravessam a processualidade do fenômeno, assim como a totalidade histórico-social. Assim, algumas categorias como totalidade, historicidade, contradição e mediação devem ser consideradas para alcançar a essência do fenômeno estudado.

Em relação à PSH e os seus fundamentos teórico-metodológicos, Kahhale e Rosa (2009, p. 24, grifos nossos) ressaltam que:

> Nessa perspectiva teórica, busca-se produzir conhecimento crítico em Psicologia, **o que significa não se submeter ao pensamento hegemônico**; **significa a busca pela historicidade dos fenômenos, na sua base concreta material; significa explicitar e romper com processos alienantes, tanto singulares como coletivos.** Significa produzir um conhecimento que responda de maneira cada vez mais satisfatória às necessidades trazidas pelo desenvolvimento histórico das sociedades humanas.

Com isso, reafirmamos a importância de discutir sobre a produção de conhecimento e a historicidade dos fenômenos. Nesse sentido, Martins e Lavoura (2018) destacam sobre as inter-relações entre o MHD e os procedimentos de pesquisas com natureza bibliográfica ou documental, em que se têm como premissa voltar-se diretamente para as abstrações do pensamento já sistematizadas acerca do fenômeno abordado. Nessa direção, afirmam que:

> Cabe ao sujeito investigador, **utilizando-se da abstração, mediante a capacidade da análise**, ir além da factualidade do dado imediato para alcançar a identificação dos processos que ela **- factualidade - é aparência.** Ir além da **factualidade é deslocar-se da empiria à concretude real do objeto ou fenômeno**, descobrindo seus traços essenciais que se revelam por meio das categorias analíticas que são expressões das determinações do

> objeto. **Sem a capacidade de abstrair-se do fato dado é impossível o conhecimento teórico** (Martins; Lavoura, 2018, p. 238, grifos nossos).

Assim, é fundamental produzir abstrações durante a análise, pois acreditamos que documentos são carregados de múltiplas vozes. Nesse processo, utilizamos as categorias totalidade, historicidade, mediação e contradição, enquanto pares dialéticos, para descrever e explicitar os movimentos que estão envoltos nas reflexões acerca da formação inicial de professores em Educação Especial.

Acerca disso, Netto (2011a) discute sobre a totalidade concreta, no qual trata-se da sociedade burguesa, e há movimentos contraditórios que sustentam sua continuidade, pois sem estes movimentos contraditórios, as totalidades que compõem a totalidade concreta são consideradas inertes.

Portanto, é necessário considerar as relações que são construídas nesse processo, pois há um sistema de mediações internas e externas vinculadas às totalidades. Posto isto, este autor contribui conosco para pensar em possíveis forças mantenedoras que implicam na construção dessa formação, destacando os contextos sócio-históricos que envolvem a expansão de cursos de Licenciatura em Educação Especial, indo para além da descrição de marcos legais.

A seguir, apresentamos como tem ocorrido algumas pesquisas nos últimos anos, que desenvolvem panoramas em relação ao processo formativo de professores de/para Educação Especial no Brasil, principalmente, como foi construído o mais recente trabalho encomendado pela ANPEd, apontando os seus dados, no qual integra o *corpus* analítico desta tese.

3.2 A formação de professores em Educação Especial a partir de olhares direcionados no/pelo GT15 - Educação Especial da ANPEd: o processo de luta e resistência de pesquisadores

Em relação à formação de professores em Educação Especial e as contribuições do GT15 - Educação Especial da ANPEd nesse processo, apresentamos o modo como esta associação foi sendo construída ao longo das décadas. De acordo com o *site* da ANPEd, esta trata-se de uma entidade sem fins lucrativos em que integram estudantes e pesquisadores vinculados aos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação brasileiros, assim como os demais pesquisadores da área e foi fundada em 16 de março de 1978, e, desde então, segue contribuindo para o desenvolvimento da ciência, da Educação e da cultura,

considerando todos os princípios que envolvem a participação democrática, a liberdade e a justiça social.

Conforme o Estatuto da ANPEd, no Art. 3º sobre os objetivos da Associação, destaca:

> I. promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação procurando **contribuir para a consolidação e aperfeiçoamento, e estimular experiências novas na área** (ANPEd, 2012, p. 1, grifos nossos).

Com isso, destacamos a importância da manutenção das reuniões nacionais e regionais da Associação, assim como a interlocução de conhecimento produzido tanto nacional quanto internacionalmente, pois continuam contribuindo significativamente também como espaços de discussão e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área. Assim, ao longo das décadas, a entidade tornou-se uma referência. São 23 Grupos de Trabalho (GTs) temáticos em que integram pesquisadores de áreas de conhecimento consideradas especializadas.

Ainda sobre a importância da ANPEd em nossa sociedade, Raic, Cardoso e Pereira (2020) contribuem com as nossas discussões ao realizarem um estudo que teve como objetivo cartografar as balbúrdias de resistências desenvolvidas pelas universidades públicas brasileiras em cenários pandêmicos, rememorando um dos ataques às IES públicas ainda no governo de Bolsonaro.

Acerca disso, quando Abraham Weintraub assumiu a pasta do Ministério da Educação (MEC), afirmou que as universidades gastam bilhões de reais, assim como utilizou o termo ‘’balbúrdia’’ como uma tentativa de justificar a retenção de 30% de verbas direcionadas a três universidades, a saber: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal da Bahia (UFBA). Logo após, com a construção e publicação do Decreto nº 9.741/2019, todas as universidades e Institutos Federais de Educação (IF) também foram afetados por esta medida logo no primeiro semestre do governo de Bolsonaro, em 2019 (Raic; Cardoso; Pereira, 2020).

Ainda, em 2019, mais um ataque foi anunciado referente ao lançamento de um projeto denominado “Future-se”, que tinha como objetivo modificar de diversos modos a gestão e funcionamento das IES públicas. As autoras destacam que ‘’o Future-se se projeta como alternativa à gestão universitária e propõe como eixos centrais: i) a Gestão, Governança e Empreendedorismo; ii) Pesquisa e Inovação; iii) Internacionalização’’ (Raic; Cardoso; Pereira, 2020, p. 10).

Além disso, Raic, Cardoso e Pereira (2020) também destacam a troca estratégica de gestão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tinha como propósito impulsionar as exigências do governo. Consequentemente, muitos cortes de bolsas de estudos para pesquisas de mestrado, doutorado e pós-doutorado direcionadas aos Programas de Pós-Graduação no país foram anunciados. Diante disso, a ANPEd posicionou-se contra esses ataques à educação brasileira, e permaneceu produzindo ‘’balbúrdias’’, com objetivo de contribuir na educação pública e na política de formação e valorização de professores.

Em meio a este contexto sócio-histórico, abordamos o estudo de Vaz e Michels (2017), pois apresenta um panorama geral acerca do quantitativo de cursos de IES voltados para formação inicial em Educação Especial. As autoras pontuam que estes cursos foram criados antes da formulação e publicação da PNEEPEI (Brasil, 2008a). O levantamento foi realizado no portal e-Mec, em 2015, e 11 IES que ofereciam cursos foram identificadas, sendo 2 IES públicas – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) –.

A UFSM era a única IES que disponibilizava este curso na modalidade presencial e a distância. Além disso, destacam que a grande maioria de cursos encontra-se no Estado de Santa Catarina - SC devido a adesão ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) (Brasil, 2010) que é considerado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), um programa que tem caráter emergencial, com o objetivo de formar os licenciados, 2ª licenciatura ou formação pedagógica, contando com parceria de estados, municípios, Distrito Federal e IES. Considerando isso, as autoras sinalizam que o foco da política de formação de professores não está direcionado em cursos de formações iniciais, pois o foco principal é na formação continuada e a distância (Vaz; Michels, 2017).

Diante desse panorama, abordamos os dados principais da pesquisa nacional realizada pelo GT15 - Educação Especial utilizados como *corpus* analítico deste estudo. Intitula-se ‘’Formação do professor de Educação Especial no Brasil’’, e foi publicado nos Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021). Teve como objetivo ‘’[...] mapear, em âmbito nacional, como estão sendo formadas(os) as(os) professoras(es) de/para a educação especial’’ (Michels, 2021a, p. 2).

Este estudo está regularmente registrado no Departamento de Estudos Especializados em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, e contou com a participação de pesquisadores das cinco regiões brasileiras, a saber:

> Região Centro-Oeste: Mônica M. Kassar (UFMS), Washington C. ShoitiNozu (UFGD), Andressa S. Rebelo (UFMS). Região Nordeste: Neiza L. F. Fumes (UFAL), Adilson R. Ferreira (UFAL), Bruno C. Carmo (UFAL), Raíssa M. Ferreira (UFAL), Renato Tavares (UFAL), Viviane N. Sarmento (UFRPE). Região Norte: João Henrique da Silva (UTP), Maria Edith R. Siems (UFRR), Cinara F. R. Barberena (UFRR). Região Sul: Márcia de S. Lehmkuhl (UDESC), Ana M. Machado (UFSC), Bruna V. de Souza, Thais de E. Ramos (UFSC), Carla K. Vasques (UFRGS), Simone B. Charczuk (UFRGS), Juliana S. Amaral (UFRGS), Mirian C. C. Guebert (PUC/PR), Ilhandara P. Lima (PUC/PR), Marcos V. T. Siqueira (PUC/PR), Simone M. C. Staniszewski (PUC/PR). Região Sudeste: Rosângela G. Prieto (USP), Márcia M. Souza (USP), Marileide G. França (UFES), Vanessa D. B. Castro (USP) (Michels, 2021a, p. 1-2).

Primeiramente, é importante frisar que Michels (2021a) já traz em termos de conceituação quem são os professores considerados como capacitados e especializados. Segundo a autora, a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001) define que a prática de professores voltadas para o PAEE é realizada por profissionais capacitados e especializados. Os professores capacitados atuam em sala de aula comum com o PAEE.

Em relação ao modelo formativo, a autora pontua que ocorre em nível médio ou superior em que há temáticas voltadas para Educação Especial em termos de conteúdo. Em relação aos professores especializados, podem ter cursado Licenciatura em Educação Especial, concluído cursos de complementação de estudos ou cursos de pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial (Michels, 2021a).

Posto isto, apresentamos alguns dados deste estudo que nos fez refletir sobre a formação inicial de professores em Educação Especial. Quanto ao levantamento de cursos ativos em IES, a busca foi realizada no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior: cadastro e-MEC através do *link* “Busca avançada”, assim foi possível localizar por “Curso de Graduação”, com o nome “Educação Especial”, tanto na modalidade presencial quanto a distância. Além disso, o grau de “Licenciatura” e a situação “Em atividade”. Logo após, iniciou-se a etapa de viabilizar o acesso aos PPC, com objetivo de apreender a estrutura dos cursos, objetivos, perfil de discentes, concepções de educação, educação Especial, deficiência, inclusão, entre outros (Michels, 2021a).

De acordo com a autora, foram localizados 43 cursos ativos no país, sendo destes 30 já iniciados e analisados neste estudo. Pontua que estes 30 cursos são ofertados por 24 instituições, sendo três públicas (12,5%) - duas federais e uma municipal, respectivamente,

UFSM, UFSCar e Universidade Regional de Blumenau - FURB, que oferece 6 cursos. Em termos de comparação, relembramos o panorama de estudo de Vaz e Michels (2017), no qual 11 IES estavam cadastradas no *site* do e-MEC, em 2015, sendo 2 IES públicas (UFSCar e UFSM). Nessa direção, notamos que houve uma expansão de cursos desde então.

Ainda sobre os outros dados da atual pesquisa, quanto aos cursos presenciais, foram identificados 24 cursos ofertados por 21 instituições privadas de ensino (87,5%) (Michels, 2021a). Outro ponto que chama atenção está relacionado às vagas e esferas administrativas das instituições, sendo das 19.794 vagas ofertadas nos cursos de Licenciatura em Educação Especial no Brasil, 474 vagas estão nas instituições públicas e 19.280 vagas nas instituições privadas. No que se refere à modalidade da oferta, foram registrados 20 cursos a distância (66,67%) e 10 presenciais (33,33%), sendo que 550 vagas presenciais e 19.244 a distância. Além disso, foi ressaltado que a intensificação de ofertas de cursos por instituições privadas deu-se a partir de 2018, sendo que de 2004 a 2017 foram criados 14 cursos de Licenciatura; de 2018 a 2020 foram instituídos 17 cursos de Licenciatura (Michels, 2021a).

Vale pontuar que as 6 IES que oferecem o curso são na modalidade presencial. No que se refere à modalidade a distância, a única IES Pública/Federal que oferece dois cursos é a UFSM. Já o Centro Universitário Internacional - Uninter oferta o curso em todos os Estados brasileiros, seguida pela Universidade Cruzeiro do Sul - Unicsul que, dos 26 Estados mais o Distrito Federal, só não oferta o curso em Roraima (Michels, 2021a). Posto isto, a autora apresenta as seguintes sínteses frente aos dados encontrados:

> Observa-se, portanto, que a formação de professores para a educação especial **caracteriza-se como privada, com uma pulverização de temas correlacionados à área, e como uma formação aligeirada**. **Os dados demonstram a privatização da formação dos professores em Educação Especial no Brasil** (Michels, 2021a, p. 7, grifos nossos).

Considerando estas sínteses, apresentamos algumas contribuições produzidas a partir do processo de luta e resistência de pesquisadores da GT15 - Educação Especial, da ANPEd, frente às potencialidades, lacunas e desafios voltados à formação de professores. Para tanto, revisitamos a literatura acadêmico-científica para destacar alguns estudos que ao nosso olhar possuem elementos importantes que podem contribuir em nossa análise, principalmente, considerando o fato de que ainda há uma escassez de produções em relação à formação inicial de professores em Educação Especial.

Sendo assim, ao observarmos todos os dados levantados e as sínteses da pesquisa nacional analisada, principalmente, o modo como a autora destaca que a formação de professores ‘’**[...] caracteriza-se como privada, com uma pulverização de temas**

correlacionados à área, e como uma formação aligeirada'' (Michels, 2021a, p. 7, grifos nossos), apresentamos algumas reflexões envolvendo os contextos sócio-históricos que ao longo do tempo, possivelmente, sinalizam como os dados analisados contribuíram nesta caracterização da formação.

Nessa direção, para apreendermos sobre como deu-se esta caracterização, retomamos os termos conceituados ao longo do estudo de Michels (2021a) sobre quem são os professores considerados como capacitados e especializados, conforme a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001). Tomamos como ponto de partida em nossa análise para refletir em relação às ambiguidades de modelos formativos de professores, e os seus principais contextos sócio-históricos que antecederam esta resolução. Nesse sentido, questionamos: como ocorre a formação de professor generalista, professor especialista e professor do AEE?

Em meio à questão central anterior, também trazemos para o diálogo os seguintes questionamentos norteadores: Por que ao longo das décadas foi produzido um limbo conceitual envolvendo estas terminologias? Por que o Estado ao longo do tempo investiu na produção de discursos que impulsionou o processo de desqualificação de professores? Por que este movimento ganhou força ao fortalecer uma política de aligeiramento que envolve o esvaziamento teórico no decorrer da formação, e a implementação de cursos a distância?

É fato que ainda há muitos questionamentos que reproduzem diversas reflexões, e necessitam ser discutidos, como já vem sendo realizado no decorrer do tempo pelos autores, mas apresentamos alguns estudos que acreditamos em possíveis sinalizações de caminhos de respostas. No que tange a isso, Michels (2017) atenta-nos para repensar sobre qual Educação Especial estamos fazendo referência, e como deu-se a constituição histórica da formação. Nesse sentido, a autora buscou explicitar a gênese da formação da Educação Especial, no qual iniciou-se em 1972, como habilidade específica do curso de Pedagogia.

Nesse sentido, Michels (2017) afirma que o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69 instituiu a formação docente e de especialistas, considerando as habilitações de Magistério, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção escolar, dentro do curso de Pedagogia. Também é enfatizado que este Parecer relaciona-se à Reforma Universitária em que a Lei nº 5.540/68 objetivava contribuir na ascensão de pessoas de classe média que dedicaram-se a apoiar o Golpe de 1964.

Neste ínterim, houve a expansão de uma lógica formativa de trabalhadores ditada pelos interesses do mercado de trabalho que começou a incentivar a formação de professores

nesta mesma lógica, considerando as habilidades específicas. Assim, compreendemos como uma das multifacetas da lógica capitalista que têm como enfoque a reprodução da tendência pedagógica tecnicista, como apontado pela autora ‘’Desta maneira, o tecnicismo chegou à área de Educação Especial, que se constituiu, historicamente, **exaltando as técnicas e os recursos específicos para o desenvolvimento dos alunos chamados então de excepcionais**’’ (Michels, 2017, p. 26, grifos nossos).

Diante disso, a autora afirma que ao centrar a formação de especialista nas deficiências, os cursos de Pedagogia pouco preparavam estes profissionais já no final da década de 1970. Em meio a isso, há um movimento de fundamentar uma formação com uma organização curricular fortemente médica com viés estritamente biológico voltado para as disciplinas de Anatomia, Fisiologia e Patologia, e viés psicológico de perspectiva comportamental relacionado às disciplinas de Psicologia, Avaliação e Orientação. Ademais, a autora pontua que:

> **A acentuada ênfase na Psicologia em sua vertente comportamental não foi “privilégio” da Educação Especial.** Tal pensamento influenciou a formação de professores de maneira geral. Esta base também colaborou com **a indicação da necessidade de maior aperfeiçoamento dos professores**, que deveria ocorrer, sempre que possível, em **nível superior**. Nas regiões do País nas quais não era possível, por diversas razões, formar o referido profissional em nível superior, **este seria formado em nível médio**. A coexistência da possibilidade de formação para a área em dois níveis de ensino acabou por **“empurrar”** esta formação para o nível mais baixo (Michels, 2017, p. 32, grifos nossos).

Nesse sentido, apreendemos o quão preocupante ainda é a reprodução desses modelos, pois veementemente reproduzem um olhar clínico direcionado à Educação Especial em que no decorrer da formação prioriza-se as técnicas e recursos ao invés de análises envolvendo os fatores econômicos, políticos e sociais. Além disso, Michels (2017) ressalta a criação de um curso em Licenciatura em Educação Especial da UFSM na década de 1980, com duas habilitações: deficiência mental e deficiência da audiocomunicação. Também acrescenta afirmando que esta instituição já formava educadores especiais, assim destacamos a marca de pioneirismo desta instituição no país.

Em meio às questões voltadas para a Educação Especial neste período e os seus contextos sócio-históricos, também pontuamos o avanço relacionado à produção de conhecimento do GT15 - Educação Especial. Desse modo, trazemos para o diálogo o estudo de Ferreira e Bueno (2011), pois apresenta a trajetória ao longo de 20 anos deste GT. Conforme os autores, no planejamento da 34ª Reunião Anual da ANPEd, o GT15 - Educação

Especial encomendou um trabalho de análise da trajetória de 20 anos do GT nas reuniões da Associação (Ferreira; Bueno, 2011).

A pesquisa foi subdividida em dois momentos principais para fins de caracterização, considerando o período entre 1991 e 2010. No primeiro momento, houve a descrição das seguintes produções: trabalhos completos, comunicações e pôsteres. Estas produções foram aprovadas e apresentadas durante este período. Já no segundo momento, houve a análise de trabalhos, com o propósito de identificar a tendência apresentada nos estudos, conforme o vínculo institucional e regional, temáticas abordadas e procedimentos utilizados.

Ferreira e Bueno (2011) afirmam que GT15 - Educação Especial, até então GT - Educação Especial, foi criado em 1991, sendo que dez anos após a criação dos primeiros GTs da ANPEd. É válido ressaltar que este GT foi criado após o seu funcionamento ao longo de dois anos, como Grupo de Estudos coordenado pela Profa. Elcie Masini, da Universidade de São Paulo (USP). Em 1989, a área organizou-se a partir deste grupo ainda na 12ª Reunião, no qual reuniu pesquisadores e professores que se debruçavam nos estudos voltados à Educação Especial. Em relação às discussões na época, o GT preocupava-se com o crescente assistencialismo, a escassez de profissionais e a necessidade de desenvolver o processo de inclusão de pessoas com deficiência.

Em 1990, houve uma Assembleia Geral que teve como objetivo aprovar a proposta de GTs que estavam em processo de constituição. Naquele período, os Grupos de Educação Especial, Educação e Comunicação e Sociologia da Educação precisavam encontrar meios de assegurar que estavam gerando conhecimento científico, e após análise a aprovação viria na próxima reunião. Em 1991, os três GTs referidos anteriormente foram aprovados com unanimidade na 14ª Reunião. O GT15 - Educação Especial reafirmou o compromisso em contribuir na profissionalização de profissionais envolvidos na Educação Especial (Ferreira; Bueno, 2011).

Ainda sobre isso, consideramos importante abordar a partir de Ferreira e Bueno (2011) sobre a mobilização de pesquisadores na construção de um material que apresentasse o percurso da experiência acadêmica desses profissionais, envolvendo projetos, práticas, estudos e cursos. Este material foi discutido na USP, em 1992. O foco das discussões voltou-se para o papel da Pós-Graduação e suas linhas de pesquisa acerca da área. Com isso, evidenciam que a 15ª Reunião dedicou-se à necessidade de pesquisadores desenvolverem trabalhos voltados à análise de tendências teóricas e metodológicas vinculadas aos programas. Além disso, foram recomendadas como leituras de apoio os trabalhos encomendados aos

professores Marcos Mazzotta da USP e Tárcia Dias da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Considerando isso, as reuniões de 1993 e 1994 contaram com discussões realizadas anteriormente nos Seminários de Pesquisa em Educação Especial promovidos pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Vale pontuar que a 17ª Reunião, em 1994, teve a participação da saudosa Professora Gilberta Jannuzzi da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), como expositora da sessão especial. Assim, a temática indicada pelo GT para as reuniões de 1995 e 1996 foi em relação à formação de recursos humanos na área (Ferreira; Bueno, 2011).

Além disso, apresentamos a pesquisa de Amaral e Monteiro (2019) que teve como objetivo:

> Analisar os estudos que tratam da formação de professores no Grupo de Trabalho - GT 15 - Educação Especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período 2011-2017. A opção por tais fontes se justifica pela tradição do debate sobre o conhecimento produzido neste GT (Ferreira, 2002; Ferreira & Bueno, 2011; Thesing & Costas, 2017a), assim como por ser um espaço científico consolidado que reúne produções inéditas de diferentes regiões do país (Amaral; Monteiro, 2016, p. 302).

Nesse sentido, este estudo abrangeu as cinco últimas edições da ANPEd (34ª - 38ª edição), apontando os movimentos, as contribuições e as lacunas mais recentes da formação de professores, conforme os olhares das pesquisas em Educação Especial. Os artigos foram organizados em 4 eixos, considerando o estudo de Jesus *et al*. (2011): Estado da Arte, Formação Inicial, Formação Continuada e Avaliação de Programas de Formação.

Os principais resultados apontam o retorno de produções direcionadas à formação inicial. Em 2011, 2012 e 2015, houve o quantitativo de uma produção apresentada em cada ano, exceto em 2013. Acerca disso, os autores sinalizam que:

> Chama-nos atenção, inicialmente, o crescimento da temática no GT 15. No período 2000-2010, os estudos sobre formação de professores representavam 10,7% do total de produções no GT (Jesus et al., 2011). Nas últimas cinco edições (2011-2017), representam 16,3% do total de trabalhos apresentados (Amaral; Monteiro, 2019, p. 312).

Acerca disso, é de suma importância pensarmos a relevância de produzir estudos voltados para a formação inicial, também, pelo fato de nesta pesquisa não ter sido identificado debates mais aprofundados acerca dos modelos formativos. Assim, Amaral e Monteiro (2019) já questionavam sobre isso, pois encontraram poucas pesquisas que tinham o movimento de problematizar o processo formativo no campo da Educação Especial. Também ressaltam que

o eixo Formação Continuada se tornou o maior em comparação com os outros eixos elencados e afirmam que isso deve-se a uma parte desses estudos vinculados à pesquisa na rede do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp).

Ainda sobre a produção de pesquisas voltadas para a formação de professores, consideramos pertinente abordar que Michels (2011) publicou um estudo intitulado ‘’O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?’’, com dados recolhidos nos anos de 2006 e 2008, em 7 municípios catarinenses. De modo geral, os resultados indicam que a formação de professores que atuam com o PAEE acontece na formação continuada, além disso tanto a formação inicial quanto a continuada não tem como foco central a articulação entre AEE e classe comum. Além disso, há um resultado que já despertava atenção pelo fato de as formações reproduzirem o modelo médico-psicológico.

Ainda sobre a reprodução deste modelo, Jannuzzi (2012) aborda sobre as influências de algumas vertentes no decorrer do processo formativo no país. A autora reconhece a contribuição da medicina nos primeiros estudos voltados para a deficiência, porém ressalta as marcas desta vertente relacionadas à compreensão da deficiência com o foco em causas físicas, neurológicas e mentais. Também há a vertente Psicodiagnóstica que ao articular a Psicologia Experimental com o uso de testes de Quociente de Inteligência (QI) aos níveis de inteligência contribuíram ainda mais na segregação de estudantes com deficiência.

Ademais, há a vertente Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano em que o foco é articular a educação ao crescimento econômico, no qual os estudantes com deficiência são formados para contribuir no desenvolvimento do mercado de trabalho, e a vertente Educação como Mediação que tem como fundamento o MHD, e compreende a importância das mediações durante o processo de transformação da sociedade envolvendo a Educação (Jannuzzi, 2012).

Sendo assim, trazemos para o diálogo a perspectiva de Pletsch, Oliveira e Araújo (2015), que reiteram o impasse acerca da formação de professor especialista e generalista que ainda perdura. Também citam a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, especificamente, o ‘’Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial’’ (Brasil, 2009, p. 3).

No entanto, há uma distribuição desigual em relação à criação de cursos de licenciatura em Educação Especial vinculados às instituições públicas nas regiões brasileiras.

Diante deste cenário, as autoras pontuam que o MEC criou programas de formação continuada. Porém, as pesquisas indicam que os cursos são precários e desconexos da realidade dos envolvidos nesse processo, assim como da totalidade social. Além disso, os materiais de cursos não contemplam as discussões mais amplas no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem (Pletsch; Oliveira; Araújo, 2015).

Ainda sobre isso, as autoras afirmam que "em nosso entendimento, de certa forma, o professor do AEE deve ser um profissional especialista no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, com práticas que auxiliem esse alunado no seu desenvolvimento, articulando a sua formação teórica com a práxis em sala de aula'' (Pletsch; Oliveira; Araújo, 2015, p. 45). Diante do exposto, concordamos com as autoras, principalmente, quando afirmam sobre articular a formação teórica com a práxis em sala de aula.

Também consideramos relevante apresentar o estudo de Vaz e Garcia (2015) ao discutirem sobre os modelos de formação vigentes em meio às políticas educacionais do início do século XXI: o professor generalista, o professor especialista e o professor do AEE. Segundo as autoras, distinguir tipos de profissionais, consequentemente, pode acarretar na divisão do trabalho docente. Nesse processo, há diversas implicações. Vaz e Garcia (2015, p. 51-52, grifos nossos) pontuam que:

> **A vertente médico-pedagógica dos cursos de formação está centrada na deficiência dos alunos e não no processo de apreensão do conhecimento escolar**, ou seja, todas as medidas tomadas para a permanência desse aluno na escola estão pautadas no seu diagnóstico e no modelo de formação; consequentemente, atende-se a essa demanda, formando professores especialistas nas deficiências e em como trabalhar com elas.

Com isso, apreendemos que estes estudos despertam reflexões sobre o quão preocupante tem sido a reprodução hegemônica da vertente médico-pedagógica há décadas, repleta de ambiguidades, com adaptações em terminologias que tendem a cumprir os mais diversos modos de urgências ligadas à manutenção do capital, principalmente, com o fomento do assistencialismo.

Nessa direção, Vaz (2019) também realizou um estado da arte sobre a concepção de professor da Educação Especial abordada na produção acadêmico-científica no período entre 2000 e 2016. A autora utilizou o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) como referencial teórico-metodológico, e afirma que o processo de investigação em relação a essa a concepção, enquanto elemento de análise propicia um panorama mais abrangente para pensarmos sobre a educação pública e a Educação Especial.

Conforme Vaz (2019), as terminologias mais comuns apresentadas nas produções, foram: professor de Educação Especial, professor especializado/especialista, professor do ensino especial, professor de educação inclusiva e professor do AEE. Assim, a autora subdividiu as suas análises a partir de três eixos principais: os professores, os profissionais e os educadores. Vaz (2019, p. 113, grifos nossos) afirma que:

> 1) se **o professor de EE é sinônimo, conforme sua formação, de professor especializado ou especialista**, então a equivalência entre **o professor de EE e o professor do AEE é equivocada por parte de alguns autores**, mas endossada pela própria política de perspectiva inclusiva; 2) a ideia de profissional da Educação Especial é diferente da profissionalidade docente, já que o primeiro se insere com os demais profissionais **a compor uma equipe de apoio à escola** (assistente social, psicólogo, fonoaudiólogo etc.), e o segundo é a intenção de analisar esse professor como **categoria profissional**; 3) **o termo "Educador" remete à contraposição do conceito de professor que abordamos**, o qual tem em sua função primordial trabalhar com os conhecimentos produzidos historicamente, pois o educador deve pautar seu trabalho em todos os contextos da escola, como gestão, ensino, recursos adaptados, trabalho com os pais, ou seja, amplia as funções do professor.

Diante disso, a autora enfatiza que as produções tratam da diferença entre a formação generalista ou especializada. Quanto às terminologias utilizadas para nomear o professor de Educação Especial, as produções apontam que a concepção desse professor considerado específico apresenta as dificuldades do campo de atuação para compreender o professor de Educação Especial como professor (Vaz, 2019).

Pensando sobre isso, principalmente, envolvendo as instituições formadoras e as suas mantenedoras, retomamos a seguinte síntese da pesquisa nacional da ANPEd analisada: **Os dados demonstram a privatização da formação dos professores em Educação Especial no Brasil** (Michels, 2021a, p. 7, grifos nossos). Diante do exposto, trazemos para o diálogo outro estudo de Michels (2021b), pois a autora analisou documentos tanto do governo chileno quanto do governo brasileiro a partir da metodologia utilizada por Ball (1994). Este estudo contribui em nossas reflexões, pois chama a atenção para discussões sobre a qualidade da/na formação do professor que é um dos *slogans* da política educacional na América Latina.

Nessa direção, Michels (2021b) reflete acerca do que seria essa qualidade, e como está relacionada a uma perspectiva de estandardização, articulada às instituições formadoras, aos índices de desempenho de pessoas que ingressam em cursos, desempenho de estudantes ao final de cursos, assim como a atuação na escola. A autora afirma que não objetivou realizar uma análise comparativa entre os dois países, mas abordar acerca de conceitos, as relações entre políticas e diversos contextos.

Por exemplo, no Chile, as proposições sobre a formação tiveram como fundamento a perspectiva neoliberal desde 1980, assim como em outros países na América Latina. Por exemplo, no Brasil, foi a partir dos anos 2000. Os resultados do estudo indicam que na reforma educacional atual a qualidade está relacionada aos testes, avaliação em larga escala e estandardização (Michels, 2021b).

Considerando isto, concordamos com a autora ao afirmar que se tratam de modos de controle e, assim, contribuem na manutenção do capital. Por exemplo, a concorrência cada vez mais crescente entre as instituições formadoras, exigências para que sejam desenvolvidas competências e habilidades socioemocionais durante a formação inicial e continuada de professores, assim como a (re)produção de narrativas sobre a meritocracia referente à entrada de estudantes nos cursos de formação.

Também trazemos as proposições da ANFOPE (2021) para contribuir na continuidade deste diálogo, pois concordamos com a Associação ao afirmar que as atuais políticas de formação de professores estão refletindo o processo de reforma empresarial no campo formativo. Para tanto, o objetivo volta-se para a padronização curricular.

A ANFOPE (2021) salienta que todo esse movimento está relacionado ao modo de intensificar o controle político e ideológico direcionado ao que se ensina e, principalmente, como se ensina na Educação Básica, assim como no processo de avaliação tanto de professores quanto de estudantes, um exemplo disso está relacionado aos exames nacionais censitários.

Ademais, propor formas de redirecionar as matrizes curriculares de cursos de formação de professores nas IES, avaliar estudantes por meio do Exame Nacional de Cursos (ENADE), além de creditar cursos e autorizar as instituições articulados com BNC da Formação são modos de controle. Acerca disso, salientamos um dos pontos que consideramos um dos maiores destaques deste documento oficial da Associação, a seguir:

> Com isso, **aprofundam o processo de avaliação, responsabilização, privatização e mercantilização da educação**, com destaque especial para o afastamento das IES públicas dos processos de formação continuada dos profissionais da educação básica, e a entrega da formação continuada preferencialmente a Organizações Sociais e fundações empresariais, conforme formalizada na Resolução CNE/CP n. 01.2020 que institui a BNC-Formação Continuada (ENANFOPE, 2021, p. 47, grifos nossos).

A partir disso, reiteramos a necessidade de continuarmos desenvolvendo discussões reflexivas sobre quão diferentes são as atuais resoluções em relação aos princípios orientadores da Base Nacional Comum Curricular defendida pela ANFOPE (2021), pois os

princípios estão fundamentados em uma perspectiva sócio-histórica da Educação e contribuem no processo de organização e revisão de matrizes curriculares durante a formação de educadores, principalmente, reafirmando a autonomia das IES na condução de elaboração de seus PPC.

Nessa direção, reiteramos as bandeiras de luta produzidas pela Associação durante o XX Encontro Nacional da ANFOPE - ENANFOPE (2021), para o período de 2021 a 2023:

> - Vacinação imediata para toda a população pelo SUS;
> - Retorno presencial das atividades escolares condicionada à vacinação e o período de imunização;
> - **Defesa intransigente da base comum nacional da ANFOPE como orientadora da construção dos currículos dos cursos de licenciatura;**
> - **Luta pela revogação da Resolução CNE/CP nº. 02.2019 e da Resolução CNE/CP nº 01.2020 que instituíram a BNC-Formação e BNC-Formação continuada;**
> - Repúdio à definição de matrizes que engessam os currículos e padronizam os processos formativos;
> - Suspensão dos exames em larga escala;
> - Ensino Remoto, enquanto durar a pandemia, apenas com condições de acesso tecnológico e de rede de dados para todos os estudantes e professores;
> - **Defesa da Ciência, da pesquisa e da universidade pública;**
> - Contra a intervenção nos Institutos Federais e repúdio ao desrespeito à escolha democrática pela comunidade dos reitores nas Universidade Públicas Federais (ANFOPE, 2021, p. 54 grifos nossos).

Posto isto, enfatizamos a importância da ampla divulgação dessas bandeiras de lutas construídas, como um modo de mobilizar a sociedade na sensibilização sobre essas temáticas também. Ademais, destacamos através de um comunicado no *site* da ANFOPE, publicado em 04 de abril de 2023, a seguir:

> A Frente Nacional começou forte e seguirá mobilizada até atingir seu principal objetivo: **a revogação das Resoluções 2/2019 e 1/2020 e a imediata retomada da Resolução 2/2015,** em consonância com as propostas da **CONAPE 2022, da Carta de Natal e da Carta do Rio (XIII Seminários Nacional de Formação de Professores) e com a defesa da escola pública, democrática, laica, inclusiva, gratuita e de qualidade** socialmente referenciada e de uma formação de professores/as que atenda as demandas formativas de crianças, jovens, adultos e idosos (ANFOPE, 2023, grifos nossos).

Assim, houve uma reunião no dia 30 de março de 2023, por meio da iniciativa do Movimento Nacional pela Defesa da Formação de Professores/as - curso de Pedagogia (MONAPE), no qual reuniu diversas entidades nacionais, a saber: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM); Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF); Fórum dos coordenadores

institucionais do PARFOR (FORPARFOR); Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ); Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio); Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (ANDIPE); Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID e Residência Pedagógica (FORPIBID); Associação Nacional de História (ANPUH Brasil); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades de Educação (FORUMDIR); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF); Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC); Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia (ExNEPE).

Salientamos que uma das primeiras ações foi o encaminhamento de um ofício ao MEC/CNE - subscrita por todas as entidades, reivindicando a revogação das Resoluções nº 2/2019 e nº 1/2020 e a imediata retomada da Resolução nº 2/2015 e a participação no GT-Formação de Professores, criado pela Portaria 587, conforme os objetivos principais da Associação. Portanto, houve ações que antecederam o último encontro da Associação, que ocorreu entre os dias 10 e 12 de maio de 2023, no qual ‘’[...] visa reunir os associados para a discussão, análise e proposição de princípios e orientações no campo da Formação de Professores que suscitem a definição de Políticas Educacionais e um plano de lutas para a Associação’’.

Diante disso, pontuamos que o documento orientador sobre o último encontro foi publicado no *site* da Associação, e intitula-se Documento Final do XXI Encontro Nacional da ANFOPE - ENANFOPE (2023), 10 a 12 de maio de 2023, ‘’Por uma Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação’’. Um dos pontos salientados que observamos, trata-se do olhar envolvendo os contextos sócio-políticos mais atuais, considerando o governo Lula:

> **A análise feita no documento final de 2021 do Encontro Nacional da ANFOPE pode ser considerada atual, em especial no que se refere aos impactos do neoliberalismo.** Se no âmbito federal a extrema-direita foi afastada do poder, no plano estadual e municipal a realidade é distinta e estas ideias ainda se encontram presentes em vários lugares. **O mesmo pode ser dito do neoliberalismo, com a diferença que, neste caso, ele ainda encontra lugar na coalisão do governo Lula e, em especial, no âmbito do Ministério da Educação, como veremos.** Em 2021, apontávamos algumas das características que a coalisão conservadora/neoliberal estava construindo para a educação em continuação ao governo Temer (ENANFOPE, 2023, p. 16, grifos nossos).

Dessa maneira, apreendemos a urgência da ANFOPE em suas articulações para a revogação das resoluções atuais, pois constata que diversas forças influenciadas pela vigência

neoliberal ainda sustentam o desmonte da educação pública em vários aspectos. A Associação afirma que a mudança de governo ocorreu, mas notam através dos interesses do atual MEC, no qual a política educacional cearense foi aderida, uma continuidade em movimentos voltados para a privatização das redes, com o foco na produção de metas, meritocracia e dinheiro. Em suma, esses documentos da Associação contribuíram nas reflexões sobre os dados levantados no estudo de Michels (2021a), apontando os contextos sócio-históricos que foram sendo produzidos ao longo das décadas. Nesse sentido, pontuamos algumas tessituras (in)conclusivas deste capítulo, concordando com as seguintes afirmações da ANFOPE:

> Acreditamos que nesse momento de grande retrocesso nas políticas educacionais, em especial nas políticas curriculares, mais do que nunca, é necessário reafirmar os princípios da Base Comum Nacional e aprofundar a discussão sobre eles, identificando novos articuladores e referências, que possam materializá-los nas práticas curriculares e percursos formativos de todos os licenciandos. **A Base Comum Nacional da ANFOPE constitui-se, hoje, em instrumento de luta contra o processo de rebaixamento e padronização da formação; assim como a defesa dos princípios da BCN nos cursos de formação de professores é um balizador importante na resistência à BNCC e outras proposições desqualificadoras da educação pública, da formação e do trabalho docente** (ENANFOPE, 2023, p. 22, grifos nossos).

Nesse sentido, reafirmamos a importância de todas as entidades que contribuem nessas lutas, viabilizando caminhos de transformações por uma educação pública, de qualidade e inclusiva, ao retomarem a defesa dos princípios da BCN nos cursos de formação de professores, assim como a necessidade de desenvolver pesquisas que têm como fenômeno de estudo o processo de formação de professores no Brasil e, especificamente, o GT15 - Educação Especial da ANPEd que tanto tem contribuído em nossa sociedade. A seguir, apresentamos a análise sócio-histórica de 13 PPC levantados, considerando todos os contextos sócio-históricos aqui discutidos, além de outros que permitiram-nos apreender as mediações e contradições durante esses processos.

> Em outros termos, vejo **a práxis como uma prática fundamentada teoricamente.** Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, **a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer.** Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática (Saviani, 2011, p. 120, grifos nossos).

4 PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIROS: uma análise sócio-histórica

Neste capítulo, a epígrafe escolhida traz o olhar de Saviani sobre a articulação entre teoria e prática no fazer docente. Pensando sobre isso, continuamos discutindo sobre como tem sido o percurso formativo de professores. Este estudo teve como objetivo explicitar os objetivos, a justificativa, o perfil de egresso e as matrizes curriculares presentes em Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC). Para tanto, utilizamos a análise de conteúdo, na modalidade temática a partir de Minayo *et al*. (2002), e algumas categorias de análise do MHD e da PSH (totalidade, historicidade, mediação e contradição) para interpretar os dados, considerando os PPC de IES públicas e privadas.

Apresentamos uma análise sobre a estrutura e organização de cursos, buscando responder algumas questões norteadoras, como: Quais são os objetivos, a justificativa e o perfil de egressos de cursos que as IES pretendem formar? Quais são as matrizes curriculares presentes nos PPC dos cursos de licenciatura em Educação Especial?

Posto isto, iniciamos a apresentação deste capítulo com um panorama geral sobre os cursos. Conforme Michels (2021a), houve o aumento gradativo de ofertas de cursos por instituições privadas neste estudo a partir de 2018, considerando o período entre 2004 e 2017 em que foram criados 14 cursos de Licenciatura, e entre 2018 e 2020 foram instituídos 17 cursos de Licenciatura.

Em termos de contextos sócio-históricos, envolvendo esses períodos, Michels (2021a) apresenta que somente o curso ofertado pela UFSM iniciou antes da PNEEPEI (Brasil, 2008a) entrar em vigência no país. Já os outros cursos foram criados após a PNEEPEI (Brasil, 2008). Com isso, os dois primeiros cursos foram implantados em IES federais (2004 e 2008), conforme o e-Mec, Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal de São Carlos, respectivamente. Após uma década da PNEEPEI (Brasil, 2008a), 17 cursos

vinculados às IES privadas foram criados. A partir disso, os pesquisadores observam este dado, como um indicativo da criação de conglomerados de IES.

Refletindo sobre isso, destacamos as discussões realizadas por Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), envolvendo o cenário político naquele período, apontando os embates e disputas ao longo da implementação da PNEEPEI (Brasil, 2008a), assim como o caminho trilhado para a construção de proposições relacionadas à revisão desta política, em meio às implicações decorrentes da conclusão do processo de *impeachment* de Dilma, em 2016. Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) recordam as críticas construídas pelos pesquisadores sobre o modo em que determinados movimentos pretendiam impulsionar as alterações na PNEEPEI, que não estavam condizentes ao que até então tinha sido construído durante o governo de Lula, continuado por Dilma na época.

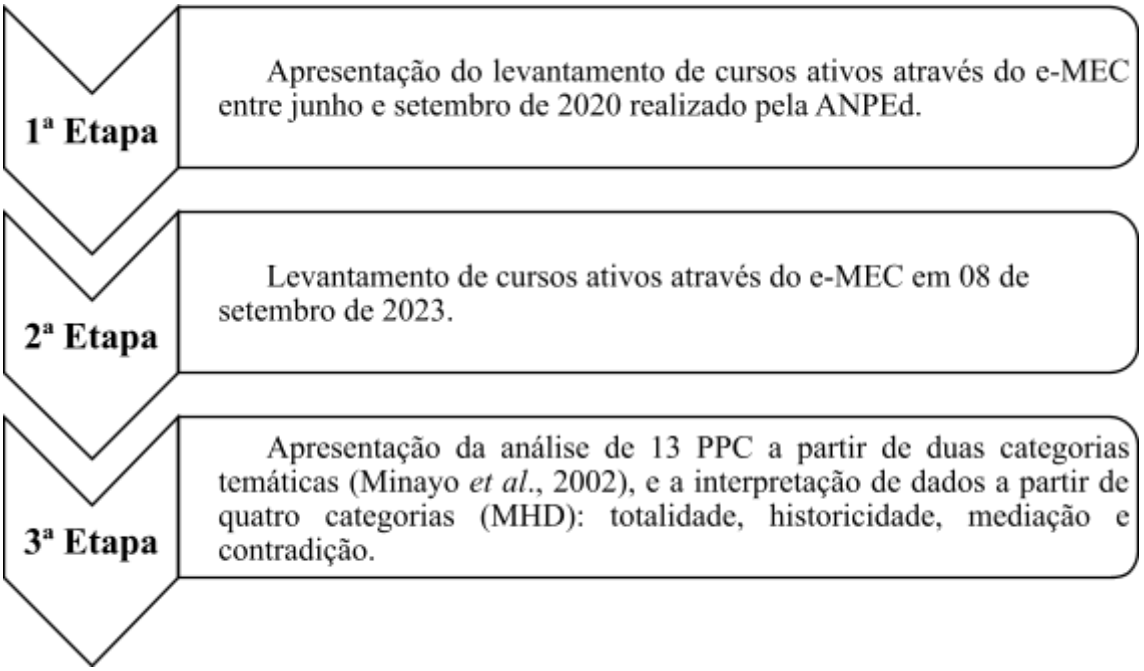
Além disso, as autoras rememoram as recomendações do Ministério Público Federal ao MEC para que se abstivesse desse movimento e que os recursos públicos necessários para a ampliação e melhoria da educação inclusiva na rede regular de ensino fossem direcionados, considerando todos os níveis, assim como promover espaços de participação de estudantes com deficiência nas discussões.

Diante disso, as autoras enfatizam a importância de refletirmos sobre esses movimentos, envolvendo os direitos de todo cidadão, e esse tem sido um desafio a ser enfrentado na área da Educação Especial (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019). Também retomamos como destaque o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (2021) realizado pelo Inep, que aponta para o aumento gradativo de matrículas em cursos a distância no país (Brasil, 2023). A seguir, apresentamos as tessituras metodológicas utilizadas.

4.1 Tessituras metodológicas: contextualizando sobre os procedimentos de produção e análise de dados

Este estudo trata-se de uma pesquisa documental, considerando as proposições de autores referidos anteriormente (Martins, 2006; Marx, 2008; Kahhale; Rosa, 2009; Marx, 2008; Martins; Lavoura, 2018). Para tanto, utilizamos como *corpus* analítico os PPC, no qual contou com a realização de três etapas para o desenvolvimento da produção e análise de dados. A seguir, apresentamos um fluxograma acerca das etapas principais da produção e análise de dados com o propósito de facilitar a compreensão em relação aos procedimentos adotados.

Figura 1 - Descrição das etapas principais da produção e análise de dados



Fonte: Autoras (2023)

A **1ª Etapa** ocorreu entre junho e setembro de 2020, quando os pesquisadores vinculados ao GT15 - Educação Especial da ANPEd mapearam os cursos de Licenciatura ativos em Educação Especial no *site* do MEC, de acordo com Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - e-MEC. Também houve o levantamento de alguns PPC, matrizes curriculares nos *sites* das IES federais e privadas, e outros foi necessário contatar os responsáveis pela coordenação de cursos, via *e-mail*, para disponibilizarem esses documentos.

Considerando os resultados da pesquisa da ANPEd, e os contextos sócio-históricos apontados, apresentamos a descrição analítica de alguns dados recentes que correspondem à **2ª Etapa**. Houve uma consulta avançada no *site* do e-MEC em 08 de setembro de 2023, a fim de identificar se houve atualizações cadastrais em relação às IES analisadas no estudo da ANPEd, assim como o cadastro de novos cursos.

No primeiro momento de levantamento de dados cadastrais, optamos pelo uso de alguns filtros ‘’Busca por: Curso de Graduação; Curso: Educação Especial ao clicar em Pesquisa Exata; Modalidade: A Distância e Presencial; Grau: Licenciatura; Situação: Todos’’, encontramos o quantitativo total de 80 registros, contando com diferentes situações atuais de IES, como: ‘’Em Atividade’’; ‘’Em Extinção’’; ‘’Extinto’’. No segundo momento de levantamento de dados cadastrais, optamos por inserir apenas o filtro Em Atividade, e

encontramos o quantitativo total de 59 registros, sendo que 3 cursos de IES constam como extintos, a saber: O curso na modalidade presencial da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) que teve início de funcionamento em 10 de novembro de 2012.

Pontuamos que os dados cadastrais desta IES integraram o *corpus* analítico da pesquisa da ANPEd. O outro curso na modalidade a distância que foi extinto estava vinculado ao Centro Universitário São Lucas (UniSL), com início de funcionamento em 16 de julho de 2018. Por fim, o curso na modalidade presencial do Instituto Superior de Educação Ibituruna que teve início de funcionamento em 01 de agosto de 2017. Ainda que a escolha pelo filtro ‘’Em atividade’’ tenha sido realizada, observamos que apareceu um curso na modalidade a distância do Centro Universitário ETEP, com início de funcionamento em 03 de fevereiro de 2021.

A **3ª Etapa** trata-se da análise de 13 PPC, sendo 12 PPC levantados pelos pesquisadores da pesquisa da ANPEd, e o único PPC encontrado pela autora foi no *site* da IES. Utilizamos como método a análise de conteúdo, na modalidade temática, segundo Minayo *et al*. (2002). Acerca desse método, os autores enfatizam que esse tipo de análise de conteúdo divide-se em três fases principais com o objetivo de descobrir o que está por trás dos conteúdos ao desmembrar o texto do documento escolhido em unidades de registro e contexto, e em categorias para reagrupar esses dados, considerando o critério de similaridade e, assim, analisá-los posteriormente.

A primeira fase refere-se à organização do material selecionado a ser analisado em que serão definidas quais são as unidades de registro e contexto, trechos pertinentes a serem considerados e as categorias. Na segunda fase, faz-se necessário aprofundar a leitura do material selecionado anteriormente, tratando-se da fase mais longa desse processo de elaboração de categorias temáticas. Por fim, a terceira fase pode incluir informações estatísticas de modo complementar à análise de outros aspectos do fenômeno estudado (Minayo *et al*., 2002).

Posto isto, o resultado da categorização realizada indicou duas categorias temáticas de análise: **1) Objetivos, justificativa e perfil de egressos de cursos de Licenciatura em Educação Especial; 2) Matrizes curriculares de cursos de Licenciatura em Educação Especial.** A interpretação de dados deu-se a partir de algumas categorias do MHD e da PSH: totalidade, historicidade, mediação e contradição. Logo após, há a apresentação de contextos sócio-históricos que envolvem os cursos.

4.2 Objetivos, justificativa e perfil de egressos de cursos de Licenciatura em Educação Especial

Nesta primeira categoria temática, apresentamos um panorama geral da análise estatística descritiva frente a atualização dos dados de cursos cadastrados no *site* do e-MEC. De início, retomamos o estudo de Oliveira e Mendes (2017), em que as autoras apresentam alguns dados estatísticos, que também coincidem com alguns dos dados trabalhados nesta análise e contribuem conosco para refletir acerca do movimento de surgimento de cursos, principalmente, os novos cursos vinculados às IES privadas. O estudo realizou um levantamento de cursos ativos na Plataforma e-MEC em 2014.

As autoras identificaram 8 IES (UFSM, UFSCar, UNIDAVI, FURB, Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ, Universidade do Contestado - UnC, Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC e Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC), sendo 2 IES públicas e 6 IES particulares. A maioria das IES faz parte da modalidade de ensino presencial, e concentram-se na região Sul do país. Porém, há 1 IES que faz parte da modalidade a distância (UFSM).

Portanto, 4 IES (UFSM, UFSCar, UNIDAVI, FURB) que fizeram parte do estudo de Oliveira e Mendes (2017), e também compõem a nossa pesquisa, assim contribuem ao longo da análise envoltas com outras articulações que consideramos relevantes para compor o diálogo com essas autoras. Dos dados levantados, observamos que houve um aumento expressivo de criação de IES ao longo dos últimos anos, sobretudo, comparando com o levantamento de dados no e-MEC realizado por Oliveira e Mendes (2017).

Ainda sobre a expansão de cursos, Gatti (2016) aponta o avanço de programas desenvolvidos que contribuem na criação desses cursos, principalmente, no ano de 2008, pois houve alguns marcos legais que impulsionaram a criação de cursos, como o lançamento da PNEEPEI (Brasil, 2008a), incentivando o aumento de matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Ademais, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) em 2009.

Diante disso, consideramos pertinente pontuar que ao longo desse processo de criação de cursos, é fundamental abrir diálogo em relação à tendência como o Estado tem percebido a universidade com olhares de detentora de gastos públicos, principalmente, as implicações

envoltas disso. Desse modo, trazemos para o diálogo as perspectivas de Chauí (2003), pois contribuem para pensarmos sobre essas questões.

Nesse sentido, a autora afirma que a universidade abandonou a formação e a pesquisa, e está privatizada, assim:

> **Romper, portanto, com o modelo proposto pelo Banco Mundial e implantado no Brasil com a pretensão de resolver os problemas da educação superior por meio da privatização das universidades públicas ou pelos incentivos financeiros dados a grupos privados para criar estabelecimentos de ensino superior, que provocou não só o desprestígio das universidades públicas** (porque boa parte dos recursos estatais foram dirigidos às empresas universitárias) como a queda do nível do ensino superior (cuja avaliação era feita por organismos ligados às próprias empresas) (Chauí, 2003, p. 24, grifos nossos).

Ao observarmos as proposições da autora, apreendemos que o movimento de identificar e reconhecer o processo de mercantilização da Educação Superior já estava iniciando, como um fenômeno de estudo a ser considerado frente à privatização. Ainda sobre isso, Carvalho (2013, p. 768, grifos nossos) também aborda sobre esse processo:

> **A segunda estratégia reside na transfiguração de universidades e centros universitários em grandes conglomerados ou holdings**. Isso vem ocorrendo por meio de reestruturação operacional, **seja pela aquisição de instituições de porte médio ou pequeno em dificuldades financeiras, seja por meio de fusões de capital,** cuja cooperação permite ganhos de escala e maior fatia de mercado, bem como novos nichos de mercado geográficos e vantagens pelo crescimento do número de alunos e de cursos já autorizados pelo MEC.

Portanto, a autora trata de uma das estratégias utilizadas pelas IES mercantis para criar modos de atrair o público de interesse. Abaixo, apresentamos o Quadro 2 que descreve os dados cadastrais atualizados de IES junto à análise estatística descritiva. Posteriormente, apresentamos a apreensão dos contextos sócio-históricos envoltos em alguns trechos de objetivos de cursos, justificativa e perfil de egressos de PPC analisados, no qual há IES que estão vinculadas, por exemplo, ao REUNI e ao PARFOR.

Quadro 2 - Descrição de alguns dados cadastrais que foram levantados em setembro de 2023 no site do e-MEC

INSTITUIÇÃO	PÚBLICA/ PRIVADA	SEDE/POLOS POR REGIÃO/ESTADO	ANO DE CRIAÇÃO DE CURSO	VAGAS	MODALIDADE DE ENSINO	CARGA HORÁRIA TOTAL
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Pública/ Federal	Sul: SC	2004 2009 2010	50 45 259	Presencial Presencial A distância	3.380 3.200 3.270
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Pública/ Federal	Sudeste: SP	2008	40	Presencial	3.315
Universidade Regional de Blumenau (FURB)	Privada Pública/ Municipal	Sul: SC	2010 2011	40 40	Presencial Presencial	3.384 3.225
Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI)	Privada	Norte: AC Nordeste: AL, MA	2016	1.300	A distância	3.925
Faculdade Verde Norte (FAVENORTE)	Privada	Sudeste: MG	2017	80	Presencial	3.200

Universidade do Contestado (UNC)	Privada	Nordeste: BA, CE Centro-Oeste: GO Sudeste: ES, MG Sul: SC	2018 2021	200 30	A distância Presencial	3.200 3.200
Centro Universitário Facvest (UNIFACVEST)	Privada	Norte: AC, AM Nordeste: AL, BA	2018 Não iniciado	500 60	A distância Presencial	3.240 3.240
Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)	Privada	Norte: AC, AM Nordeste: AL, BA	2018	2.000	A distância	3.200
Centro Universitário Internacional (UNINTER)	Privada	Norte: AM, AC, AP Nordeste: AL	2018	1.000	A distância	3.992
Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)	Privada	Norte: AM, PA Nordeste: BA, MA Centro-Oeste: MT	2018	1.500	A distância	3.200

		Sudeste: MG				
Universidade de Franca (UNIFRAN)	Privada	Nordeste: BA, CE Centro-Oeste: GO Sudeste: ES, MG	2018	500	A distância	3.200
Universidade de Taubaté (UNITAU)	Privada	Sudeste: SP	2018	1.810	A distância	3.380
Universidade Santa Cecília (UNISANTA)	Privada	Norte: AM Nordeste: BA, CE, MA Centro-Oeste: DF, GO Sudeste: MG	2018	2.500	A distância	3.220
Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES)	Privada	Nordeste: BA, CE, MA Sudeste: ES	2018	1.000	A distância	3.200

Centro Universitário de Jaguariúna (UniFAJ)	Privada	Sudeste: SP	2018	100	A distância	3.260
Centro Universitário da Serra Gaúcha (FSG)	Privada	Sul: RS	2018	500	A distância	3.200
Faculdade do Desenvolvimento do Norte (FADENORTE)	Privada	Sudeste: MG	2018	80	Presencial	3.200
Centro Universitário Cidade Verde - (UniCV)	Privada	Nordeste: AL, BA, CE	2019	300	A distância	3.200
Centro Universitário de Excelência Eniac	Privada	Sudeste: SP	2019	400	A distância	3.410

Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão (FSF)	Privada	Norte: AM, PA Nordeste: MA Sudeste: MG, RJ Sul: PR, RS	2019	2.000	A distância	3.200
Centro Universitário Faveni (UNIFAVENI)	Privada	Norte: AC, AM Nordeste: AL, BA, CE Sudeste: ES	2019	400	A distância	3.200
Centro Universitário do Planalto de Araxá (UNIARAXÁ)	Privada	Nordeste: BA, CE, MA Centro-Oeste: DF Sudeste: MG	2020	200	A distância	3.240
Centro Universitário Braz Cubas	Privada	Sudeste: SP	2020	300	A distância	3.200

Universidade Anhanguera (UNIDERP)	Privada	Sudeste: SP	2020	2.000	A distância	3.200
Universidade Positivo (UP)	Privada	Sul: PR	2020	500	A distância	3.200
Faculdade Única de Ipatinga (FUNIP)	Privada	Sudeste: MG	2020	1.000	A distância	3.200
Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera	Privada	Norte: AC Nordeste: AL	2020	2.000	A distância	3.200
Universidade Veiga de Almeida (UVA)	Privada	Sudeste: RJ	2021	500	A distância	3.202
Centro Universitário Anhanguera Pitágoras da Unopar de Niterói (UNIAN - RJ)	Privada	Norte: AM, AP Nordeste: BA, CE Centro-Oeste: GO	2021	3.000	A distância	3.200

		Sudeste: MG				
Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE)	Privada	Nordeste: BA	2021	500	A distância	3.202
Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ)	Privada	Nordeste: PB	2021	200	A distância	3.200
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)	Privada	Sul: SC	2021	40	Presencial	2.820
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)	Privada	Sul: SC	2021 2021 Não iniciado	40 40 200	Presencial Presencial A distância	3.416 3.416 3.300
Centro Universitário Anhanguera	Privada	Norte: AM Nordeste: BA, CE,	2021	3000	A distância	3.200

Pitágoras Unopar de Campo Grande		MA Centro-Oeste: DF, GO Sudeste: MG				
Centro Universitário UNIBTA	Privada	Norte: AM Nordeste: MA, PE Centro-Oeste: DF Sudeste: SP, MG, RJ Sul: PR, RS	2021	1000	A distância	3.900
Universidade CESUMAR (UNICESUMAR)	Privada	Norte: AM, AC Nordeste: AL	2022	5.000	A distância	3.400
Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)	Privada	Sul: SC	2022	40	Presencial	2.870

Centro Universitário das Faculdades Integradas de Ourinhos (Unifio)	Privada	Sudeste: SP	2022	200	A distância	3.200
Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Ampli	Privada	Norte: AM, AP Nordeste: AL, BA	Não iniciado	5.000	A distância	3.300
Faculdade ISEIB de BETIM FISBE	Privada	Sudeste: MG	Não iniciado	1.000	A distância	3.200
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Pública/ Federal	Sudeste: RJ	Não iniciado	220	A distância	3.200
Faculdade Unina	Privada	Sul: PR	Não iniciado	600	A distância	3.560
Centro Universitário Fael (UNIFAEL)	Privada	Sul: PR, RS	Não iniciado	6.000	A distância	3.800

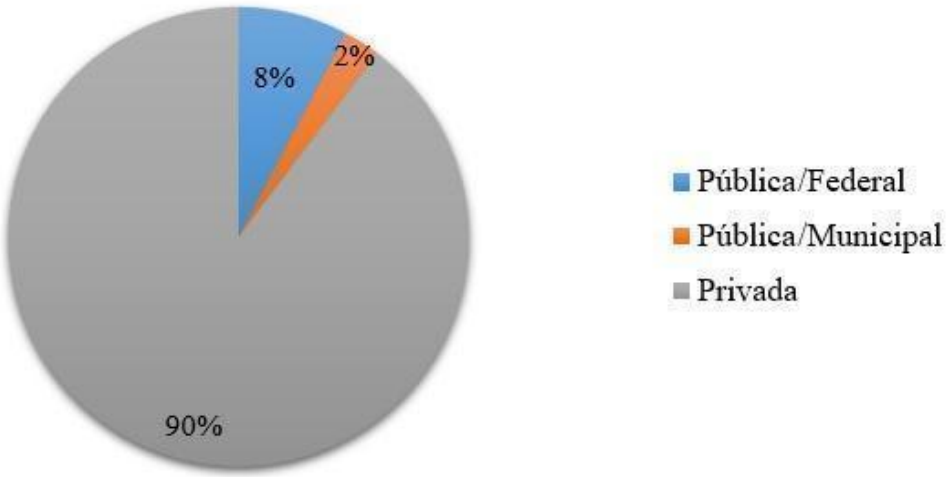
Faculdade Batista de Minas Gerais (FBMG)	Privada	Sudeste: MG	Não iniciado	375	A distância	3.540
Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)	Privada	Sul: SC	Não iniciado	80	Presencial	3.400
Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto do Itajaí (UNIDAVI)	Privada	Sul: SC	Não iniciado	120	A distância	3280
Faculdade CENSUPEG	Privada	Sul: SC	Não iniciado	750	A distância	3200

Fonte: Autoras (2023)

Relembrando o levantamento da pesquisa da ANPEd, foram encontrados 43 cursos ativos no país, sendo que 30 cursos já iniciados e 13 não iniciados, de modo que apenas os iniciados foram analisados. A autora pontua que estes 30 cursos eram ofertados por 24 instituições, sendo três públicas (12,5%) - duas federais e uma municipal, respectivamente, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Regional de Blumenau (FURB), que oferece 6 cursos. Em relação aos cursos presenciais, foram identificados 24 cursos ofertados por 21 instituições privadas de ensino (87,5%) (Michels, 2021a).

Acerca do levantamento atual, notamos um aumento significativo do número de cursos – havia 54 cursos ativos, sendo que 43 cursos já iniciados e 11 cursos não iniciados. A seguir, apresentamos a análise de alguns dados estatísticos relacionados somente aos 43 cursos já iniciados, com o propósito de facilitar a compreensão. Ao compararmos os levantamentos, observamos a expansão de novos cursos, totalizando 11.

Gráfico 1 - Quantitativo total de IES públicas/federais/municipais e privadas que ofertam cursos de Licenciatura em Educação Especial



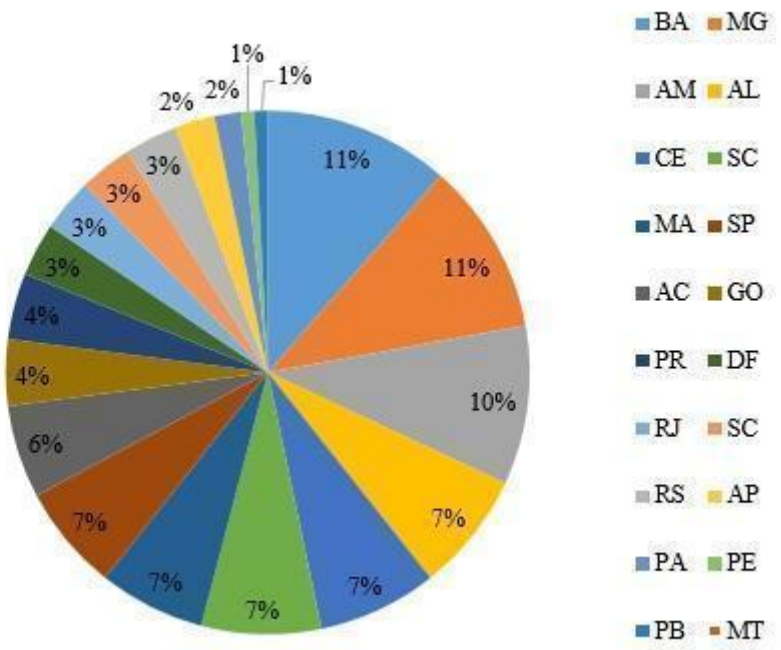
Fonte: Autoras (2023)

Os 43 cursos já iniciados são ofertados por 39 IES, sendo a maioria por IES privadas, como apresentado no Gráfico 1, totalizando 35 (90%) - UNIASSELVI,

FAVENORTE, UNC, UNIFACVEST, UNICSUL, UNINTER, UNICID, UNIFRAN, UNITAU, UNISANTA, UNIMES, UniFAJ, FSG, FADENORTE, UniCV, Eniac, FSF, UNIFAVENI, UNIARAXÁ, Braz Cubas, UNIDERP, UP, FUNIP, Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, UVA, UNIAN- RJ, UNIJORGE, UNIPÊ, UNIVILLE, UNOESC, Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Unopar de Campo Grande, UNIBTA, UNICESUMAR, UNIVALI e Unifio - as IES Públicas/Federais totalizam 3 (8%) - UFSM, UFSCar e UFRRJ - e a FURB é a IES Pública/Municipal (2%).

Quanto à FURB, observamos no *site* do e-MEC que há dois cursos presenciais vinculados a esta universidade, sendo que um dos cursos foi iniciado em 2010, em Brusque - SC, e continua não gratuito – e o curso iniciado em 2011 era gratuito. Posteriormente, apresentamos outros dados estatísticos.

Gráfico 2 - Quantitativo total de sedes/polos por região/estado em que os cursos de Licenciatura em Educação Especial estão concentrados

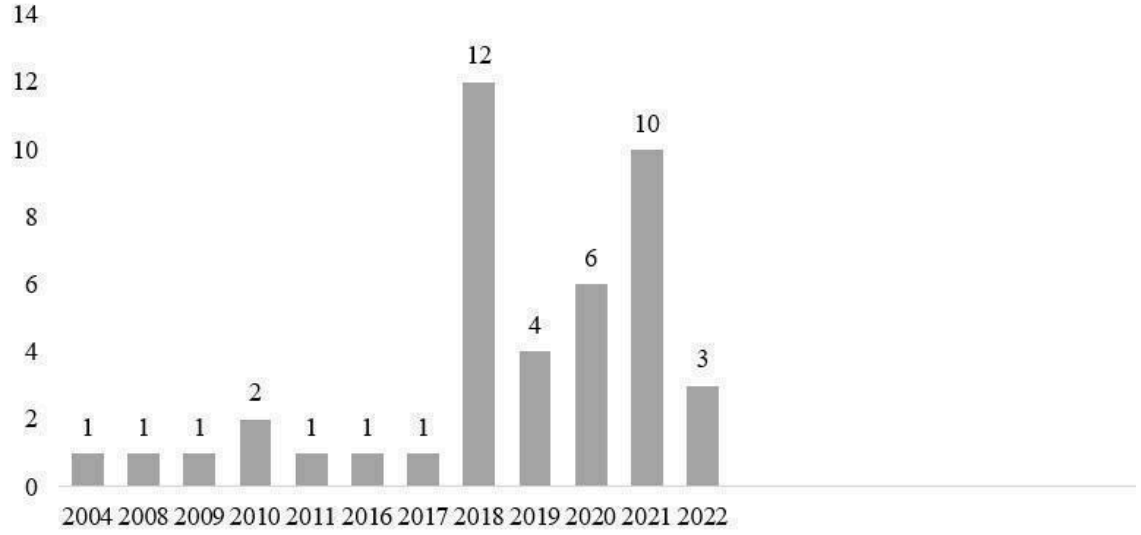


Fonte: Autoras (2023)

No Gráfico 2 acima, observamos que há sedes/polos espalhados por diferentes regiões brasileiras, muito embora os maiores quantitativos totais estavam concentrados

no Estado da Bahia 14 (11%), seguido por Minas Gerais 13 (11%) e Amazonas 12 (10%) e os menos quantitativos totais no Estado de PE 1 (1%), PB 1 (1%) e MT 1 (1%).

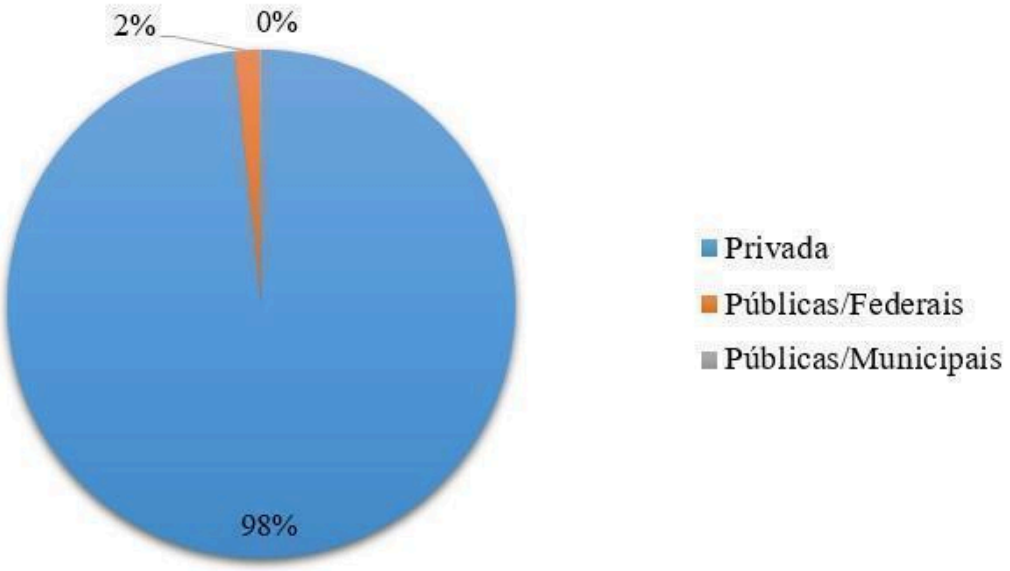
Gráfico 3 - Quantitativo total sobre o ano de criação de cursos de Licenciatura em Educação Especial



Fonte: Autoras (2023)

Neste gráfico, percebemos que os cursos foram criados entre 2004 e 2022, e os maiores quantitativos referem-se aos anos de 2018 (12 cursos), 2020 (6 cursos) e 2021 (10 cursos).

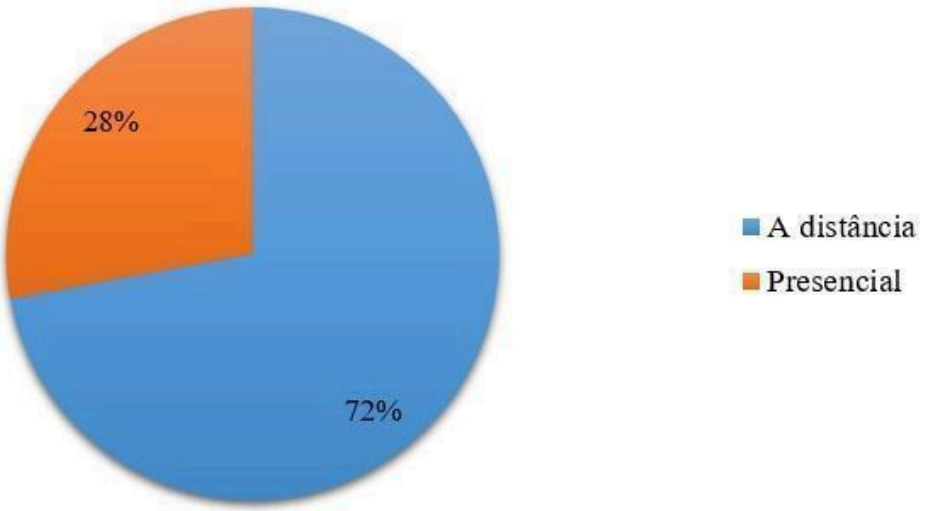
Gráfico 4 - Quantitativo total de vagas disponibilizadas nos cursos de Licenciatura em Educação Especial, por esfera administrativa



Fonte: Autoras (2023)

A partir desse gráfico, observamos que o maior quantitativo de vagas disponíveis está vinculado às IES privadas, totalizando 35.800 (98%), seguido por 574 (2%) e 40 (0%) referentes às IES Públicas/Federais e às IES Públicas/Municipais, respectivamente. O quantitativo total é de 36.444.

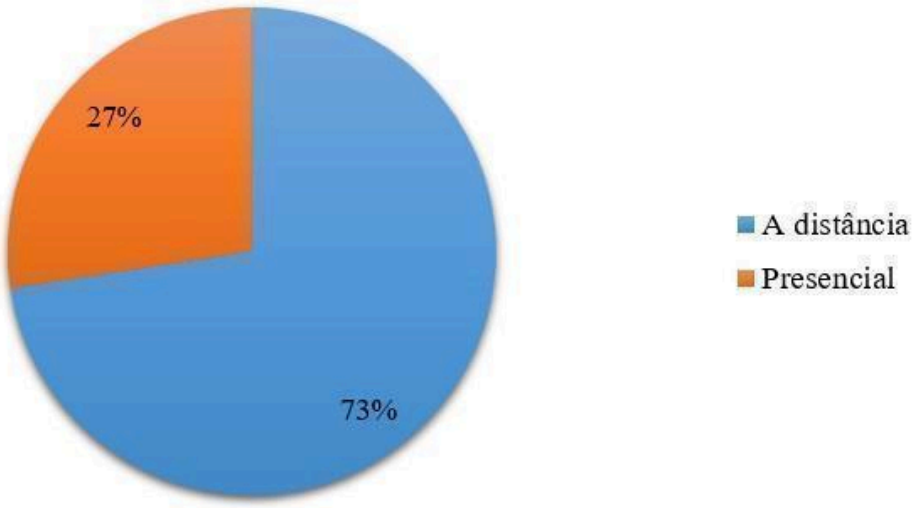
Gráfico 5 - Quantitativo total de cursos Licenciatura em Educação Especial, por modalidade de ensino



Fonte: Autoras (2023)

Neste gráfico, notamos que o maior quantitativo de cursos está vinculado à modalidade de ensino a distância, totalizando 31 (72%), e o menor quantitativo à modalidade de ensino presencial, totalizando 12 (28%).

Gráfico 6 - Quantitativo total de carga horária de cursos de Licenciatura em Educação Especial



Fonte: Autoras (2023)

Neste gráfico, observamos que o maior quantitativo de carga horária de cursos está vinculado à modalidade de ensino a distância, totalizando 102.241 horas (73%), e o menor quantitativo à modalidade presencial, totalizando 38.626 horas (27%).

Posto isto, direcionamos os olhares para os 13 PPC levantados. Com o propósito de apresentar outros dados, produzimos o seguinte Quadro 3, no qual estão relacionados à instituição, se é pública/privada, a região/Estado em que está localizada, ano de criação da IES, ano de criação de curso, ano de elaboração/atualização do PPC, vagas, modalidade de ensino e turno, e carga horária total.

Quadro 3 - Descrição de alguns dados levantados durante a leitura na íntegra de 13 PPC

INSTITUIÇÃO	PÚBLICA/ PRIVADA	REGIÃO/ ESTADO	ANO DE CRIAÇÃO DA IES	ANO DE CRIAÇÃO DE CURSO	ANO DE ELABORAÇÃO/ ATUALIZAÇÃO DE PPC	VAGAS	MODALIDADE DE ENSINO E TURNO	CARGA HORÁRIA TOTAL
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Pública/ Federal	Sul - Santa Maria/RS	1960	2004	2004/2008	50	Presencial (Diurno)	3.480
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Pública/ Federal	Sul - Santa Maria/RS	1960	2004	2009	45	Presencial (Noturno)	3.220
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Pública/ Federal	Sul - Santa Maria/RS	1960	2005	2010	-	A distância	3.270
Universidade Regional de Blumenau (FURB)	Pública/ Municipal	Sul - Blumenau/ SC	1964	2010 2011	2011	40	Presencial (Noturno)	3.384
Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI)	Privada	Sul - Rio do Sul/SC	1966	2010	2014	40	Presencial (Regime regular: noturno / Regime especial: matutino / vespertino e noturno)	3.384

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Pública/ Federal	Sudeste - São Carlos/SP	1968	2008	2012	40	Presencial (Diurno)	3.315
Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES)	Privada	Sudeste - Santos/SP	1969	2018	2019	1.000	A distância -	3.246,13
Centro Universitário Internacional (UNINTER)	Privada	Sul - Curitiba/PR	1996	2018	2020	1.000	A distância -	3.232
Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI)	Privada	Sul - Indaial/SC	1997	2016	s.d.	2.500	A distância (Matutino / Vespertino / Noturno)	3.320
Centro Universitário de Lins (UNILINS)	Privada	Sudeste - Lins/SP	2001	2018	2020	300	A distância -	3.315
Centro Universitário UNIFACVEST	Privada	Sul - Lages/SC	2001	2018	2018	500	A distância -	3200
Faculdade de Ciências, Educação, Saúde e Pesquisa e Gestão (CENSUPEG)	Privada	Sul - Canoinhas/SC	2011	2019	2017	2.000	A distância (Diurno)	3.200

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Pública/ Federal	Seropédica/RJ	1910	2022	2022	200	A distância	3.200

Fonte: Autoras (2023)

Diante do exposto, debruçamo-nos na apreensão dos contextos sócio-históricos envoltos em alguns trechos de objetivos de cursos, justificativa e perfil de egressos de 13 PPC, sendo 12 PPC levantados ao longo da pesquisa da ANPEd, no qual o acesso deu-se através de *sites* de IES ou via contato com a coordenação de cursos. Já o PPC da UFRRJ foi encontrado pela autora no site desta IES, no qual foi disponibilizado em 2022 (Apêndice, p. 189). O propósito foi refletirmos sobre o que as IES pretendem em termos de orientações voltadas para a formação de professores.

Para tanto, optamos por retomar as contribuições advindas dos estudos de Vaz (2013) nesta análise, pois reconhecemos que são fundamentais para refletir sobre o processo de formação de professores. Acerca disso, a autora destaca que:

> **A política em vigor indica mudança na concepção de professor com consequências na concepção de EE.** Essa modificação incorpora o **modelo médico-pedagógico**, entretanto, supera a ideia de professor formado por área de deficiência, **prevendo um professor de EE que atue com todas as categorias de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação no AEE** (Vaz, 2013, p. 150, grifos nossos).

Nesse sentido, concordamos com a autora e optamos por trazer esse olhar para refletir sobre os PPC de cursos de Licenciatura em Educação Especial, considerando a retomada da discussão no que se refere aos motivos da prevalência da formação continuada, como o foco das políticas de formação de Educação Especial, sobretudo, ressaltar as contradições dessa tendência na formação inicial de cursos de Licenciatura, com diversas polarizações que foram produzidas no decorrer dos anos entre os conceitos de professor generalista X professor especialista X professor do AEE.

Em relação a isso, Vaz (2013) destaca a formação exigida para atuar na Educação Especial, conforme os documentos oficiais publicados de 2001 a 2011. Considerando a LDBEN n. 9.394/96, o Parecer n. 17/2001 e a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, o professor especializado é formado em nível médio ou superior em Educação Especial e/ou especialização na área, sendo que a formação especialista foca no domínio em um tipo de deficiência, e a formação generalista foca no domínio de um conhecimento específico e na formação pedagógica.

A partir dos documentos oficiais referente à PNEEPEI (Brasil, 2008a), ao Decreto n. 6.571/2008, ao Parecer CNE/CEB n. 13/2009 e à Resolução CNE/CEB n. 4/2009, o professor do AEE é formado no curso de aperfeiçoamento no AEE, sendo que há a formação do professor multifuncional. Trata-se da formação do professor técnico e do professor gestor, e a

formação generalista foca no domínio genérico sobre todas as deficiências e na gestão voltada para inclusão nos espaços educacionais. Além disso, o Decreto n. 7.611/2011 e a Nota Técnica n. 62/2011 referem-se à formação do professor para atuar no AEE, escolas especiais e classes especiais (Vaz, 2013).

Posto isto, pontuamos que a leitura na íntegra de todos os PPC foi realizada, e das 5 IES presenciais identificadas, 2 apresentam apenas objetivo geral (UFSCar, 2012; UNIDAVI, 2014), e 3 apresentam objetivo geral e específicos (UFSM, 2004/2008; UFSM, 2009; FURB, 2011). No que tange aos objetivos gerais e específicos das 8 IES a distância, 2 apresentam apenas o objetivo geral (CENSUPEG, 2017; UNIFACVEST, 2018), 4 apresentam objetivo geral e específicos (UFSM, 2010; UNIMES, 2019; UNINTER 2020; UNILINS, 2020, UNIASSELVI, s.d.) e uma apresenta objetivos sem denominá-los como gerais ou específicos (UFRRJ).

Ao observarmos isto, apreendemos que os PPC apresentam semelhanças em relação à descrição dos objetivos e justificativa, enfatizando a importância da formação crítica, reflexiva e ética durante o curso. Porém, há possíveis contradições ao compararmos os objetivos e a justificativa com o perfil de egresso e as matrizes curriculares. Considerando isto, faz-se necessário refletirmos sobre quais são os perfis de egressos pretendidos e o modelo de formação de professores que é delineado, ainda que não esteja identificado explicitamente, principalmente, se os PPC direcionam uma formação inicial subsidiada no modelo médico-psicológico.

A seguir, destacamos alguns trechos de PPC que mais chamaram-nos atenção sobre o que as IES pretendem em relação ao processo formativo. No PPC da UFSM referentes aos cursos diurno, noturno e EAD destacamos alguns trechos, por exemplo, em alguns objetivos relacionados à formação, apontando que visam proporcionar:

> [...] - Conhecimentos que possibilitem a definição e implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas alternativas, em colaboração com os professores das escolas comuns da educação básica, de modo a garantir a educação escolar e **promover o desenvolvimento das potencialidades do educando que apresente necessidades educacionais específicas** (UFSM, 2004/2008, n.p., grifos nossos).

> [...] - Oportunizar a formação de profissionais em Educação Especial, alicerçada nos **valores humanos e éticos**, tendo esse que construir em si a competência teórica e prática para o enfrentamento das complexidades emergentes do contexto social, econômico, político, cultural e, especificamente educacional, em que a demanda de sujeitos dessa profissão está inserida (UFSM, 2009, n.p., grifos nossos).

> [...] Estimular por meio da interação a distância a **ação-reflexão-ação** como forma de perceber e intervir nas necessidades educacionais especiais dos alunos, valorizando a educação inclusiva (UFSM, 2010, n.p., grifos nossos).

Nesse sentido, estes PPC apresentam de modo mais detalhado como o curso direciona a formação de professores, ressaltando sobre a importância do trabalho colaborativo entre os professores envolvidos no processo de escolarização de estudantes, assim como o apoio da família e parcerias com as áreas intersetoriais.

O PPC do curso presencial da UFSCar (2012) apresenta o contexto histórico em que o curso foi desenvolvido. De antemão, destacam que a partir da implantação do curso a estrutura curricular foi reformulada. Vale pontuar que o Centro de Educação e Ciências Humanas, a partir de 1977, ofereceu seu primeiro curso de extensão para professores de estudantes da cidade de São Carlos e região.

Ainda sobre isso, apresentam que o curso está em consonância com a PNEEPEI (Brasil, 2008a), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de fevereiro de 2001), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP, nº 1, de 18 de fevereiro de 2002) e a resolução que institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior (Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002).

Em relação aos objetivos presentes no PPC, apreendemos que esta IES delineia a formação de professores pautada em competências técnicas, políticas e éticas, ressaltando em um dos objetivos específicos que pretendem ‘’Formar profissionais de acordo com as especificidades da área de Educação Especial, **para atuar no ensino regular e no especializado, em seus diferentes níveis**, realizando atividades de docência, gestão e consultoria especializada’’ (UFSCAR, 2012, p. 14-15, grifos nossos).

Quanto ao PPC do curso presencial da FURB, a necessidade de atender uma demanda de formação profissional da região do Médio Vale do Itajaí - SC foi notada através do cadastro da Plataforma Paulo Freire. Em agosto de 2010, o Centro de Ciências da Educação/FURB implantou o curso, com sede em Brusque e vinculado ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação (PARFOR), que se trata do resultado de diversas ações do MEC junto às secretarias de educação e outras instituições públicas de educação. Trata-se

de um Programa Emergencial instituído pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. O Art. 3º apresenta os objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, considerando o Decreto 8.752, de 9 de maio, de 2016, que Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, e revogou o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 - que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da educação Básica, disciplina de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada. A seguir, apresentamos alguns dos objetivos:

> **I - instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;** II - induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e **garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes**; III - identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, **de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias** (Brasil, 2016, n.p., grifos nossos).

Dentre os trechos enfatizados, também chama atenção o **[...] de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias** (Brasil, 2016, n.p., grifos nossos), no sentido de refletir sobre o modo como ocorreu esse processo de instituições que aderiram ao PARFOR. Por exemplo, apesar de ainda não publicarem as Diretrizes Nacionais para os cursos de graduação em Educação Especial, foi possível através do PARFOR, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED) e a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) colaborarem na elaboração de uma proposta pedagógica para o curso pautada nos documentos do MEC, afirmando que:

> O **Parecer CEE/SC nº. 429/2009**, ao expressa-se sobre a legalidade da oferta do curso de Licenciatura em Educação Especial, busca amparo na **Resolução CNE/CED nº. 2/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, especialmente em seu Art. 18, já expresso anteriormente neste documento. **Este parecer ressalta que os cursos de que trata o artigo 18 da Resolução CNE/CED nº. 2, de 11/09/2001, § 3º, inciso I, são cursos específicos de licenciatura em educação especial, não podendo, portanto, ser confundidos com os Cursos de Pedagogia atualmente em oferta** (FURB, 2011, p. 14, grifos nossos).

Ao enfatizarem o uso deste parecer e da resolução para demonstrar a legalidade do curso, também, possui caráter específico dessa formação e não deve ser confundido com o curso de Pedagogia. No que se refere aos objetivos descritos no PPC, destacamos um dos objetivos específicos: ‘’2- Proporcionar conhecimentos sobre **as singularidades e particularidades** das pessoas com deficiência física, sensorial, intelectual ou múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação’’ (FURB, 2011, p. 16-17, grifos nossos).

Em relação ao curso presencial da UNIDAVI (2014), também foi identificada uma grande demanda em busca de formação profissional para a região do Alto Vale do Itajaí - SC, em 2010, vinculado ao PARFOR.

> Assim, o Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí - UNIDAVI toma a decisão, numa primeira instância de oferecer o curso superior de Educação Especial - Licenciatura para viabilizar, no ano de 2010, a implantação do **Programa Emergencial de Primeira Licenciatura para Professores em Exercício na Educação Básica Pública**, a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino, e em segunda instância, no ano de 2013, para atender ao convênio do **Fundo de Apoio a Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação - FUMDES**. Desta maneira, o curso de Educação Especial - Licenciatura, além de ocorrer por meio de recursos próprios dos alunos (pagamento de mensalidades e taxas de serviços diversos), pode, também, receber fomento para manutenção do curso, bem como, bolsas para os alunos, provenientes de programas e fundos como o **PARFOR**, o **FUMDES**, e outros que possam ser ofertados pelo **MEC e Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina** (UNIDAVI, 2014, p. 10-11, grifos nossos).

A partir disso, apreendemos que a criação dos cursos da FURB e UNIDAVI se assemelham ao se vincularem ao PARFOR e FUMDES, apesar do curso da UNIDAVI ter sido criado em 2009, e o curso da FURB em 2011. O que mais chama-nos atenção nas proposições formativas presentes no PPC da UNIDAVI (2014), foi um trecho dos objetivos, pois destacam sobre o desenvolvimento de uma formação de professores, com aprofundamento teórico e prático voltado para área de conhecimento, considerando a transversalidade e o uso de recursos didáticos e pedagógicos nesse processo, como destacado em alguns dos objetivos: ‘’[...] - Fomentar **o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras** no processo de ensinar e aprender; - Assegurar uma **formação docente sólida** capaz de garantir condições para a continuidade de estudos dos sujeitos aprendentes’’ (UNIDAVI, 2014, p. 12, grifos nossos).

Conforme o PPC do curso a distância da CENSUPEG (2017), identificou-se uma necessidade de investimento na qualidade da educação na região de São Fidélis - RJ, e o curso está pautado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), nas Diretrizes Curriculares do CNE - nº 13 de 13/02/2002 e Resolução do CNE - nº 2 de 01/07/2015. Alguns dos objetivos descritos no PPC pretendem:

> [...] - **Desenvolver conhecimentos e técnicas que permitam uma atuação crítica e de excelência na área da Educação Especial e atenção primária em saúde**. - Facilitar, preparar e motivar o acadêmico para a iniciação científica, cunhando um profissional crítico, reflexivo e capaz de atuar nos diversos segmentos da sociedade, tendo uma formação generalista e humanista, embasada no rigor científico, na reflexão filosófica e, sobretudo, na conduta ética; - Pesquisar, analisar e avaliar a realidade social criticamente; (CENSUPEG, 2017, p. 23-25, grifos nossos).

Nesse sentido, este PPC também nos despertou atenção pelo fato de afirmarem que se trata de uma formação generalista e humanista. Este curso também visa proporcionar uma formação de professores respaldada na construção de uma atuação profissional crítica, reflexiva e ética, envolvendo pesquisa, análise e avaliação da realidade social, lançando mão de recursos tecnológicos durante o processo formativo para aprimorar o trabalho docente.

Quanto ao PPC do curso a distância da UNIFACVEST (2018), está norteado pelos princípios da flexibilização curricular, da interdisciplinaridade e da concepção e metodologia de estudos em EAD, atendendo à Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015, e ao Parecer do CNE/CP nº 2 de 2015 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Quanto aos objetivos, o PPC afirma que:

> A Licenciatura em Educação Especial, na modalidade a distância, pretende formar profissionais para atuar no Ensino Fundamental dos Anos Finais e Ensino Médio com senso crítico e consciente da relevância do exercício competente e ético da docência em contextos escolares e não escolares, por meio do desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e afetivas, de modo a problematizar e apreender a realidade, posicionando-se diante de si e dos outros, comprometendo-se, assim, com a promoção do ser humano em todos os sentidos. Além de fomentar o desenvolvimento pesquisa e produção de conhecimento. **Na organização didático-pedagógica foram considerados: A articulação entre a teoria e prática; A integração dos conhecimentos adquiridos nos sentidos transversal e longitudinal; O planejamento de ações pedagógicas e tecnológicas compatibilizadas com as necessidades de aprendizagem e o perfil cultural dos alunos** (UNIFACVEST, 2018, p. 1, grifos nossos).

Sendo assim, apreendemos que este curso também destaca acerca do desenvolvimento de senso crítico e ético durante a formação de professores, ações pedagógicas e tecnológicas, articulando teoria e prática, assim como salienta sobre a transversalidade e o trabalho interdisciplinar.

No que se refere ao PPC do curso EAD da UNIMES (2019, p. 20, grifos nossos), tem como missão ‘’[...] construir, sistematizar e difundir o conhecimento nos diversos campos do saber, **através do ensino, da pesquisa e da extensão, indissociavelmente articulados**, de modo a contribuir para o desenvolvimento do país e principalmente da região onde está inserida’’. Esta instituição privada encontra-se na Região Metropolitana da Baixada Santista, e iniciou as suas atividades em agosto de 2017 respaldadas pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; a Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, o Decreto nº 5.626/2005, que insere a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores.

Também encontra-se respaldada pela Lei n. 11.645/2008, pois inclui no currículo a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; a Resolução CNE/CEB n. 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, e o Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017, que regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394/1996 sobre o funcionamento de cursos na modalidade de Educação a Distância (UNIMES, 2019). Quanto aos objetivos do curso, afirmam que pretendem:

> [...] Propiciar aos profissionais que buscam ter acesso às informações e formação em Educação Especial, **conhecimento das concepções teórico-práticas específicas para atendimento de alunos que possuem deficiências sensoriais (auditiva e visual), deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla; transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades/superdotação para que possam atendê-los adequadamente** (UNIMES, 2019, p. 46, grifos nossos).

Acerca disso, ressaltamos que este curso desde o início sinaliza a perspectiva de processo de inclusão que possuem, citando como fundamento a Educação proposta por Paulo Freire, e enfatizam sobre a importância de considerar as diversidades sociais que envolvem as vivências de estudantes no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. É válido pontuar que ao observamos este objetivo, notamos que converge com alguns trechos de objetivos dos PPC da FURB, pois acreditamos que direcionam olhares para uma formação de professores

especialistas que têm como foco a reprodução de uma prática docente pautada no modelo médico-psicológico.

Segundo o PPC do curso a distância da UNINTER (2020), as reuniões de discussão da elaboração deste documento iniciaram em maio de 2016 pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) da instituição privada, e se prolongaram ao longo de 2018. O curso cumpre a Lei nº 9.394 de 20/12/1996 que estabelece as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), atende às prerrogativas da Resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/2006, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) atende às prerrogativas da Resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/2006, e busca atender as recomendações da Resolução CNE/CP nº 2, de 1/06/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.

Um dos trechos dos objetivos do PCC da UNINTER (2020), é ‘’Desenvolver **metodologias para o ensino das diferentes áreas do conhecimento coerentes com as necessidades educacionais especiais do aluno público-alvo da educação especial** e de uma sociedade democrática’’ (UNINTER, 2020, p. 69, grifos nossos). Assim, enfatizam sobre uma formação de professores respaldada em reflexões críticas acerca da prática docente, principalmente, visando o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar.

Em relação ao PPC do curso a distância da UNILINS (2020), trata-se de uma instituição privada, mantida pela Fundação Paulista de Tecnologia e Educação, localizada em Lins - SP, e ‘’Em 2017, obteve o credenciamento para a oferta de cursos superiores na **modalidade a distância** aprovado pela Portaria nº 288, de 6 de março de 2017, publicada no Diário Oficial da União em 7 de março de 2017’’ (UNILINS, 2020, p. 8, grifos nossos).

O PPC afirma que está em conformidade com as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; bem como de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) (UNILINS, 2020).

De início, o PPC desta IES privada cita dois documentos nacionais, fundamentando o seu objetivo geral, e ao longo dos objetivos específicos também salienta sobre o desenvolvimento de competências para ação pedagógica através da ação-reflexão-ação, como:

‘’[...] promover **o domínio de métodos e técnicas pedagógicas**, que viabilizem a mediação de conhecimentos para os alunos como forma de perceber e **intervir nas necessidades educacionais especiais dos alunos da Educação Básica;**’’ (UNILINS, 2020, p. 19, grifos nossos).

O PPC do curso a distância da UNIASSELVI não disponibiliza a data de elaboração e publicação do documento. Vale pontuar que a cidade sede desta instituição privada localiza-se em Indaial, na mesorregião do Vale do Itajaí - SC. Em 22 de novembro de 2005, a Portaria do MEC nº 4.017 autorizou a ministrar graduação na modalidade a distância em todo o território brasileiro. Porém, o curso de Licenciatura em Educação Especial só foi autorizado pela Resolução UNIASSELVI nº 001-B/2016, em 1º de fevereiro de 2016.

O PPC da UNIASSELVI também sinaliza que ‘’O Curso de Licenciatura em Educação Especial tem seu PPC **construído coletivamente e implementado no curso por meio do Núcleo Docente Estruturante (NDE)**, que acompanha a sua consolidação em consonância com o Colegiado do Curso, seu corpo docente e discente’’ (UNIASSELVI, s.d., p. 10, grifos nossos). O curso está respaldado pela PNEEPEI (Brasil, 2008a), nas DCN, conforme a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Ressaltamos que o texto deste documento não explicita em que ano foi elaborado.

Em relação ao PPC da UNIASSELVI, pontuamos que não explicitam no texto em qual ano foi elaborado. Quanto aos objetivos, este curso também pontua em relação à produção de análises críticas durante o processo formativo, e o desenvolvimento do trabalho colaborativo para atuação no processo de escolarização de estudantes, como descrito: ‘’[...] Analisar criticamente **os conhecimentos gerais para o exercício da docência e os conhecimentos específicos da área da Educação Especial**’’ (UNIASSELVI, s.d., p. 42, grifos nossos).

O PPC do curso EAD da UFRRJ (2022) expõe uma proposta inovadora para a formação de professores enfocando em eixos centrais como a acessibilidade curricular e pedagógica, a tecnologia assistiva e o Desenho Universal na Aprendizagem (DUA). Trata-se do terceiro curso de IES pública no país, sendo o primeiro público no Estado do Rio de Janeiro, segundo maior na federação nacional. O PPC está ‘’Em consonância com a **Deliberação CNE/CP 2/2015** e com a normatização da UFRRJ para todas as licenciaturas na **Deliberação UFRRJ Nº 140**’’ (UFRRJ, 2022, p. 36, grifos nossos).

Quanto à criação do curso, é pontuado a necessidade de uma demanda social para a formação de professores, considerando os dados estatísticos atuais do Censo Escolar

produzido pelo INEP sobre o aumento das matrículas, assim como na Educação Superior, como destacado, as seguir:

> **Em que pesem os aspectos legais, a criação da Licenciatura em Educação Especial se justifica também pelos dados estatísticos sistematizados em recente documento do Ministério da Educação (BRASIL, 2020) com base no Censo Escolar, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos** e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que trata do quantitativo de matrículas na educação básica e, de forma específica, da modalidade da educação especial que mostra que temos atualmente 1.251 milhão de matrículas. Desse total, 1,1 milhão de matrículas em turmas comuns do ensino regular e 160 mil em espaços exclusivos (BRASIL, 2020). O aumento de matrículas também ocorreu na Educação Superior e atualmente 0,5% do total de matrículas são do público da Educação Especial, o que indica também a necessidade de ações políticas e suportes especializados nesse nível educacional (UFRRJ, 2022, p. 21, grifos nossos).

Apreendemos a urgência de criação de novos cursos na esfera pública/municipal no país, ao tempo em que destacamos alguns objetivos apresentados pelo PPC:

> **Com competências técnicas, políticas e éticas para o ensino de estudantes com deficiências, TEA e altas habilidades/superdotação**, reiterando os princípios contidos nas atuais políticas educacionais e os princípios defendidos pela UFRRJ, que constam do **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)** que prevê, entre outros, a (re)construção de projetos de curso tendo como **referência um conceito de currículo abrangente** que permita uma inovação e que incorpore atividades externas à sala de aula, no sentido de formar profissionais com competências necessárias à atuação, com qualidade, num mundo em constante transformação (UFRRJ, 2022, p. 21, grifos nossos).

Nesse sentido, concordamos com este olhar para contribuir na formação de professores, pensando na (re)construção de PPC que compartilhem de perspectivas voltadas para a indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, com acessibilidade.

Considerando o exposto, tornou-se possível aproximarmo-nos do modo como os cursos estão compreendendo o processo de formação de professores. Para tanto, direcionamos olhares para identificar quais os documentos oficiais estão sendo utilizados pelos cursos, como modo de orientação. Pensando nisso, também consideramos necessário trazer para a discussão as possíveis implicações dos Modelos Médico e Social da Deficiência na formação de professores de/para Educação Especial.

No que se refere aos modelos, Diniz (2007) atenta-nos para as influências do sistema capitalista e as suas engrenagens na elaboração e na manutenção desses modelos. Enquanto o Modelo Médico da Deficiência constitui-se em uma relação de causalidade entre lesão e deficiência, no qual o foco volta-se para lesão, já o Modelo Social da Deficiência voltava-se

para os sistemas sociais carregados de opressões e discriminações em que direcionam os sujeitos a vivenciar a deficiência.

A partir disso, também retomamos o diálogo com Michels (2011), pois a autora atenta para essas questões, contribuindo para refletirmos sobre o que, possivelmente, tem sido reproduzido nos cursos de formação no decorrer dos anos. Nesse sentido, afirma que:

> Com tais elementos, podemos considerar que a formação de professores que trabalham com alunos considerados com deficiência (especialistas ou não) está centrada na formação continuada. Tanto essa como a formação inicial não têm como foco central a articulação entre o AEE e a classe comum. **Há, ainda, uma preponderância nas formações de um modelo que secundariza o pedagógico e privilegia o médico-psicológico.** Tal encaminhamento pode sinalizar que a proposta de inclusão em curso no país não pressupõe a apropriação do conhecimento escolar por parte dos alunos com deficiência Michels (2011, p. 229, grifos nossos).

Portanto, o olhar desta autora reitera qual tem sido o foco da política nacional de formação de professores. Assim, ressaltamos a urgência das IES viabilizarem um movimento de reflexão acerca do que estão (re)produzindo em seus PPC, principalmente, como ponto de partida a concepção de Educação Especial que estão ancorados, quais são os marcos legais, refletindo sobre as leis, os decretos, as portarias, os pareceres e as resoluções promulgados, ou seja, os cenários que estão influenciando no processo de construção de PPC, as mediações produzidas, apreendendo as forças que regem e impactam nisto, assim como as implicações frente aos desafios, dificuldades e lacunas vivenciados.

Ainda sobre isso, Garcia (2013, p. 113, grifos nossos) destaca que:

> [...] os documentos representativos da política de educação especial na perspectiva inclusiva não contêm tematizações a respeito da formação inicial, mas disputam o espaço da formação em serviço. Considerando que o foco da referida política é o Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, há uma preocupação em formar um novo professor de educação especial, reconvertido, que não vai atuar nas instituições especializadas, classes especiais ou salas de recursos de atendimento por área de deficiência. **Trata-se de formar em serviço o professor do AEE realizado na SRM.**

Considerando este olhar que envolvem os documentos representativos, apreendemos que a maioria dos PPC analisados apresenta explicitamente quais os documentos oficiais orientam a formação de professores, principalmente, durante os trechos sobre o perfil de egresso, no qual convergem com os objetivos de cursos, e estão norteados pelo Parecer CNE/CP 9/2001, que institui as DCN, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, a PNEEPEI (Brasil, 2008a) e a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

Quanto à Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 ainda vigentes no país, identificamos apenas o PPC da UNINTER (2020), como descrito explicitamente no documento: ‘’[...] **por não possuir Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) específicas**, busca seu amparo legal nas recomendações da LDB (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e **nas Diretrizes para Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019)**’’ (UNINTER, 2020, p. 70, grifos nossos).

Nessa direção, atentamos para o fato de que os objetivos e justificativa de cursos descritos nos PPC, possivelmente, sinalizam que estão alinhados à construção de uma formação com o foco nas categorias da deficiência articulada à tendência do modelo médico-psicológico, priorizando disciplinas voltadas às características biológicas e psicológicas específicas de cada deficiência. Nesse sentido, rememoramos os estudos de Michels (2011) ao afirmar que ‘’**[...] Há, ainda, uma preponderância nas formações de um modelo que secundariza o pedagógico e privilegia o médico-psicológico”** (Michels, 2011, p. 229, grifos nossos).

Porém, destacamos que, possivelmente, o PPC do curso EAD da UFRRJ, apresenta uma proposta inovadora, considerando os objetivos e justificativa deste curso nesta modalidade de ensino, com o foco em eixos centrais, como: acessibilidade curricular e pedagógica, a tecnologia assistiva e o DUA). Em relação a isso, no PPC é pontuado que:

> A partir destes conceitos apresentamos um conjunto de informações e orientações na perspectiva do desenho universal na aprendizagem (**DUA**) que **possibilita acesso de todos independentemente de suas condições ao currículo, respeitando as particularidades e os talentos dos estudantes, a partir do uso de estratégias pedagógicas/didáticas e/ou tecnológicas diferenciadas, incluindo as tecnologias assistivas** (UFRRJ, 2022, p. 14, grifos nossos).

Assim, apreendemos que, possivelmente, este PPC está em consonância com as proposições do Modelo Social da Deficiência, no qual contribui na construção de uma formação docente em Educação Especial. Nesse sentido, enfatizamos o olhar de Pletsch (2020, p. 66) sobre a Educação Especial ao afirmar que ‘’Em outros termos, entendo que a Educação Especial seja não apenas uma modalidade de ensino com técnicas e recursos especializados próprios, mas também, uma área de conhecimento científico necessariamente interdisciplinar’’. Desse modo, a autora reforça que a Educação Especial ainda é, mas não deveria ser entendida apenas como sinônimo de escola ou sala de aula especial.

Diante disso, complementamos a nossa discussão com outros elementos de análise, enfocando no modo como os cursos compreendem e estabelecem o perfil de egressos, pois acreditamos que a partir disso é possível apresentarmos um panorama geral na tentativa de apreendermos o que os PPC significam como competências com o uso de habilidades específicas. Nessa direção, questionamos: o que os PPC analisados pretendem ao direcionarem o desenvolvimento destas competências e habilidades ao longo da formação de professores? A produção destas competências e habilidades está alinhada aos interesses de quem e para quem?

A seguir, apresentamos um panorama geral acerca do modo como as IES compreendem por perfil de egresso nos PPC através de alguns trechos que mais despertaram a nossa atenção. O PPC da UFSM (2004/2008) do curso diurno afirma que o curso deve assegurar uma ‘’[...] **sólida formação geral, humanística, crítica e reflexiva**; sólida formação científica e profissional, **pautada em princípios éticos**’’ (UFSM, 2004/2008, n.p., grifos nossos). Além disso, pontuam que a formação de profissionais está direcionada para atuarem na docência especializada no atendimento educacional da população-alvo da Educação Especial, nas instituições de ensino regulares e especializadas em diversos espaços educacionais.

O PPC do curso noturno traz semelhanças entre um dos objetivos e um dos pontos que os licenciandos devem realizar como: ‘’Responsabilizar-se por **ações alicerçadas em valores humanos e éticos**, tendo competência teórica e prática para o **enfrentamento das complexidades emergentes** do contexto social, econômico, político, cultural e, especificamente educacional, em que a demanda de sujeitos dessa profissão está inserida’’ (UFSM, 2009, n.p., grifos nossos). O PPC do curso EAD dessa IES:

> [...] identificar as necessidades educacionais especiais, **sua competência lhe permitirá a definição e implementação de estratégias de flexibilização, adequação curricular, procedimento didático-pedagógico e práticas alternativas**, adequadas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas, psicomotoras, socioafetivas, que ampliem as potencialidades de aprendizagem desses sujeitos (UFSM, 2005, n.p. grifos nossos).

Nessa direção, observamos que o perfil de egresso presente em cada PPC apresenta algumas convergências, por exemplo, envolvendo o modelo de formação e o que compreendem como competência teórica e prática. Em relação ao perfil de egresso, o PPC da UFSCar (2012) destaca que este perfil de egresso foi aprovado pelo Parecer nº 776/2001 do Conselho, Pesquisa e Extensão do curso, e norteia-se pelos objetivos do curso.

Pontuamos que a palavra competências consta nos objetivos, mas torna-se mais explícito do que se trata nos trechos do perfil. O documento aponta como competências importantes ao licenciando ‘’[...] aprender de forma **autônoma e contínua;** produzir e divulgar novos conhecimentos, tecnologia, serviços e produtos; empreender formas diversificadas de atuação profissional; **atuar multi/inter/transdisciplinarmente**;’’ [...] (UFSCar, 2012, p. 34, grifos nossos).

No PPC da UNIDAVI (2014), destacamos uma das competências que o licenciando, a saber:

> [...] **considerar prioridade o domínio das metodologias específicas para o ensino das diferentes categorias de alunos**, a saber: indivíduos com deficiências (mental, auditiva, física, visual, surdo-cegueira, múltipla); transtornos globais de desenvolvimento (autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil); altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros) (UNIDAVI, 2014, p. 15, grifos nossos).

A partir disso, rememoramos um dos objetivos do curso que visa o fomento de recursos didáticos e pedagógicos para que sejam desenvolvidos ao longo da formação de professores. Vale pontuar que nos chama atenção o ‘’[...] considerar prioridade o domínio das metodologias específicas para **o ensino das diferentes categorias de alunos**’’ (UNIDAVI, 2014, p. 15, grifos nossos), confirmando a articulação dos objetivos com o perfil de egresso pretendidos em que, possivelmente, estão fundamentados no modelo médico-psicológico.

De acordo com o PPC da CENSUPEG (2017), o perfil de egresso está subsidiado pelas orientações das DCN, de acordo com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Acerca dos espaços de atuação profissional, afirmam, a seguir:

> **- na docência dos serviços de apoio pedagógico especializado, nas escolas de ensino regular, oferecidos na sala de recursos ou multifuncionais ou em Atendimentos Educacionais Especializados**, aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, atuando de forma transversal nos diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos; (CENSUPEG, 2017, p. 25, grifos nossos).

Conforme o PPC da UNIFACVEST, apreendemos o destaque das DCN como documento orientador, assim como as semelhanças com os objetivos ao priorizarem a articulação entre a teoria e prática, a interdisciplinaridade e os princípios éticos durante o processo formativo. Diante disso, afirmam que o licenciando deve ‘’Atuar como um **agente**

de transformação social, consciente do conhecimento como um valor de si mesmo e da sua construção permanente e imbricada ao ideal da educação humanística;'' (UNIFACVEST, 2018, p. 2, grifos nossos).

O PPC da UNIMES aponta uma convergência entre alguns trechos delineados sobre o perfil de egresso com os objetivos, ressaltando que estão orientados pelas DCN, conforme a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Ao concluir o curso, afirmam que: ''[...] Considera-se que o aluno possa ter incluído em seu repertório de aprendizado: • Desenvolvimento de **projetos criativos e inovadores** que acrescentem nas demandas diárias que envolvem o processo de inclusão'' (UNIMES, 2019, p. 50, grifos nossos).

O PPC da UNILINS apresenta o perfil de egresso com alguns trechos que também se aproximam com os objetivos, destacando que: ''[...] Compreender a Educação Especial na perspectiva de sua história, filosofias, princípios e teorias, além das legislações e demais aspectos das políticas específicas da área; [...] • avaliar as **características dos alunos** e identificar suas **necessidades educacionais especiais**;'' (UNILINS, 2020, p. 21, grifos nossos).

Observamos que no PPC da UNINTER alguns trechos também sinalizam semelhanças com o que está descrito nos objetivos quanto à interdisciplinaridade, integração teórico-prática e aos princípios éticos preconizados no decorrer da formação, como descrito no documento ''[...] Aptos a promover **a integração da cidadania e a defesa dos direitos humanos**, considera os aspectos culturais na interação com diferentes públicos, produzindo conhecimentos, **práticas interdisciplinares, metodologias ativas e tecnologias educacionais adequadas às mudanças e demandas locais regionais** (UNINTER, 2020, p. 77, grifos nossos).

No que se refere ao PPC da UNIASSELVI, pontuamos que alguns trechos, a seguir:

> **Para a formação do perfil do egresso almejado, busca-se oportunizar um aprimoramento formativo e cidadão para que ele possa atuar de maneira ética e crítica, levando em consideração os aspectos do desenvolvimento local, regional e nacional.** Outrossim, todo conteúdo e planejamento realizado pelo curso estão em constante aprimoramento e em consonância com as diretrizes curriculares vigentes. Partindo desse pressuposto, apresenta-se o perfil do egresso do Curso de Licenciatura em Educação Especial: **I- comprometer-se com os valores inspiradores da sociedade democrática; II- compreender o papel social da escola; III- manifestar conhecimentos acerca dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar** [...] (UNIASSELVI, s.d., p. 43).

Considerando isso, notamos que são semelhantes aos que estão descritos nos objetivos, e enfocam na busca por uma prática docente baseada no que descrevem como pilares de conhecimento (Saber, Fazer, Ser e Conviver).

O PPC da UFRRJ afirma que ‘’O curso de graduação de Licenciatura em Educação Especial deverá assegurar, no perfil do egresso: **sólida formação geral, humanística, crítica e reflexiva;** sólida formação científica e profissional, **pautada em princípios éticos**’’ (UFRRJ, 2022, p. 21, grifos nossos). A partir disso, observamos que a descrição deste perfil se aproxima dos objetivos e justificativa propostos pelo curso.

Posto isto, ao analisarmos os contextos envoltos aos trechos dos PPC referentes ao perfil do egresso com o foco na produção de competências técnicas, políticas e éticas, com o uso de habilidades específicas ao longo do curso, relembramos a influência das questões relacionadas às competências e habilidades postas pela BNCC, assim como a dicotomia entre teoria e prática ainda presentes na formação profissional respaldada por uma lógica não dialética.

Considerando isso, compreendemos que, possivelmente, os perfis de egresso estão atendendo à formação de professores com base no modelo médico-psicológico vinculada aos contextos de privatização e mercantilização da Educação brasileira reproduzidos pelo modelo de projeto político e econômico neoliberal. Nesse sentido, observamos que os cursos são levados a cumprir as exigências em relação aos trâmites de criação de cursos, (re)formulação de PPC e o constante investimento em oferta de matrículas, principalmente, em cursos de IES privadas na modalidade a distância para garantir a autorização e o amplo funcionamento, conforme os interesses mercadológicos que sustentam a lógica capitalista.

Assim, rememoramos que essas competências e habilidades específicas diferem das competências postas por Saviani (2011) afirmando que:

> **Consequentemente, é também pela mediação da competência técnica que se chega ao compromisso político efetivo, concreto, prático, real.** Na verdade, se a técnica, em termos simples, significa a maneira considerada correta de se executar uma tarefa, **a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer** (Saviani, 2011, p. 32, grifos nossos).

O autor salienta acerca da importância da articulação entre estas competências, reafirmando também que ‘’[...] a prática educativa do professor tem objetivamente um sentido político que pode ser desvelado quando se analisa essa prática como um momento de uma totalidade concreta’’ (Saviani, 2011, p. 32). Nesse ínterim, é fundamental considerarmos a

totalidade concreta que atravessa o processo formativo, levando em consideração as mediações e contradições.

Acerca disso, Duarte (2001) enfatiza que a contradição que atravessa a sociedade capitalista ao passo que também implica no campo da educação escolar, trata-se de uma contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e a apropriação privada dos meios de produção e dos produtos dessa produção. Consideramos essas contradições como estruturais da nossa sociedade, e como ponto de partida para as nossas reflexões, pois impactam diretamente e com formas mais veladas (às vezes, nem tão veladas) em nossas vivências.

Ainda sobre isso, ressaltamos as proposições de Mészáros (2008), que também se fundamenta nas contribuições de MHD, pois atenta-nos para refletir sobre o metabolismo social do capital, considerando o seu núcleo em forma de tripé (capital, trabalho e Estado), as suas personificações e implicações no cenário educacional. Segundo o autor, os parâmetros estruturais que fundamentam o sistema capitalista em que vivenciamos tendem a elaborar estratégias diárias de manutenção. Nessa direção afirma que:

> Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (Mészáros, 2008, p. 27, grifos do autor).

Continuamos vivenciando cenários caóticos que são atravessados por diversas condições subjetivas e objetivas, empreendendo forças para impedir que reflexões críticas como estas sejam construídas acerca da totalidade concreta e, assim, materializar um ponto de partida, como início do caminho de transformação.

Assim, pesquisadores seguem na luta, apontando em termos de denúncia cada vez mais em seus estudos, os retrocessos instaurados em meio ao atual cenário ‘’pós-pandêmico’’ em que estamos vivenciando, tornando cada vez mais preocupante o modo como as engrenagens que regem o modelo de projeto político e econômico neoliberal tem impactado na Educação brasileira, como já discutido anteriormente.

Em relação a isso, Rebelo e Kassar (2020) também discutem em um estudo que teve como objetivo ‘’analisar as alterações na organização da gestão da Educação Especial entre 1986 e 2020, período considerado democrático pela historiografia, mas que conserva

estruturas administrativas com origem na ditadura militar'' (Rebelo; Kassar, 2020, p. 155). Nessa direção, as autoras traçam uma linha temporal de 1986 a 2020 articulada a diversos cenários marcantes no país, enfatizando a expansão do conservadorismo político, principalmente, nos últimos tempos.

Rebelo e Kassar (2020) chamam atenção para o fato de que as relações construídas entre administração pública e setores privados (sendo particulares ou assistenciais-filantrópicos), podem indicar ''aparentemente'' como sociedade civil organizada, dita democrática, porém também podem indicar um posicionamento conservador da instauração de uma dependência econômica das instituições privadas frente aos recursos públicos ainda que de modo mascarado, no qual compreendemos como mais uma das diversas manobras do capital ao sustentar a dialética exclusão/inclusão em que Estado insiste no objetivo de eximir-se de suas responsabilidades.

Nesse sentido, as autoras destacam que apesar do aumento gradativo de matrículas em escolas comuns, principalmente, em instituições públicas, torna-se preocupante constatar o atual cenário e não considerar em termos de dúvidas como tem ocorrido o movimento de ir para além do acesso, ou seja, a permanência desses estudantes nas instituições (Rebelo; Kassar, 2020).

Diante disso, afirmam que ''Mesmo que não seja assumida explicitamente, a complementaridade dos serviços especializados, histórica na Educação Especial brasileira, vem sendo mantida. Dessa forma, algumas crianças continuam não fazendo parte da escola comum e "pertencendo" às escolas especiais'' (Rebelo; Kassar, 2020, p. 163). Assim, trata-se de uma totalidade social atravessada por diversas mediações e contradições que implicam diariamente nas vivências das pessoas com deficiência, familiares e responsáveis que convivem com as mesmas, assim como nas vivências de professores, pesquisadores e outras pessoas vinculadas à luta.

Em termos de tessituras (in)conclusivas acerca dessas discussões, retomamos os olhares da ANFOPE (2021) no que se refere ao desenvolvimento de competências e habilidades no decorrer da formação de professores. Segundo a Associação, a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 foram estrategicamente conduzidas e impostas de modo totalmente abrupto pelo MEC/CNE, que se tornaram responsáveis pela descaracterização dos cursos de licenciatura no país.

No que tange aos múltiplos interesses envolvidos nessa elaboração e aprovação desses documentos, a ANFOPE (2021) atenta-nos para dois elementos principais que são necessários serem discutidos amplamente no atual cenário. O primeiro é a intenção de padronizar as ações políticas e curriculares orientadas pelos princípios curriculares da BNCC, que têm como objetivo solidificar os meios de controle da escola, envolvendo a práxis docente, sobretudo, sob orientações internacionais, como da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

O segundo elemento tem como foco a formação de professores pelas competências que está diretamente alinhada ao modelo de política econômica neoliberal e, consequentemente, implica no saber/fazer docente com matrizes curriculares prescritivas e neotecnicistas. Em relação a isso, a Associação sinaliza:

> Destacamos que **as competências específicas** se referem a **três dimensões**, a saber: **a) conhecimento profissional; b) prática profissional; e c) engajamento profissional.** Tais dimensões são uma reprodução do **documento "Australian Professional Standards for Teachers" (2011)**, significando, portanto, uma transposição, para o contexto brasileiro, da proposta australiana de reforma neoliberal na formação de professores, uma reforma que, **a exemplo dos EUA, do Chile entre outros países,** vem fracassando como modelo de formação de professores para a educação básica (ANFOPE, 2021, p. 27, grifos nossos).

Diante desse contexto, reiteramos a importância das ações mais recentes da Associação, assim como do GT15 - Educação Especial para que as duas resoluções ainda vigentes sejam revogadas. A seguir, apresentamos as matrizes curriculares dos PPC analisados.

4.3 Matrizes curriculares de cursos de Licenciatura em Educação Especial

Nesta categoria temática, explicitamos a estrutura e a organização de cursos, debruçando-nos no movimento de apreender alguns elementos das matrizes curriculares, se convergem ou divergem, dos objetivos, da justificativa e do perfil de egresso, refletindo sobre as possíveis contradições durante esse processo. Assim, faz-nos questionar: as matrizes curriculares estão distanciando-se ou aproximando-se de modelos que historicamente priorizaram os métodos, técnicas e recursos com base na interlocução de algumas áreas de conhecimento, como a Medicina e Psicologia na Educação Especial?

A seguir, trazemos como recorte analítico alguns dados que estão descritos explicitamente nos PPC, como algumas disciplinas, com as cargas horárias totais e parciais, ressaltando como o Estágio Supervisionado e o TCC são desenvolvidos, assim como alguns trechos que abordam sobre os documentos que respaldam a elaboração e atualização do PPC de cada curso.

No curso diurno da UFSM (2004/2008), a carga horária total é de 3.480 horas, sendo que as disciplinas obrigatórias totalizam 3.225 horas, as Atividades Complementares de Graduação (100 horas) e as Atividades Complementares de Extensão (155 horas). Acerca dos conteúdos e cargas horárias, o documento pontua que:

> c) A carga horária destinada a Atividades Complementares de Graduação (ACG's - 100 horas) e a Atividades Complementares de Extensão (ACEx - 155 horas), totalizam 255 horas e **atendem ao indicado na Resolução CNE/CP 02/2015 (Art. 13, §1º, IV)**, além da Política de Extensão da UFSM e suas regulamentações (UFSM, 2004/2008, n.p., grifos nossos).

Nessa direção, consideramos necessário enfatizar que no Art. 13 é abordado sobre a estrutura de cursos por meio da base comum nacional das orientações curriculares, e ''§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos [...]'' (p. 11).

Há disciplinas com carga horária específica que compõem 4 núcleos, por exemplo: Na Carga Horária Total do Núcleo Didático-Pedagógico (1.335 horas), destacamos algumas das 28 disciplinas, como: História da Educação (1º semestre - 60 horas), Psicologia da Educação I, I e III (1º, 2º e 3º semestre - 60 horas cada), Sociologia da Educação (2º semestre - 60 horas), Filosofia da Educação (3º semestre - 60 horas), Fundamentos Neuropsicológicos da Aprendizagem (3º semestre - 60 horas), entre outras (UFSM, 2004/2008).

Na Carga Horária Total do Núcleo da Fundamentação em Educação Especial (1350 horas), há 19 disciplinas, por exemplo, Fundamentos da Educação Especial (1º semestre - 60 horas), Educação Especial: Sujeitos e Culturas (2º semestre - 60 horas), Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação Especial (1º semestre - 60 horas), Libras I, II e III (1º, 2º e 3º semestre - 60 horas cada), Dificuldades para a Aprendizagem (6º semestre - 60 horas) (UFSM, 2004/2008).

Além disso, há disciplinas específicas, como: Transtorno do Espectro Autista: Contextos e Práticas (6º semestre - 90 horas), Deficiência Intelectual: Contextos e Práticas (6º

semestre - 90 horas), Deficiência Visual: Contextos e Práticas (7º semestre - 90 horas), e Altas Habilidades/Superdotação: Contextos e Práticas (7º semestre - 90 horas) (UFSM, 2004/2008).

A Carga Horária Núcleo de Estágio Supervisionado e Pesquisa (540 horas) integra 4 disciplinas, a saber: Estágio em Educação Especial I: Espaços Especializados (8º semestre - 180 horas), Trabalho de Conclusão de Curso I (9º semestre - 60 horas), Estágio em Educação Especial II: Escola Regular (10º semestre - 240 horas), e Trabalho de Conclusão de Curso II (10º semestre - 60 horas). Em suma, o documento ressalta que:

> [...] d) As disciplinas do Núcleo Didático-Pedagógico (1.335h), as disciplinas de Estágios (420h) e as disciplinas do Núcleo da Fundamentação em Educação Especial (1.350h) totalizam 3.105h, o que corresponde a 89,2% da carga horária total do curso, e são disciplinas que compõem a Dimensão Pedagógica do currículo, nos termos da **Resolução CNE/CP 02/2015 (Art. 13, §5º)** (UFSM, 2004/2008, n.p., grifos nossos).

A proposição desta organização curricular também foi orientada pela Resolução CNE/CP 02/2015 (Art. 13):

> II - **400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado**, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
> § 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, **e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total** (Brasil, 2015, p. 11-12, grifos nossos).

Considerando isso, observamos que este curso ultrapassa a carga horária mínima para o Estágio Supervisionado. A carga horária do curso noturno da UFSM (2009) é de 3.220 horas. As disciplinas obrigatórias totalizam 2.240 horas, sendo as atividades complementares de graduação (120 horas) e as atividades complementares de extensão (160 horas). Há disciplinas com carga horária que integram 3 eixos. No Eixo 1: Educação e Educação Especial: Fundamentos em ação, há 11 disciplinas, por exemplo, a História e Filosofia da Educação (1º semestre - 75 horas), Sociologia e Antropologia da Educação (1º semestre - 75 horas), Psicologia na Educação (1º semestre - 60 horas), Políticas Públicas em Educação (2º semestre - 45 horas), História e Realidades do Atendimento em Educação Especial (12º semestre - 60 horas), entre outras.

No Eixo 2: Contextos e Práticas em Educação Especial, há 23 disciplinas. Por exemplo, há algumas disciplinas, denominadas: Escola, Currículo e Planejamento na

Educação Especial (3º semestre - 75 horas), Didática (3º semestre - 60 horas), História e Realidades do Atendimento Educacional de Alunos Deficientes Visuais (4º semestre - 75 horas), História e Realidades do Atendimento História e Realidades do Atendimento do Aluno Surdo/Cego (4º semestre - 75 horas), História e Realidades do Atendimento História e Realidades do Atendimento de Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (5º semestre - 75 horas), entre outras (UFSM, 2004/2008).

No Eixo 3: Pesquisa Profissional e Estágio, há 6 disciplinas, a saber: Projeto de Pesquisa Profissional (8º semestre - 75 horas), Tópicos Específicos de Aprofundamento Dirigido à Área I (8º semestre - 75 horas), Estágio Supervisionado I - Observação e Proposta (8º semestre - 135 horas), Desenvolvimento de Pesquisa Profissional (9º semestre - 75 horas), Tópicos Específicos de Aprofundamento Dirigido à Área II (9º semestre - 75 horas), Estágio Supervisionado II - Prática Pedagógica e Relatório (9º semestre - 270 horas). Sobre os documentos que foram utilizados na elaboração do PPC, citam: ‘’Legislação que regula o(a) Lei n.11.405 de 31/12/1999; Lei n.1.036 - emenda 131/91 de abril/2002; Res. CNE/CP n.02/2001 e Res. CNE/CP n.01 de fev/2002’’ (UFSM, 2004/2008, n.p.).

A carga horária total do PPC do curso EAD da UFSM (2005) é de 3.320 horas. Há 7 núcleos, sendo o primeiro, denominado: Núcleo Didático Pedagógico (Disciplinas Teóricas e Práticas) (1.740 horas) em que integram 25 disciplinas. Dentre essas, destacamos a disciplina de Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica (1º semestre - 60 horas), Políticas Públicas na Educação Especial (2º semestre - 75 horas), Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação I (1º semestre - 60 horas), Psicologia da Educação I, II e III (1º, 2º e 3º semestre - 60 horas cada), Escola, Cultura e Identidade (3º semestre - 75 horas), Artes Visuais e Educação Especial (5º semestre - 75 horas), Pesquisa em Educação (6º semestre - 60 horas cada), entre outras.

Ademais, há o Núcleo da Fundamentação da Educação Especial (Disciplinas Teóricas e Práticas) (330 horas) com 5 disciplinas, a saber: Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação Especial (1º semestre - 60 horas), Fundamentos da Educação Especial I (1º semestre - 60 horas), Fundamentos da Educação Especial II (2º semestre - 60 horas), Fundamentos Neurológicos da Aprendizagem (2º semestre - 75 horas) e Avaliação em Educação Especial (4º semestre - 75 horas) (UFSM, 2005).

No Núcleo por Categorias - Surdez (Disciplinas Teóricas e Práticas) (360 horas), há 6 disciplinas: Desenvolvimento Linguístico e Educação do Surdo (4º semestre - 60 horas),

Libras I (4º semestre - 60 horas), Ensino da Língua Português para Surdos (5º semestre - 60 horas), Libras II (4º semestre - 60 horas), Alternativas Metodológicas para o Aluno Surdo (5º semestre - 60 horas) e Libras III (6º semestre - 60 horas) (UFSM, 2005).

Há 3 disciplinas que integram o 7º semestre no Núcleo por Categorias - Deficiência Mental (Disciplinas Teóricas e Práticas) (180 horas): Deficiência Mental: contextos e práticas educacionais, Alternativas Metodológicas para o Aluno com Deficiência Mental, Tecnologia Assistiva. Pontuamos que na parte descritiva deste núcleo, também, é enfatizado o uso da mesma resolução presente na elaboração do PPC do turno diurno. "OBS.: *24 das disciplinas da grade curricular contêm as práticas educativas em conformidade com o dispositivo na Resolução Nº 02 de 1º de julho de 2015, Artigo 13, Parágrafo 1º, 2º e 3º'' (UFSM, 2005, n.p.).

O Núcleo de Estágio Supervisionado (Disciplinas Teóricas e Práticas) (180 horas) é subdivido em dois estágios específicos, a saber: Estágio Supervisionado/Surdez (6º semestre - 210 horas) e Estágio Supervisionado/Deficiência Mental (8º semestre - 210 horas) ambos realizados de modo remoto em caráter de excepcionalidade em decorrência da pandemia de COVID-19. Por fim, há o Núcleo de Opções Livres (Disciplinas Teóricas e Práticas) (240 horas), com as Disciplinas Complementares de Graduação (120 horas) e Atividades Complementares de Graduação (120 horas) (UFSM, 2005).

O curso presencial noturno da FURB (2011) subdivide-se em 8 fases, com a carga horária total de 3.384 horas em que 2.718 horas são de Científico-Culturais, 486 horas de Prática como Componente Curricular - PCC, 486 horas de Estágio e 252 horas de AACCS - Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, e está organizado em 3 Eixos (EG - Eixo Geral, EAL - Eixo Articulador das Licenciaturas e EE - Eixo Específico). O documento aponta que a organização curricular:

> Segue as diretrizes da Política das Licenciaturas da FURB, além dos demais instrumentos legais internos e do MEC, destacando a **Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e o documento do MEC da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008** (FURB, 2011, p. 28, grifos nossos).

Nessa direção, a 1º Fase possui 6 disciplinas, com o total de 20 créditos (360 horas). Destacamos as disciplinas de Alfabetização e Letramento (EE - 4 créditos), Infância e Saúde (EE - 4 créditos) e Relações Interpessoais (EE - 2 créditos). A 2º Fase conta com o total de 6 disciplinas, e 22 créditos (396 horas), por exemplo: Neurofisiologia I (EE - 4 créditos), Psicomotricidade (EE - 4 créditos) e Teoria e Prática Educacional da Pessoa com Deficiência

Múltipla e Surdocegueira (EE - 6 créditos). Na 3º Fase, também, há o total de 6 disciplinas, e 22 créditos (396 horas): Neuropsicologia (EE - 4 créditos), Psicologia da Educação (EAL - 4 créditos) e Teoria e Prática Educacional da Pessoa com Deficiência Intelectual (EE - 4 créditos) (FURB, 2011).

Há 6 disciplinas na 4º Fase, contando com o total de 22 créditos (396 horas): Estágio em Educação o al I (EAL - 4 créditos), Humanidade, Educação e Cidadania (EAL - 4 créditos) e Teoria e Prática Educacional da Pessoa com Deficiência Física (EE - 4 créditos). Na 5º Fase, há 5 disciplinas e 20 créditos (360 horas), com algumas das seguintes disciplinas: Estágio em Educação Especial II (EAL - 4 créditos), Libras (EAL - 4 créditos) e Teoria e Prática Educacional da Pessoa com Surdez (EE - 4 créditos) (FURB, 2011).

Na 6º Fase, há 7 disciplinas e o total de 26 créditos (468 horas), por exemplo: Dificuldades na Aprendizagem Escolar (EE - 4 créditos), Sistema Braille (EE - 3 créditos) e Teoria e Prática Educacional da Pessoa com Transtorno Global do Desenvolvimento I (EE - 4 créditos). Há 4 disciplinas na 7º Fase, compondo 20 créditos (360 horas), a saber: Estágio em Educação Especial IV (EAL - 7 créditos), Libras I (EAL - 4 créditos), Optativa I (EAL - 4 créditos) e Teoria e Prática Educacional da Pessoa com Transtorno Global do Desenvolvimento II (EE - 4 créditos). Por fim, há 4 disciplinas na 8º Fase: Estágio em Educação Especial IV (EAL - 7 créditos), Estimulação Essencial (EE - 5 créditos), Sexualidade e Educação Especial (EE - 4 créditos) e Teoria e Prática Educacional da Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação (EE - 6 créditos) (FURB, 2011).

O curso presencial diurno da UFSCar (2012) está em consonância com a PNEEPEI (Brasil, 2008a), que institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena de formação de professores da Educação Básica em nível superior. A organização curricular possui 8 Perfis, totalizando 3.315 horas. O 1º Perfil conta com a distribuição de 5 disciplinas (22 créditos - 330 horas), por exemplo, Educação e Educação Especial: contextos históricos (4 créditos - 60 horas), Políticas Educacionais e Funcionamento da Educação Especial e Ética e Educação Especial (4 créditos - 60 horas).

No 2º Perfil, há 4 disciplinas, totalizando com 22 créditos (330 horas), a saber: Desenvolvimento Humano e da Aprendizagem de Crianças e Jovens com Necessidades Educacionais Especiais (4 créditos - 60 horas), Estudo do Desenvolvimento Atípico (4 créditos - 60 horas), Teorias Pedagógicas Aplicadas à Educação Especial e Teorias Pedagógicas aplicadas à Educação Especial (4 créditos - 60 horas), Processos Investigativos

em Educação Especial II: Observação de Situações Planejadas (6 créditos - 90 horas) e Optativa (4 créditos - 60 horas).

Há 6 disciplinas no 3º Perfil (Total de 26 créditos - 390 horas): Apoio educacional especializado: Educação Infantil (4 créditos - 60 horas), Currículo e Educação Especial: adaptações e acomodações (4 créditos - 60 horas), e Procedimentos de Ensino em Educação Especial: deficiência intelectual (4 créditos - 60 horas). O 4º Perfil também possui 4 disciplinas obrigatórias e 2 optativas (Total de 26 créditos - 390 horas): Procedimentos de ensino em Educação Especial: deficiência auditiva (4 créditos - 60 horas), Tecnologias instrucionais aplicadas à Educação Especial: modelos instrucionais (4 créditos - 60 horas), Ensino colaborativo (4 créditos - 60 horas), Optativa (4 créditos - 60 horas), Optativa (4 créditos - 60 horas) (UFSCar, 2012).

No 5º Perfil, há 6 disciplinas (30 créditos - 450 horas), como: Fundamentos Sociológicos, Políticos e Antropológicos da Educação (4 créditos - 60 horas), Planejamento Educacional Individualizado I: Avaliação (4 créditos - 60 horas), Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial I (10 créditos - 150 horas). O 6º Perfil também possui 6 disciplinas (28 créditos - 420 horas), por exemplo: Didática para a Educação Especial (4 créditos - 60 horas), Planejamento Educacional Individualizado II: Intervenções (4 créditos - 60 horas), e Trabalho de Conclusão de Curso I (4 créditos - 60 horas) (UFSCar, 2012).

No 7º Perfil, há 6 disciplinas, totalizando com 29 créditos (435 horas): Ensino de Matemática pra Pessoas com Deficiência (4 créditos - 60 horas), Trabalho de Conclusão de Curso II (4 créditos - 60 horas), e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial III (9 créditos - 135 horas). Por fim, o 8º Perfil possui 5 disciplinas (24 créditos - 360 horas): Ensino de Habilidades de Comunicação Alternativa Aumentativa (4 créditos - 60 horas), Trabalho de Conclusão de Curso III (4 créditos - 60 horas), Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial IV (8 créditos - 120 horas) (UFSCar, 2012).

O PPC da UNIDAVI (2014) pontua que se trata de um curso presencial em todos os turnos, com VIII Fases. Acerca da organização curricular, afirma que ‘’Observação: Atendendo à Resolução/CONSUNI Nº 122/2007, o curso apresenta 188 créditos que, multiplicados por 18 horas-aula de 50 minutos, totalizam 3.384 horas-aula. Essas, convertidas em horas-relógio, correspondem a 2.820 horas’’ (UNIDAVI, 2014, p. 19). Na Fase I, há 6 disciplinas, totalizando 396 horas. Destacamos 3 disciplinas: Fundamentos da Educação Especial (72 horas), Filosofia da Educação (72 horas) e Metodologia do Trabalho Científico

(36 horas). Na Fase II (5 disciplinas - 414 horas): Desenvolvimento Humano e Aprendizagem II (72 horas), História da Educação (72 horas) e Deficiência Auditiva (72 horas).

Na Fase III (5 disciplinas - 414 horas): Sociologia da Educação (72 horas), Políticas Educacionais e Funcionamento da Educação Especial (72 horas) e Surdo-cegueira (72 horas). Na Fase IV (5 disciplinas - 414 horas): Psicologia da Educação (72 horas), Didática (72 horas) e Libras (72 horas). Na Fase V (6 disciplinas - 324 horas): Psicologia da Educação (72 horas), Didática (72 horas) e Libras (72 horas). Na Fase VI (5 disciplinas - 396 horas): Sistema Braille (72 horas), Deficiência Intelectual (72 horas) e Estágio Curricular Supervisionado I (108 horas). Na Fase VII (6 disciplinas - 396 horas): Estatística (36 horas), Superlotação e Altas Habilidades (72 horas) e Estágio Curricular Supervisionado II (144 horas). Por fim, na Fase VIII (5 disciplinas - 378 horas): Expressão e Movimento (36 horas), Prevenção de Deficiências (36 horas) e Estágio Curricular Supervisionado III (234 horas) (UNIDAVI, 2014).

O PPC do curso EAD diurno da CENSUPEG (2017) afirma que a organização curricular também está em consonância com a Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de Julho de 2015. Ademais, o PPC destaca que:

> Para isso o curso de Licenciatura em Educação Especial – modalidade EAD, projetado pela Faculdade CENSUPEG tem **3.200 horas** com o mínimo de **4 anos para sua integralização ao longo de 8 semestres formados por 2.100 horas de disciplinas teórico-práticas**, **400h de práticas de ensino, 400h estágio curricular supervisionado e 200h de atividades complementares com iniciação científica e extensão** (CENSUPEG, 2017, p. 28, grifo nossos).

Em relação às disciplinas que compõem os 8 semestres, pontuamos algumas disciplinas. No 1º semestre, há 5 disciplinas e todas possuem 80 horas, como: Projeto Inovador Profissional de Aprendizagem: Histórias de Vidas, Comunicação e Expressão, e Ética, Responsabilidade Social e Educação Ambiental. No 2º semestre, há 6 disciplinas, por exemplo, Prática de Ensino: A organização pedagógica das escolas (100 horas), Complexidade Humana: Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos na Educação (80 horas), e História e Filosofia da Educação (80 horas) (CENSUPEG, 2017).

No 3º semestre, também, há 6 disciplinas: Prática de Ensino: Educação Inclusiva (100 horas), Prática de Ensino: Educação Inclusiva (80 horas), e Projetos pedagógicos: Currículo e Trilhas de Aprendizagens (80 horas). No 4º semestre, há 7 disciplinas: A Deficiência Intelectual e as Práticas Pedagógicas (80 horas), Altas Habilidades/Superdotação (60 horas), e

Deficiência Auditiva / Surdez (80 horas). No 5º semestre, há 6 disciplinas: Deficiência Física e Mobilidade Reduzida (80 horas), Deficiência Visual: Cegueira e Baixa Visão (80 horas), e Surdocegueira e Deficiências Múltipla (80 horas) (CENSUPEG, 2017).

Há uma disciplina voltada para o Estágio no 7º semestre, a saber: Estágio Curricular: Ensino Fundamental (80 horas). Também, há 2 disciplinas optativas: Neurociências Aplicada à Educação / Educação de Jovens e Adultos: Abordagens e Métodos (80 horas). No 8º semestre, há 3 disciplinas, com 100 horas cada: Estágio Curricular: Atendimento Educacional Especializado, Estágio Curricular: Escola Especial, e Projeto de Vida. Vale salientar que as Atividades Complementares totalizam 200 horas, sendo 50 horas (3º semestre) e 50 horas (4º semestre) e outras 100 horas para projeto de extensão, sendo 50 horas (5º semestre) e 50 horas (6º trimestre) (CENSUPEG, 2017).

A carga horária total do curso da UNIFACVEST (2018) é de 3.240 horas. Há 8 semestres e as disciplinas são subdivididas por Módulos. Acerca de documentos orientadores, o PPC enfatiza que:

> Norteado pelos princípios da flexibilização curricular, da interdisciplinaridade e da concepção e metodologia de estudos em EAD, o curso de Licenciatura em Educação Especial EaD, Centro Universitário FACVEST/UNIFACVEST foi organizado a partir de 3 (três) categorias, nas quais o discente deverá cumprir um determinado número de unidades curriculares (ou disciplinas), cada uma com seus respectivos créditos para integralizar o curso. Esta categorização atende à recente **Resolução CNE Nº 2, de 1º de julho de 2015** [...] (UNIFACVEST, 2018, p. 03, grifos nossos).

Ademais, o PPC pontua que também atende à Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e ao Decreto Nº 4.281 de 25 de junho de 2002 relacionados à Educação Ambiental, assim como à Lei nº 11.645/2008 e à Resolução CNE/CP nº 1/2004, que abordam sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

No 1º semestre, há 7 disciplinas (60 horas) subdivididas entre o Módulo 1A e o Módulo 1B: História da Educação (1A - 60 horas), Prática Textual em Língua Portuguesa (1A - 60 horas), Formação Docente para a Diversidade (1A - 60 horas), Escola e Sociedade (1B - 60 horas), Filosofia da Educação (1B - 60 horas), Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico (1B - 60 horas), e Atividade Formativa I (1B - 50 horas). Há 8 disciplinas no 2º semestre (350 horas), como: Novos Caminhos para Profissionais da Educação (2A - 30 horas), Psicologia da Educação (2A - 60 horas), Sociologia da Educação (2A - 60 horas), Libras - Língua Brasileira de Sinais (2A - 60 horas), Atividade Formativa II (2B - 50 horas), e Projeto Integrador I (2B - 50 horas) (UNIFACVEST, 2018).

No 3º semestre, há 6 disciplinas (320 horas) subdivididas entre 2 Módulos: Teorias da Aprendizagem (3A - 60 horas), Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais (3A - 30 horas), Legislação Educacional (3A - 30 horas). No 4º semestre, há 7 disciplinas (380 horas), por exemplo: Diversidade na Aprendizagem de Pessoas com Necessidades Especiais (4A - 30 horas), Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial e Inclusiva (4A - 30 horas), Metodologia do Ensino da Educação Especial (3A - 30 horas) (UNIFACVEST, 2018).

No 5º semestre, também, há 7 disciplinas (430 horas), por exemplo: Deficiência Intelectual, Física e Psicomotora (5A - 30 horas), Estágio Supervisionado I (5A - 30 horas), Estágio Supervisionado I e Atividade Formativa V (5A - 50 horas). No 6º semestre, também, há 7 disciplinas (390 horas), por exemplo: Transversalidade na Educação (6A - 30 horas), Estágio Supervisionado II (6A - 100 horas), Atividade Formativa VI (6B - 50 horas). Também, há 7 disciplinas no 7º semestre (390 horas): Avaliação da Aprendizagem (7A - 50 horas), Estágio Supervisionado III (7A - 50 horas), e Atividade Formativa VII (7B - 50 horas). Por fim, há o 8 semestre: Transtorno do Espectro Autista (8A - 60 horas), Estágio Supervisionado IV – Gestão Escolar (8A - 100 horas), Atividade Formativa VIII (8B - 50 horas), Trabalho de Conclusão de Curso - TCC (8B - 40 horas).

O PPC do curso EAD da UNIMES (2019, p. 64) afirma ‘’Matriz Curricular nos termos da Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015’’, assim como a transversalidade aplicada à matriz curricular que está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais. A carga horária do curso é de 3.246,13 horas, e a matriz curricular subdivide-se em 8 semestres. No 1º semestre, há 5 disciplinas (333,33 horas), e a maioria possui 80 horas, por exemplo: Comunicação, Educação e Tecnologias (80 horas), Sociologia da Educação (80 horas) e Fundamentos da Educação Inclusiva (60 horas). Há 4 disciplinas no 2º semestre (366,66 horas): Filosofia da Educação (80 horas), Psicologia da Educação (80 horas), Língua Brasileira de Sinais - Libras (60 horas) e Didática (80 horas).

No 3º e 4º semestres, também, há 4 disciplinas em cada (366,66 horas). No 3º semestre, as disciplinas são denominadas de: Educação Inclusiva (80 horas), Política e Organização da Educação Básica (80 horas), Didática e Prática (60 horas), e Políticas Educacionais de Jovens e Adultos (60 horas). No 4º semestre, são as seguintes disciplinas: Avaliação Educacional e Prática (60 horas), Políticas Públicas em Educação Inclusiva (80 horas), Educação Inclusiva da Pessoa com Deficiência (60 horas), e Metodologia da Pesquisa Científica (80 horas). No 5º semestre, há 5 disciplinas (433,33 horas), por exemplo: Formação

Docente e Educação Inclusiva (80 horas), Deficiência Visual: Fundamentos e Metodologias (60 horas), e Disciplina Optativa (80 horas) (UNIMES, 2019).

Há 5 disciplinas no 6º semestre (333,33 horas), e pontuamos as seguintes disciplinas: Transtornos Invasivos do Desenvolvimento Diagnóstico e Intervenção (60 horas), Superdotação e Altas Habilidades (60 horas), e Disciplina Optativa (80 horas). No 7º semestre, também, há 5 disciplinas (483,33 horas), por exemplo, Currículo: Teoria e Prática, Fundamentos Teóricos da Aprendizagem, Disciplina Optativa (80 horas). Além disso, há o Estágio Curricular Supervisionado (150 horas), denominado como Outra Atividades. No último semestre, há o TCC, que também integra as Outras Atividades, com carga horária de 150 horas. São 5 disciplinas (333,33 horas). Dentre essas, Gestão dos Espaços Educativos e Prática (60 horas), Fundamentos da Neurofisiologia e Neuropsicologia (60 horas), duas Disciplinas Optativas, ambas de 80 horas (UNIMES, 2019).

O curso EAD da UNINTER (2020) possui carga horária de 3.232 horas. No PPC, enfatizam que a matriz curricular foi elaborada de acordo com as orientações das DCN, e:

> [...] a matriz curricular do curso, conforme determina a Resolução CNE/CP N° 1, de 30/05/2012), garante a oferta do conteúdo de Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (Lei nº 9.394/96, com a redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e n° 11.645/2008, e da Resolução CNE/CP n° 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional (UNINTER, 2020, p. 93).

Além disso, acrescentam que o curso conta com as disciplinas de Libras na matriz curricular, atendendo à legislação federal (Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000). A matriz curricular está organizada por Unidades Temáticas de Aprendizagem (UTAs), Fases, Disciplinas e Carga Horária. Pontuamos que cada disciplina possui 56 horas.

São diversas UTAs, e destacamos uma disciplina em cada ciclo e fase, respectivamente: Fundamentos Gerais - 0 (Zero) - Modo Acolhimento Calouro (3 disciplinas no Ciclo 00 - Fase 01: Introdução à Educação Especial e Inclusiva / 3 disciplinas no Ciclo 00 - Fase 02: Educação Especial no Contexto Escola, Família e Trabalho), Diversidade (2 disciplinas no Ciclo 01 - Fase 01: Estudo das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena / 2 disciplinas no Ciclo 01 - Fase 02:

Libras), Revisitando o Potencial Humano (2 disciplinas no Ciclo 02 - Fase 01: Transtorno do Espectro Autista / 2 disciplinas no Ciclo 02 - Fase 02: Neuropsicopedagogia).

Ademais, Inclusão de Alunos com Deficiência (2 disciplinas no Ciclo 02 - Fase 01: Deficiência Visual / 2 disciplinas no Ciclo 02 - Fase 02: Deficiência Intelectual), Educação Escolar (2 disciplinas no Ciclo 02 - Fase 01: Fundamentos da Neurofisiologia / 2 disciplinas no Ciclo 02 - Fase 02: Gestão Escolar e Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Especial), Aprendizagem e Cognição (2 disciplinas no Ciclo 03 - Fase 01: Psicologia da Educação / 2 disciplinas no Ciclo 03 - Fase 02: História da Educação), Fundamentos Pedagógicos (2 disciplinas no Ciclo 03 - Fase 01: Didática / 3 disciplinas no Ciclo 03 - Fase 02: Eletiva I), Fundamentos da Educação (2 disciplinas no Ciclo 02 - Fase 01: Antropologia e Sociologia da Educação / 3 disciplinas no Ciclo 03 - Fase 02: Educação Especial e Inclusiva), Fundamentos da Educação Especial (2 disciplinas no Ciclo 03 - Fase 01: Fundamentos Legais da Educação Especial / 3 disciplinas no Ciclo 03 - Fase 02: Fundamentos Biológicos, Psicológicos e Sociais na Educação Especial).

Ademais, há a disciplina de Fundamentos Educacionais e o Lúdico (2 disciplinas no Ciclo 03 - Fase 01: Estimulação Essencial nas Diferentes Diferenças / 3 disciplinas no Ciclo 03 - Fase 02: Transtornos Funcionais da Aprendizagem), Metodologias de Ensino (2 disciplinas no Ciclo 03 - Fase 01: Metodologia do Ensino da Matemática: Educação Especial / 3 disciplinas no Ciclo 03 - Fase 02: Metodologia do Ensino de Ciências: Educação Especial), e Itinerários Formativos (2 disciplinas no Ciclo 04 - Fase 01: Eletiva VI / 2 disciplinas no Ciclo 04 - Fase 02: Eletiva X) (UNINTER, 2020).

Também, destacamos a disciplina Metodologia da Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com o total de 56 horas. Há as Atividades Extensionistas em que está subdividida em Temas Integradores (200 horas) e Diversidade Profissional, Cultural e Social (200 horas). Por fim, há o Estágio Supervisionado subdividido em: Educação Básica (EI - EF - EM - EJA) (200 horas), e Diferentes Contextos (200 horas) (UNINTER, 2020).

O curso EAD da UNIASSELVI referente a todos os turnos possui 7 Módulos, subdivididos em Disciplinas (3.300 horas, variando entre 20, 60, 80, 100 e 150 horas cada disciplina) e Atividades Complementares (200 horas subdivididas em 8º semestres, sendo 40 horas no 1º, 2º e 3º semestres, e 20 horas nos próximos semestres), totalizando o quantitativo de 3500 horas. No 1º Módulo, há 5 disciplinas, por exemplo: Sociedade, Educação e Cultura

(60 horas), Contexto Histórico-Filosófico da Educação (80 horas) e Psicologia da Educação e da Aprendizagem (60 horas).

No 2º Módulo, há 5 disciplinas, como as seguintes: Educação e Diversidade (80 horas), Educação Inclusiva (60 horas) e Língua Brasileira de Sinais-Libras (60 horas). No 3º Módulo, também, há 5 disciplinas. Dentre essas, há a disciplina de Teorias e Práticas do Currículo (80 horas), Educação de Jovens e Adultos (60 horas) e Educação e Tecnologias (60 horas). No 4º Módulo, há 6 disciplinas, e pontuamos algumas: Fundamentos da Educação Especial: Aspectos Históricos, Legais e Filosóficos (80 horas), Estratégia de Leitura (60 horas) e Superdotação e Altas Habilidades (80 horas) (UNIASSELVI, s.d.).

Há 7 disciplinas no 5º Módulo. Destacamos estas disciplinas: Estágio Curricular Obrigatório I - Sala de Recursos Multifuncionais (100 horas), Deficiência Física: Fundamentos e Metodologia (60 horas) e Prática Interdisciplinar: Vivências Educativas na APAE/Sala de Recursos Multifuncionais (80 horas). No 6º Módulo, há 10 disciplinas, e pontuamos a disciplina de Transtorno do Neurodesenvolvimento (60 horas), Deficiência Intelectual: Fundamentos e Metodologias (60 horas) e Deficiência Auditiva: Fundamentos e Metodologias (60 horas) (UNIASSELVI, s.d.).

No 7º Módulo, há 7 disciplinas, e ressaltamos a disciplina de Deficiência Visual: Fundamentos e Metodologias (60 horas), Deficiência Múltipla: Fundamentos e Metodologias (60 horas) e Diagnóstico, Planejamento e Avaliação na Educação Especial (80 horas). Por fim, há 10 disciplinas no 8º Módulo. Dentre estas, citamos: Projeto de Ensino (80 horas), Acessibilidade e Tecnologias Assistivas (60 horas) e Infância e Saúde (80 horas). No que tange aos documentos que fundamentaram a elaboração do PPC, salientam que:

> Na matriz curricular do curso, a transversalidade está contemplada nas políticas de educação ambiental **(Lei nº 9.795/99 e Decreto nº 4.281/2002)**, nas discussões sobre **"Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena" (Lei nº 11.645, de 10/03/2008 e Resolução CNE/CP nº 1, de 17/06/2004)** por meio de tema recorrente nas disciplinas curriculares, bem como nas práticas, cursos livres, material de apoio, ações de extensão e na Jornada de Integração Acadêmica. Da mesma forma, **a Educação em Direitos Humanos (Parecer CP/CNE n° 8, de 06/03/2012, que originou a Resolução CP/CNE n° 1, de 30/05/2012), enquanto tema transversal, está contemplada nas disciplinas do curso** (UNIASSELVI, s.d., p. 57, grifos nossos).

Nessa direção, o documento afirma que há o Núcleo de Apoio aos Direitos Humanos - NUADH articulado ao Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos em que foi criado pela IES, com o objetivo de

tornar-se uma referência nas ações realizadas pautadas no processo de promoção dos direitos humanos, da diversidade, da garantia da igualdade étnico-racial e de gênero.

De acordo com curso EAD da UNILINS (2020), a matriz curricular está organizada em 16 módulos, conforme o que preconiza a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001; a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009; a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, e a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. A carga horária total é de 3.215 horas, divididas em 2.215 horas teóricas e 1.000 horas práticas, sendo que 400 horas está direcionada ao Estágio Supervisionado, 400 horas às Atividades Formativas e 200 horas às Atividades Complementares.

Ressaltamos que cada semestre integra dois módulos. Há o total de 6 disciplinas no 1º semestre (410 horas), sendo que 3 disciplinas compõem o Módulo 1A (180 horas), por exemplo, História da Educação (1A - 60 horas), Prática Textual em Língua Portuguesa (1A - 60 horas) e Formação Docente para Diversidade (1A - 60 horas), e o Módulo 1B (230 horas) é composto por 4 disciplinas: Escola e Sociedade (1B - 60 horas), Filosofia da Educação (1B - 60 horas), Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico (1B - 60 horas), e Atividade Formativa I (1B - 50 horas). No 2º semestre (290 horas), também, há 6 disciplinas. Subdivididas entre o Módulo 2A (120 horas), respectivamente, Novos Caminhos para Profissionais da Educação (2A - 30 horas), Psicologia da Educação (2A - 60 horas) e Educação Ambiental e Cidadania (2A - 30 horas), e o Módulo 2B (170 horas), Sociologia da Educação (2B - 45 horas), Libras - Língua Brasileira de Sinais (2B - 60 horas) e Atividade Formativa II (2B - 50 horas) (UNILINS, 2020).

No 3º semestre (350 horas), também, há 2 Módulos, totalizando 6 disciplinas. Módulo 3A (90 horas): Teorias da Aprendizagem (3A - 60 horas) e Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais. Módulo 3B (260 horas): Legislação Educacional (3B - 60 horas), Currículo e Planejamento da Educação Básica, Didática (3B - 90 horas) e Atividade Formativa III (3B - 50 horas). Há 2 Módulos no 4º semestre (410 horas). No Módulo 4A (240 horas), há 3 disciplinas, respectivamente: Diversidade na Aprendizagem de Pessoas com Necessidades Especiais (4A - 60 horas), Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial e Inclusiva (4A - 90 horas) e Metodologia do Ensino da Educação Especial (4A - 90 horas). No Módulo 4B (170 horas): Psicologia do Desenvolvimento (4B - 60 horas), Educação e Ludicidade (4B - 60 horas) e Atividade Formativa IV (4B - 50 horas) (UNILINS, 2020).

Há 7 disciplinas no 5º semestre (435 horas) subdivididas em 2 Módulos (A e B). Módulo 5A (220 horas): Deficiência Intelectual, Física e Psicomotora (5A - 60 horas), Prática Pedagógica na Escolarização do Aluno com Deficiência Intelectual (5A - 60 horas), e Estágio Supervisionado na Educação Básica I (5A - 100 horas). Módulo 5B (215 horas): Práticas de Leitura e Escrita de Alunos com Deficiência Intelectual (5B - 60 horas), Psicomotricidade no Contexto Escolar (5B - 45 horas), Currículo e Educação Especial: adaptações e acomodações (5B - 60 horas), e Atividade Formativa V (5B - 50 horas) (UNILINS, 2020).

O 6º semestre possui o total de 360 horas, com 6 disciplinas, subdivididas em 2 Módulos, respectivamente. Módulo 6A (190 horas): Transversalidade na Educação (6A - 30 horas), Dimensões da Não Aprendizagem (6A - 60 horas), e Estágio Supervisionado na Educação Básica II (6A - 100 horas). Módulo 6B (170 horas): Deficiência Visual, Auditiva e Surdocegueira (6B - 60 horas), Libras e Sistema Braille (6B - 60 horas), e Atividade Formativa VI (6B - 50 horas) (UNILINS, 2020).

O 7º semestre conta com 7 disciplinas, totalizando 390 horas. Há 2 Módulos, Módulo 7A e Módulo 7B, respectivamente: Avaliação da Aprendizagem (7A - 60 horas), Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades (7A - 60 horas), e Estágio Supervisionado na Educação Básica III (7A - 100 horas), Direitos Educacionais de Crianças e Adolescentes (7B - 30 horas), Gestão Educacional (7B - 60 horas), Tópicos Especiais (7B - 30 horas), e Atividade Formativa VII (7B - 50 horas) (UNILINS, 2020).

Por fim, no 8º semestre, há 6 disciplinas, também, subdividida em 2 Módulos, totalizando 370 horas. Módulo 8A (220 horas): Transtorno do Espectro Autista 8A - 60 horas), Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa (8A - 60 horas), e Estágio Supervisionado IV - Gestão Escolar (8A - 100 horas). Módulo 8B (150 horas): Trabalho de Conclusão de Curso - TCC (8B - 40 horas), Sociedade e Acessibilidade (8B - 60 horas), e Atividade Formativa VIII (8B - 50 horas) (UNILINS, 2020).

O curso EAD da UFRRJ (2022) possui a carga horária de 3.200 horas (Prática como Componente Curricular (PPC) - 400 horas; Estágio Curricular Supervisionado - 400 horas; Formação Geral das áreas Específicas e Pedagógicas - 2.200 horas; Atividades Teórico-práticas de Aprofundamento - 200 horas), e está ‘’Em consonância com a Deliberação CNE/CP 2/2015 e com a normatização da UFRRJ para todas as licenciaturas na Deliberação UFRRJ Nº 140, o Curso de Pedagogia do IM está estruturado em quatro eixos formativos [...]’’. Há um eixo formativo denominado Atividades Teórico-práticas de

Aprofundamento que corresponde às Atividades Autônomas (AA) (200 horas). O fluxo curricular está organizado em 8 períodos. Vale pontuar que:

> 1) as disciplinas de **Fundamentos da Educação** se articulam com disciplinas sobre temáticas contemporâneas fundamentais à formação docente nos dois primeiros períodos; 2) os **Seminários de Educação e Sociedade** são oferecidos nos três primeiros períodos; 3) os **Estágios e as Práticas** e seus respectivos correquisitos são oferecidos entre o terceiro e o oitavo períodos; 4) as disciplinas que versam sobre **Ensin**o se concentram no quinto e no sexto períodos; 5) os NEPE estão localizados entre o terceiro e no sexto períodos; 6) o desenvolvimento do **TCC** está previsto para se realizar no sétimo e oitavo período; 7) em **consonância com legislação vigente**, o Curso oferece as disciplinas e atividades acadêmicas e conteúdo de LIBRAS; relações étnico-raciais; norteada pelas políticas de educação ambiental; e disciplinas e atividades acadêmicas sobre direitos humanos, gênero e Direitos Humanos (UFRRJ, 2022, p. 41, grifos nossos).

Neste curso, observamos uma variedade de atividades que estão articuladas ao longo do curso. Ressaltamos a importância das disciplinas de Fundamentos da Educação perpassando por temáticas contemporâneas, assim como a existência dos NEPE que são Núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão logo no início do curso, e a realização dos seminários.

No 1º período, há 6 disciplinas (325 horas), por exemplo: Filosofia da Educação: alteridade e diferença (60 horas), História da Educação e da Educação Especial (60 horas) e Pesquisas, ética, metodologias e produção do conhecimento em Educação Especial (45 horas). No 2º período, há 5 disciplinas (310 horas), por exemplo: Currículo, acessibilidade curricular e desenho universal na aprendizagem (60 horas), Psicologia e Educação e da Educação Especial (60 horas) e Inovação pedagógica, diversidade, tecnologias e inclusão educacional (60 horas) (UFRRJ, 2022).

No 3º período, há 7 disciplinas (380 horas), por exemplo: Tecnologias e tecnologia assistiva na escolarização de estudantes com deficiência visual (cegas e baixa visão) e de pessoas com surdo-cegueira (60 horas), Didática geral e Didática da Educação Especial (60 horas) e Núcleo de ensino, pesquisa e extensão em Educação Especial I (40 horas) (UFRRJ, 2022). No 4º período, há 8 disciplinas (450 horas), por exemplo: Processos de ensino e aprendizagem em Educação Especial III: estudantes com altas habilidades/superdotação (60 horas), Práticas de Ensino Colaborativo, AEE e outros suportes especializados na Educação Especial (30 horas), Estágio I: Ensino Colaborativo, AEE e outros suportes especializados na Educação Especial (100 horas) (UFRRJ, 2022).

No 5º período, contém 6 disciplinas (410 horas). Por exemplo, Questões Indígenas e Deficiência (60 horas), Libras (60 horas) e Prática em Educação Inclusiva na Educação Infantil (30 horas). No 6º período, também, há 6 disciplinas (410 horas), por exemplo: Planejamento Educacional Individualizado e Plano de Transição para o Mercado de Trabalho (60 horas), Avaliação pedagógica de estudantes com deficiência intelectual, TEA e altas habilidades/superdotação (45 horas) e Optativas (120 horas) (UFRRJ, 2022).

No 7º período, contém 5 disciplinas (350 horas), por exemplo: Educação e Relações étnico-raciais na escola: a interseccionalidade entre raça, gênero, deficiência e condição social (60 horas) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) I (40 horas). No último semestre, correspondente ao 8º período (380 horas), há seis disciplinas, a saber: Educação Especial na perspectiva inclusiva e intersetorialidade (45 horas), Tecnologias e tecnologia assistiva na escolarização de estudantes com deficiência múltipla e síndrome congênita do zika vírus (60 horas), e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) II (80 horas) (UFRRJ, 2022).

Em relação ao Estágio Curricular está subdivido em 4 Estágios (400 horas), a saber: Estágio I: Ensino Colaborativo, AEE e outros suportes especializados na Educação Especial (100h); Estágio II: Educação Inclusiva na Educação Infantil (100h); Estágio III: Educação Inclusiva no Ensino Fundamental e Médio (100h); Estágio IV: Educação Especial, Educação Inclusiva e Direitos Humanos (100h).

Quanto ao TCC, poderá ser realizado a partir da escolha de alguma modalidade, como:

> [...] Monografia, Projeto de Ação Pedagógica, Memorial Acadêmico, Produção audiovisual e Ensaio Fotográfico; planos de Atendimento Educacional Especializados; Planejamentos Educacionais Individualizados para atender as demandas de estudantes público da Educação Especial; objetos e produtos de tecnologia assistiva e pedagógicos acessíveis na perspectiva do DUA (UFRRJ, 2022, p. 28).

Assim, notamos a diversidade de modalidades para apresentar os resultados de uma pesquisa, no qual o projeto é previamente disponibilizado à disciplina de Seminário de Produção Acadêmica, sob supervisão do orientador. Ainda sobre isso, o PPC enfatiza que:

> O TCC será articulado a AA Seminário de Monografia - TCC I e TCC II, mais especificamente, mas também existem as disciplinas obrigatórias Pesquisas, metodologias e produção do conhecimento em Educação Especial e Ética e Pesquisa em Educação Especial, assim como os Núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão (NEPEs), que poderão oferecer o suporte para o desenvolvimento do TCC (UFRRJ, 2022, p. 28).

Com isso, sinaliza a busca por um enriquecimento do processo formativo de professores focando na indissociabilidade de Ensino, Pesquisa e Extensão, considerando

também a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e prevê que 10% das atividades totais do Curso. Há os Seminários de Educação e Sociedade (2200 horas) distribuídos em 1440 horas de disciplinas obrigatórias, 600h de disciplinas optativas a partir do 3º período e 160 horas de Seminário Educação e Sociedade (UFRRJ, 2022).

No 1º período, há 6 disciplinas (325 horas), por exemplo: Filosofia da Educação: alteridade e diferença (60 horas), História da Educação e da Educação Especial (60 horas) e Pesquisas, ética, metodologias e produção do conhecimento em Educação Especial (45 horas). No 2º período, há 5 disciplinas (310 horas), por exemplo: Currículo, acessibilidade curricular e desenho universal na aprendizagem (60 horas), Psicologia e Educação e da Educação Especial (60 horas) e Inovação pedagógica, diversidade, tecnologias e inclusão educacional (60 horas) (UFRRJ, 2022).

No 3º período, há 7 disciplinas (380 horas), por exemplo: Tecnologias e tecnologia assistiva na escolarização de estudantes com deficiência visual (cegas e baixa visão) e de pessoas com surdo-cegueira (60 horas), Didática geral e Didática da Educação Especial (60 horas) e Núcleo de ensino, pesquisa e extensão em Educação Especial I (40 horas) (UFRRJ, 2022). No 4º período, há 8 disciplinas (450 horas), por exemplo: Processos de ensino e aprendizagem em Educação Especial III: estudantes com altas habilidades/superdotação (60 horas), Práticas de Ensino Colaborativo, AEE e outros suportes especializados na Educação Especial (30 horas), Estágio I: Ensino Colaborativo, AEE e outros suportes especializados na Educação Especial (100 horas) (UFRRJ, 2022).

No 5º período, contém 6 disciplinas (410 horas). Por exemplo, Questões Indígenas e Deficiência (60 horas), Libras (60 horas) e Prática em Educação Inclusiva na Educação Infantil (30 horas). No 6º período, também, há 6 disciplinas (410 horas), por exemplo: Planejamento Educacional Individualizado e Plano de Transição para o Mercado de Trabalho (60 horas), Avaliação pedagógica de estudantes com deficiência intelectual, TEA e altas habilidades/superdotação (45 horas) e Optativas (120 horas) (UFRRJ, 2022).

No 7º período, contém 5 disciplinas (350 horas), por exemplo: Educação e Relações étnico-raciais na escola: a interseccionalidade entre raça, gênero, deficiência e condição social (60 horas) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) I (40 horas). No último semestre, correspondente ao 8º período (380 horas), há seis disciplinas, a saber: Educação Especial na perspectiva inclusiva e intersetorialidade (45 horas), Tecnologias e tecnologia assistiva na

escolarização de estudantes com deficiência múltipla e síndrome congênita do zika vírus (60 horas), e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) II (80 horas) (UFRRJ, 2022).

Em relação ao Estágio Curricular está subdivido em 4 Estágios (400 horas), a saber: Estágio I: Ensino Colaborativo, AEE e outros suportes especializados na Educação Especial (100h); Estágio II: Educação Inclusiva na Educação Infantil (100h); Estágio III: Educação Inclusiva no Ensino Fundamental e Médio (100h); Estágio IV: Educação Especial, Educação Inclusiva e Direitos Humanos (100h).

Quanto ao TCC, poderá ser realizado a partir da escolha de alguma modalidade, como:

> [...] Monografia, Projeto de Ação Pedagógica, Memorial Acadêmico, Produção audiovisual e Ensaio Fotográfico; planos de Atendimento Educacional Especializados; Planejamentos Educacionais Individualizados para atender as demandas de estudantes público da Educação Especial; objetos e produtos de tecnologia assistiva e pedagógicos acessíveis na perspectiva do DUA (UFRRJ, 2022, p. 28).

Assim, notamos a diversidade de modalidades para apresentar os resultados de uma pesquisa, no qual o projeto é previamente disponibilizado à disciplina de Seminário de Produção Acadêmica, sob supervisão do orientador. Ainda sobre isso, o PPC enfatiza que:

> O TCC será articulado a AA Seminário de Monografia - TCC I e TCC II, mais especificamente, mas também existem as disciplinas obrigatórias Pesquisas, metodologias e produção do conhecimento em Educação Especial e Ética e Pesquisa em Educação Especial, assim como os Núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão (NEPEs), que poderão oferecer o suporte para o desenvolvimento do TCC (UFRRJ, 2022, p. 28).

Em síntese, constatamos uma diversidade de estruturas e organização das matrizes curriculares. Cada matriz curricular possui características próprias, pois apropriaram-se de documentos oficiais nacionais e internacionais voltados para Educação Especial, assim como documentos normativos elaborados por cada IES, com o propósito de orientar a formação de professores, como apresentados anteriormente.

Nesse sentido, compreendemos que os PPC fazem esse movimento de apropriação de modo muito específico, elencando os objetivos, a justificativa, o perfil de egresso e buscando meios de articulação ao elaborarem a estrutura e organização das matrizes curriculares, cada um de uma maneira, por exemplo, via núcleos, módulos, fases, créditos, carga horária parcial e total de disciplinas desde as mais gerais às específicas voltadas para a interlocução entre algumas áreas de conhecimento, como: Filosofia, Sociologia, Antropologia, Educação, Educação Especial, Psicologia e Saúde.

Além disso, destacamos o modo como distribuem a carga horária tanto teórica quanto prática, envolvendo as Atividades Complementares de Graduação e as Atividades Complementares de Extensão. No que se refere aos conteúdos, apreendemos que as matrizes curriculares de cursos ainda têm como foco o ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência, TEA e AH/SD, com a predominância de disciplinas ligadas às especificidades de cada deficiência durante a formação de professores.

Em relação a isso, Michels (2005) já apontava em seus estudos sobre as marcas teórico-práticas de áreas de conhecimento, como a Medicina e Psicologia, reproduzidas na Educação Especial, pensando na estrutura e organização curricular de cursos de Licenciatura. A autora reflete sobre a influência do modelo médico com o viés biológico articulado ao psicológico em que ainda é reproduzido, com base em uma perspectiva funcionalista da Psicologia e, consequentemente, uma reprodução de pensamentos vinculados ao Positivismo. Ainda sobre isso, a autora afirma que:

> Esta influência da Psicologia pode ser percebida na Educação Especial por meio da **ênfase dada aos diagnósticos, seus procedimentos técnicos e de observação**. **Estes perpassam os encaminhamentos pedagógicos como a avaliação e os métodos de ensino**, entre outros que compõem o cotidiano da sala de aula (Michels, 2005, p. 261, grifos nossos).

Nessa direção, chama-nos atenção a influência da Psicologia com abordagens psicopatologizantes, que impulsionam o processo de medicalização da Educação, principalmente, como tornou-se necessário romper com a tendência hegemônica do modelo médico-psicológico, que ainda segue fortalecido na formação de professores.

Nesse movimento, recorremos às significativas contribuições de Bock (2001, p. 32) para refletirmos sobre isso, pois já apontava que ‘’O positivismo contribuiu para construir uma Psicologia que entendeu o fenômeno psicológico como algo desligado das tramas sociais, semelhante a qualquer outro fenômeno natural e, como tal, submetido a leis que não podem ser alteradas pela vontade humana, mas apenas conhecidas’’. A autora reconhece que a Psicologia precisou adotar os princípios para se firmar enquanto ciência, mas a partir da PSH fundamentada no MHD já foi possível construir a crítica e caminhar em direção aos modos de superação de práticas que reproduzem o modelo médico-psicológico.

Considerando isso, questionamos: como superar o Positivismo que ainda subsidia a manutenção de práticas vinculadas ao modelo médico-psicológico na formação de professores?

Compreendemos que o estudo de Oliveira e Mendes (2017) já sinaliza caminhos para isso, sobretudo, quando as autoras apontam que a análise da estrutura e organização de cursos analisados permitiu apresentar o delineamento de 5 eixos que poderão orientar o estabelecimento de DCN para a criação e avaliação de cursos em Educação Especial:

> a) **eixo de fundamentos da educação especial e educação**, que inclui disciplinas com conteúdos filosóficos, sociológicos, antropológicos, históricos e políticos; b) **eixo didático-pedagógico da educação geral**; c) **eixo de conteúdos específicos** enfocando o ensino do público-alvo da Educação Especial e linhas de atuação; d) **eixo de estágio profissional** e e) **eixo da pesquisa científica educacional** (Oliveira; Mendes, 2017, p. 277, grifos nossos).

Concordamos com as autoras sobre a importância da construção de uma formação que priorize as disciplinas que compõem os Fundamentos da Educação Especial nas matrizes curriculares, pois consideram como uma das bases de estruturação do currículo de formação de professores. Assim, compreendemos a necessidade de cursos em direcionarem olhares crítico-reflexivos nos momentos de elaboração inicial ou atualização de matrizes curriculares, principalmente, identificando quais são as bases de conhecimento, conforme o modelo de formação pretendidos, destacando a concepção de Educação, Educação Especial, deficiência e práticas educativas a serem desenvolvidas ao longo da formação de professores.

Ainda sobre isso, Thesing e Costas (2017) atentam-nos para o fato de diversas reformulações nas matrizes curriculares de curso terem ocorrido ao longo das décadas, sobretudo, com a vigência de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2011). As autoras salientam que:

> Nesse documento, há a diferenciação entre professores capacitados e especializados em Educação Especial, ambos atuantes no sistema educacional inclusivo, porém com naturezas de formação e atuação diferenciadas. **Os professores formados em Educação Especial são considerados por esse documento como professores especializados em Educação Especial, contudo, num processo contraditório, são professores formados em cursos generalistas** (Thesing; Costas, 2017, p. 204-205, grifos nossos).

Diante disso, as autoras apontam a dialética desse processo contraditório na Educação Especial, e contribuem em nossa discussão, pois apresentam um panorama geral crítico-reflexivo, pontuando que:

> **A formação é restrita no que se refere aos fundamentos da educação e em relação ao tempo formativo.** Contudo, numa intencional responsabilização do sujeito professor, é vendida a ideia da **"formação ao**

> **longo da vida”** que anuncia que é trabalhando que o professor aprende a ser professor (Thesing; Costas, 2017, p. 210-211, grifos nossos).

Refletindo sobre isso, chama-nos atenção a carga horária de disciplinas nos PPC analisados. Nesse sentido, afirmamos que há o predomínio de disciplinas didático-metodológicas nas matrizes curriculares baseadas nas competências e habilidades em comparação às disciplinas que envolvem discussões teórico-políticas. Desse modo, compreendemos que os PPC de cursos apresentam matrizes curriculares que adotam a manutenção do modelo médico-psicológico como base na formação por competências.

Assim, faz-nos pensar na constituição de uma formação aligeirada e fragmentada com o foco nas categorias da deficiência, considerando as possibilidades de linhas de atuação em que o foco está voltado para os métodos, técnicas e recursos em um espaço curto de tempo, priorizando uma formação docente voltada para a centralidade do perfil de um profissional multifuncional, atribuído à atuação em salas de recursos multifuncionais, conforme o que está previsto nas entrelinhas da PNEEPEI (Brasil, 2008a).

Ainda sobre as disciplinas, pontuamos que a identificação de Disciplinas de Estágio Supervisionado como um dos elementos de análise foi primordial para alcançarmos esta síntese. Assim, notamos que possuem a carga horária mínima de 400 horas, conforme orientado pelas normas do Parecer nº 9/2001 e as DCN sobre a organização dos cursos de formação de professores de (Brasil, 2001).

A UFSCar possui a maior carga horária (525 horas), e as menores referem-se ao total de 6 IES, a saber: UNIASSELVI, UNILINS, UNIMES, UNINTER, UNIFACVEST, CENSUPEG e UFRRJ (400 horas), que cumpriam o requisito mínimo. Em relação à carga horária de atividade prática, a UNIFACVEST não descreveu em seu PPC. Ademais, 3 IES possuem as maiores cargas horárias, como a UNILINS (600 horas), UNIDAVI (486 horas) e FURB (486 horas).

No que se refere às Disciplinas de Formação em Pesquisa, reiteramos a importância do último eixo delineado no estudo de Oliveira e Mendes (2017, p. 277, grifos nossos), denominado de ‘’[...] e) **eixo da pesquisa científica educacional**’’, que poderão orientar o estabelecimento de DCN para a criação e avaliação de cursos em Educação Especial, pois também notamos que a maioria dos PPC de cursos analisados neste estudo não direciona olhares para a formação do professor/pesquisador para além de disciplinas voltadas para realização do TCC, por exemplo há 3 IES em que não conseguimos identificar explicitamente

a presença de disciplinas voltadas para a elaboração de TCC (UNIDAVI, FURB e UNIASSELVI).

Além disso, a UFRRJ e UFSCar possuem as maiores cargas horárias, 325 horas e 180 horas, respectivamente. A menor refere-se à UNINTER (56 horas). A seguir, apresentamos algumas tessituras (in)conclusivas abordadas neste capítulo.

4.4 Tessituras (in)conclusivas

Neste capítulo, reiteramos o pioneirismo da ANPEd e ANFOPE junto às outras entidades, em específico, o protagonismo do GT15 - Educação Especial na luta pelos direitos das pessoas com deficiência, TEA e AH/SD, envolvendo os docentes, pesquisadores e ativistas. A apresentação dos resultados deste capítulo tornou-se possível através da análise dos PPC, conforme o uso da análise de conteúdo, na modalidade temática (Minayo *et al*., 2002), assim como a interpretação dos dados a partir dos referenciais teórico-metodológicos do MHD e da PSH. Assim, apreendemos um panorama geral, com quantitativos totais de cursos de IES públicas/municipais e IES privadas, sede/polos por região/estado, ano de criação de curso, vagas, modalidade presencial/a distância e carga horária.

Além de obtermos alguns resultados, considerando os dados estatísticos, o MHD e PSH permitiram aproximarmo-nos de uma variedade de contextos sócio-históricos, envolvendo marcos importantes voltados para a formação de professores ao longo das décadas. Portanto, leis, decretos, resoluções, dados estatísticos produzidos por institutos educacionais, resultados de estudos acadêmico-científicos fundamentaram a produção textual de objetivos, justificativas, perfil de egressos e matrizes curriculares presentes nos PPC ao sinalizar como os cursos de diferentes esferas e modalidades de ensino de IES pretendem formar os futuros professores.

Frente aos múltiplos cenários sócio-históricos envolvidos nesta análise, elaboramos algumas inferências, principalmente, considerando os estudos de pesquisadores que seguem debruçando-se nessas questões relacionadas à formação de professores em Educação Especial no território brasileiro. Assim, apreendemos que há indicativos de diferenças entre os cursos, compreendendo que há contextos diversos de criação dos cursos, incluindo as demandas locais em termos de necessidade de criação de curso em regiões diferentes do país, a adesão ao REUNI e PARFOR realizada por algumas IES, a expansão de cursos de IES, sobretudo, na

modalidade EAD, nos últimos tempos que, possivelmente, aderiram às propostas dos grandes conglomerados ou *holding*, dentre outros.

Sendo assim, os principais resultados desta tese referentes à análise dos 13 PPC coadunam com as proposições dos autores apresentadas anteriormente, no qual observamos que os cursos analisados apresentam matrizes curriculares que, possivelmente, secundarizam o fazer pedagógico na formação de professores, priorizando o fazer biológico e psicológico.

Desse modo, reiteramos que a formação de professores especialistas continua fortemente centrada na formação continuada. A seguir, apresentamos as significações da coordenação de um curso sobre a formação de professores em um curso de Licenciatura em Educação Especial.

> Eu acho que **o segredo é não estar rígido**, porque o professor rígido, uma formação rígida, com um curso rígido, a gente não consegue crescer, a gente não consegue evoluir, não consegue se aproximar de determinados lugares, por exemplo, da Educação Básica (Coordenadora Miraci).

5 ‘’O QUE É PRECISO FAZER COMO COORDENAÇÃO DE CURSO PRA MANTÊ-LOS NESSA FORMAÇÃO?”: significações da coordenação de um curso sobre o processo formativo de professores em Educação Especial

Este estudo teve como objetivo apreender as significações da coordenação de um curso sobre o processo formativo de professores em Educação Especial. Desde o início, tínhamos a preocupação de aproximarmo-nos de coordenadores de cursos para conhecer sobre suas práticas, com o enfoque na estrutura e organização curricular do curso.

Porém, ao longo de diversas tentativas de contato com algumas coordenadoras, foi possível contar com a participação voluntária de uma coordenadora. Pontuamos que em nosso roteiro de entrevista não delimitamos um recorte temporal, envolvendo a prática profissional dela no período de pandemia de COVID-19, como premissa para obtermos elementos de análise. No entanto, a coordenadora oportunizou-nos conhecer como ocorreu esse processo. A seguir, apresentamos algumas tessituras analíticas.

5.1 Começando a desvelar as múltiplas conjunturas que envolvem a Educação Superior, a formação de professores da/para a Educação Especial e a pandemia de COVID-19

Em relação a isso, faz-se necessário abordarmos os aspectos relacionados às políticas de expansão e democratização da Educação Superior, considerando o acesso e a permanência de universitários em instituições. Torres e Mendes (2018) contribuem conosco ao refletirem sobre a formação de professores, afirmando que:

> O fato é que anualmente nossas universidades formam professores que muitas vezes desconhecem o fato de que terão seguramente alunos do PAEE em suas turmas. Esses professores que desconhecem as leis e os direitos desses estudantes poderão continuar questionando a presença dos alunos PAEE na escola ou inviabilizando que eles tenham acesso ao currículo. **Eles continuaram reclamando, e com razão, pois não foram preparados para ensinarem tais alunos e não poderão contribuir para a construção de**

> **uma escola mais inclusiva, mais justa e menos desigual** (Torres; Mendes, 2018, p. 18, grifos nossos).

Diante disso, concordamos com as autoras, e buscamos apreender as significações da coordenadora de um curso de licenciatura em Educação Especial, considerando o período de pandemia em decorrência da COVID-19. No momento da produção dos dados, o mundo ainda vivenciava diversas implicações nas áreas da Educação e Saúde, em decorrência do período pandêmico e de isolamento social. Enfocando no âmbito nacional, especificamente, atingimos o terrível marco histórico de mais de 706 mil vidas ceifadas após três anos, conforme os dados do Ministério da Saúde (Brasil, 2023).

Em relação à magnitude deste período de crise sanitária e humanitária, trazemos para o diálogo a seguinte reflexão de Saviani (2020, p. 02), envolvendo a lógica capitalista: ‘’com efeito, as crises são inerentes ao capitalismo. Mas as crises com as quais o capitalismo convive são crises parciais, conjunturais, relativas a determinados aspectos que podem ser controlados, sem chegar a colocar em questão a totalidade da forma social capitalista’’.

Acerca disso, Netto (2011a) também contribui com as nossas discussões referente à importância de apreendermos as mediações e contradições ao longo desse processo, considerando o trabalho da coordenadora. Para tanto, Netto (2011b) atenta-nos sobre a totalidade concreta, viabilizando modos de compreensão sobre as diversas conjunturas que constituem uma sociedade burguesa, principalmente, como há movimentos contraditórios que sustentam sua continuidade, pois sem estes movimentos contraditórios, as totalidades que compõem a totalidade concreta são consideradas inertes.

Assim, é necessário direcionarmos os olhares para as relações que são construídas nesse processo, pois há um sistema de mediações internas e externas vinculadas às totalidades. Ademais, ao retomar as discussões Marx e Engels (2007) sobre trabalho, Netto (2011b, p. 13) afirma que ‘’para ambos, o ser social - e a sociabilidade resulta elementarmente do trabalho, que constituirá o modelo da práxis - é processo, movimento, que se dinamiza por contradições, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade e novas contradições impulsionam a outras superações’’.

Nesse sentido, Lessa e Tonet (2011, p. 21) também explicitam que ‘’o trabalho é o processo de produção da base material da sociedade pela transformação da natureza. É, sempre, a objetivação de uma prévia-ideação e a resposta a uma necessidade concreta. Da prévia ideação à sua objetivação: isto é o trabalho. Portanto, os autores pontuam que o

processo de objetivação resulta em alguma transformação da realidade. Diante do exposto, este capítulo apresenta as condições objetivas e subjetivas presentes em meio às mediações e contradições ao longo do trabalho realizado pela coordenadora.

5.2 Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e a Psicologia Sócio-Histórica (PSH) como referencial teórico-metodológico no processo de construção de tessituras analíticas

Nesta seção, abordamos sobre como ocorreram os procedimentos de produção e análise de dados a partir do MHD e da PSH. A PSH está subsidiada nas proposições advindas da Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky que se fundamenta na filosofia, teoria e método do MHD. Considerando isso, utilizamos a entrevista semiestruturada *on-line*, como instrumento de produção de dados, que atendeu aos critérios éticos da pesquisa analisada e aprovada pelo Comitê de Ética sob o CAAE 50470721.2.0000.5013.

De acordo com Freitas (2002, p. 29, grifos nossos), a entrevista semiestruturada na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica:

> [...] não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, **depende de com quem se fala**. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.

Considerando o ‘’**[...] depende de com quem se fala**’’ (Freitas, 2002, p. 29, grifos nossos), optamos por convidar a coordenadora de um curso vinculado à uma IES federal na modalidade presencial. Ela aceitou voluntariamente participar da nossa pesquisa, e ao longo deste estudo foi identificada por um nome fictício, denominado Miraci, cumprindo os critérios éticos em relação à identificação de sujeitos de pesquisa.

O aceite para participar da entrevista ocorreu no dia 27 de outubro de 2022, via *e-mail*. Posteriormente, optamos pela gravação de áudio e imagem, e a entrevista semiestruturada foi realizada no dia 09 de novembro de 2022, via plataforma do *Google Meet*, com a duração de 48min47s.

Quanto aos procedimentos de análise de dados, utilizamos o procedimento de formação dos Núcleos de Significação elaborado por Aguiar e Ozella (2006), Aguiar (2007),

Aguiar e Ozella (2013), Aguiar, Soares e Machado (2015), que são constituídos por sentidos e significados. Segundo os autores, este procedimento está fundamentado na Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky. Segundo este autor, ‘’a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior’’ (Vygotsky, 2009, p. 398).

Considerando isto, Aguiar e Ozella (2013, p. 304, grifos nossos) salientam que:

> Ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como sendo constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, **os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido.** Afirma-se, assim, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz ante uma realidade.

Nessa direção, estes autores pontuam que é necessário seguirmos algumas etapas, especificamente, três etapas principais, como: o levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos Núcleos de Significação a partir de alguns critérios: similaridade, complementaridade e/ou contraposição (Aguiar; Ozella, 2006; Aguiar, 2007; Aguiar; Ozella, 2013; Aguiar; Soares; Machado, 2015).

Assim, dois núcleos foram obtidos a partir dos dados da entrevista semiestruturada *on-line*, a saber: I) Núcleo 1: ‘’Então, somos nós educadores especiais que somos coordenadores. Daí eu entro no trabalho de gestão no curso de Educação Especial, como coordenadora’’: a prática profissional da coordenadora, e II) Núcleo 2: ‘’O que é preciso fazer como coordenação de curso pra mantê-los nessa formação?’’: o processo formativo de professores em Educação Especial sob o olhar da coordenação de curso.

Ressaltamos que ao longo da apresentação da análise dos dois núcleos construídos, optamos por descrever explicitamente alguns pré-indicadores advindos da entrevista com a coordenadora e todas as vezes em que ela dizia o nome da instituição/localização, utilizamos a letra X para que não fosse identificada. Quanto às categorias utilizadas na análise, destacamos: trabalho, totalidade e historicidade, mediação e contradição, sentido e significado. Conforme serão discutidas, a seguir.

5.3 Núcleo 1: ‘’Então, somos nós educadores especiais que somos coordenadores. Daí eu entro no trabalho de gestão no curso de Educação Especial, como coordenadora”: a prática profissional da coordenadora

Neste Núcleo 1, abordamos sobre o processo formativo da coordenadora a partir de alguns pré-indicadores. Primeiramente, ela afirma que:

> Eu fui acadêmica da X, no curso de Educação Especial na década de 90. Na década de 90, havia uma proposta de formação de professores pra Educação Especial, **e ainda era com o olhar muito da patologia** (Coordenadora Miraci).
>
> Antes mesmo de começar o curso, já se fazia a indicação de que área a gente gostaria de fazer a formação. Então, quando fiz a minha inscrição no processo seletivo que na época era vestibular, e **eu já defini que eu queria ir pra área da deficiência auditiva que era o nome que se dava na época** (Coordenadora Miraci).
>
> Então, a minha formação básica desde então, eu fui pra formação, como **professora de surdos** (Coordenadora Miraci).
>
> Já naquele contexto eu decidi trabalhar com surdez, como educadora especial, e fui pra educação básica, numa escola de educação básica para surdos, e lá **eu atuei durante 15 anos, e fui me qualificando na minha formação, e fui buscar o curso de Letras - Libras** (Coordenadora Miraci).

A partir do exposto, destacamos outros elementos que nos permitem conhecer mais sobre o processo formativo, relatando que atuou na Educação Básica em uma escola para surdos por 15 anos, e cursou outra graduação. Posteriormente, a Coordenadora Miraci continuou relatando sobre os outros cursos que foi buscando ao longo de suas vivências, até o processo de entrada na instituição X, como docente. Na época, o processo formativo contava com a existência de dois cursos no país. Além disso, destaca inicialmente como dá-se o processo de formação de professores, a seguir:

> Fiz mestrado, fiz o doutorado, participei do processo seletivo da X para ser professora de Libras e entro na X, como professora de Libras no Departamento de Educação Especial, e daí então desenvolvo o meu trabalho como professora de Libras dentro da instituição, e **sou convidada então a participar como coordenadora do curso de Educação Especial, que é um dos cursos do mesmo departamento que eu faço parte, né, oferta disciplinas também, assim como outros cursos** (Coordenadora Miraci).
>
> **Quando eu entro então, eu fui aluna desse curso na década de 90, daí eu volto, como professora, né, em 2016**. Então, esse curso... Ele sofreu reformas curriculares ao longo do tempo, e que a gente sabe da exigência das

> legislações que nos fazem, né, mobilizar os cursos pra que aconteçam as reformas curriculares. Já havia acontecido (Coordenadora Miraci).
>
> Eu sou professora na Pedagogia, eu sou professora nos bacharelados, em todas as licenciaturas e, porque eu sou professora de Libras, mas no Departamento de Educação Especial. **Então, somos nós educadores especiais que somos coordenadores do curso de Educação Especial. Daí eu entro no trabalho de gestão no curso de Educação Especial, como coordenadora (Coordenadora Miraci).**

A partir dos pré-indicadores da sujeito de pesquisa acerca do seu processo formativo/prática profissional, envolvendo a Educação de Surdos, trazemos para nosso diálogo, as proposições de Marx e Engels (2007), pois consideram a atividade humana - o trabalho - como um elemento primordial para analisar os fenômenos. Trata-se de uma categoria ontológica. Portanto, também compreendemos o trabalho como uma categoria fundante do ser social.

Conforme os autores, "a capacidade de trabalho faz com que o homem seja um ser histórico [...]" (Marx; Engels, 2007, p. 14), assim consideram o trabalho como um potencial transformador para que o sujeito se torne e, principalmente, reconheça-se como humano. Nessa direção, destacamos dois pré-indicadores da Coordenadora Miraci : "**Na década de 90, havia uma proposta de formação de professores pra Educação Especial, e ainda era com o olhar muito da patologia"** e ‘’**[...] eu já defini que eu queria ir pra área da deficiência auditiva que era o nome que se dava na época"**, pois contribuem em nossas reflexões em relação à escolha profissional junto às diversas mediações e contradições, com condições objetivas e subjetivas em meio ao processo de tornar-se docente em nosso país.

Ao pontuar sobre a proposta de formação da instituição X que, ainda possuía o olhar muito voltado para a patologia, apreendemos a importância que a coordenadora expressa ao longo de toda a entrevista em diferentes pré-indicadores, sobre as mudanças de concepções. Ela enfatiza como este olhar foi sendo transformado no decorrer das décadas no curso, principalmente, por ela ter vivenciado partes desse processo, inicialmente, como licencianda. Posteriormente, como pós-graduanda do curso de Mestrado e Doutorado e, atualmente, como docente de cursos de Licenciatura e de Bacharelados, e na coordenação do Departamento de Educação Especial.

A partir disso, debruçamo-nos nas contribuições de Jannuzzi (2004) acerca dessa discussão, com possíveis marcos históricos construídos durante o processo de inclusão de pessoas com deficiência. A autora apresenta três modos de pensar a Educação, a saber:

> A – As que se centram principalmente na manifestação orgânica da deficiência, procurando meios de possibilitar-lhe a vida. Consideram preponderantemente um lado da questão, tentando a capacitação da pessoa para a vida na sociedade. **Denomino-as: A1) Médico-pedagógica e A2) Psicopedagógica.**
> B – As que procuram estabelecer conexão entre a deficiência e o contexto em que ela se situa, enfatizando o outro lado do problema: **B1) a que coloca acento principal no contexto e a educação passa a ser preparação para ele – Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano; B2) as que se centram principalmente na educação como a redentora, a única responsável pela transformação contextual. B2.1) Integração e B2.2) Inclusão**.
> C – **A que procura considerar os dois lados da questão: a complexidade do indivíduo num momento histórico específico**. Pensa a educação como momento intermediário, como mediação, condicionada pelo contexto socioeconômico-político-cultural, mas com autonomia relativa capaz de atuar na transformação desse contexto (Jannuzzi, 2004, p. 10-11, grifos nossos).

Acerca disso, compreendemos que estes modos foram sendo constituídos, envolvendo diversas mediações e contradições. Assim, destacamos outro olhar de Jannuzzi (2004) sobre isso, pois houve modificações durante a década de 1990 frente ao processo de inclusão de pessoas com deficiência, o que nos faz repensar sobre a formação de professores para atuarem na Educação Especial e os contextos sócio-históricos envoltos ao longo das décadas. Nesse sentido, enfatiza que:

> A partir do início de 1990, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), endossada pelo Brasil, com grande repercussão no século que se inicia, inclusive no nível do discurso oficial (veja-se CNE/CEB, parecer 17/2001, p. 15), **aponta-se a inclusão como um avanço em relação à integração, porquanto implica uma reestruturação do sistema comum de ensino** (Jannuzzi, 2004, p. 20, grifos nossos).

Considerando isso, apreendemos na fala da Coordenadora Miraci ao pontuar sobre a proposta de formação da instituição X que ainda direcionava o olhar patológico à deficiência. Possivelmente, afirmou isso, com base em suas vivências curriculares, que na época o olhar hegemônico do Modelo Médico ainda possuía muita força. No contexto educacional, Jannuzzi (2004, p. 10) afirma como sendo: "A1) Médico-pedagógica e A2) Psicopedagógica''.

Ainda sobre essa discussão, Diniz (2007) atenta-nos para as implicações deste olhar considerado hegemônico, pois leva a impedir que a nossa sociedade construa uma consciência crítica voltada para as diversas negligências e omissões do Estado, que viabiliza a elaboração e execução de uma política de institucionalização respaldada em um caráter caritativo, impulsionando a medicalização e patologização das vivências de pessoas com deficiência.

Outro elemento importante na fala da Coordenadora Miraci refere-se à discussão antiga na Educação quanto à escolha profissional de professores. Ela afirma: ‘’**[...] eu já defini que eu queria ir pra área da deficiência auditiva que era o nome que se dava na época”**.

No referencial teórico-metodológico da PSH, Aguiar (2006) aponta que para apreender sobre a escolha profissional de professores é fundamental voltarmo-nos para a dialética objetividade-subjetividade, pois esta escolha nunca será livre de necessidades e motivos junto aos sentidos e significados em que as vivências são construídas em meio a uma sociedade que é regida pelas forças do capital e as suas contradições. Nessa perspectiva, a autora afirma que ‘’temos aí motivos configurados que impulsionam o querer e o agir em direção a alguma escolha, que, ao mesmo tempo, altera a realidade social e o sujeito” (Aguiar, 2006, p. 20).

Nesse processo, ressaltamos sobre a importância de compreendermos como dá-se a constituição da subjetividade na dialética objetividade-subjetividade envolta às condições objetivas e subjetivas. Considerando o seguinte pré-indicador sobre as vivências da docente **‘’Então, a minha formação básica desde então, eu fui pra formação, como professora de surdos”** (Coordenadora Miraci), assim concordamos com Molon (2011) que a subjetividade torna-se constituinte e constituída envolvendo os aspectos psicológicos e sócio-históricos-culturais.

Diante das condições subjetivas apresentadas por Miraci também continuaremos discutindo sobre as condições objetivas que perpassam as vivências dela. Nessa direção, o pré-indicador: “**Quando eu entro então, eu fui aluna desse curso na década de 90, daí eu volto, como professora, né, em 2016**’’, faz-nos pensar sobre a entrada dela na instituição X neste ano, especificamente, rememoramos alguns processos de mudanças, envolvendo contextos políticos, sociais e econômicos que ocorreram naquele ano, como o *impeachment* de Dilma Rousseff (2011-2014; 2015-2016), conhecido como o Golpe de 2016.

Acerca disso, direcionamos a atenção para os marcos históricos construídos anteriormente, que influenciaram em outros processos de transformação da Educação Superior no país, considerando o avanço de políticas públicas de expansão e democratização da Educação Superior durante os dois primeiros mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), e no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014; 2015-2016).

Nessa direção, Senkevics (2021), apresenta uma análise, envolvendo as cinco tendências de 1991 a 2020 sobre o processo de expansão da Educação Superior. Para tanto, o autor direciona olhares para o processo de democratização do acesso, instituição de ações

afirmativas, desequilíbrio público-privado, ampliação do ensino a distância, entre outros. De início, apresenta os cenários que marcaram a Educação Superior antes dos anos 1990, citando a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 no primeiro ciclo de tendências e, posteriormente, de 1993 a 2015.

Em relação a isso, destaca que:

> **O recorte racial seguia a mesma linha, com as universidades e faculdades frequentadas quase exclusivamente pela população branca.** Em 1995, oito em cada dez jovens que acessavam o nível superior eram brancos, em uma época em que já se estimava que os não brancos (pretos, pardos e indígenas – PPI) contabilizavam metade dos jovens na população. Logo, a sub-representação desses grupos já se apresentava como um indicador do quão distante o nível superior estava do perfil populacional daquela faixa etária. De fato, boa parte dessas disparidades antecediam as condições de acesso ao ensino superior, pois derivavam das dificuldades de conclusão da escolarização básica (Senkevics, 2021, p. 203 grifos nossos).

Nesse sentido, o autor complementa, apresentando sobre a importância de refletirmos sobre a desigualdade de gênero, racial e socioeconômica que perpassam o acesso e permanência nas IES há décadas. Em linhas temporais, Senkevics (2021) enfatiza sobre as tendências que impulsionam essa expansão por meio de ações de alguns programas, como: o Programa Universidade para Todos (Prouni), institucionalizado pela Lei nº11.096/2005, considerando o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies); o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007; a Lei nº 11.892/2008 que dispôs sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF); O Sistema de Seleção Unificado (Sisu) desde 2010 junto ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); o Sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil) desde 2006 por meio do Decreto nº 5.800/2006.

Ademais, a importância da promulgação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) e, recentemente, o Decreto nº 9.057/2017 publicado pelo Ministério da Educação (MEC) referente à aprovação da nova regulamentação que tem como objetivo facilitar a abertura de cursos a distância. Portanto, tratam-se de marcos históricos que nos fazem considerar a produção de mediações durante esses processos. A seguir, apresentamos o Núcleo 2.

5.4 Núcleo 2: "O que é preciso fazer como coordenação de curso pra mantê-los nessa formação?": as potencialidades e desafios durante o processo formativo de professores em Educação Especial sob o olhar da coordenação de curso

Neste Núcleo 2, apresentamos os pré-indicadores da coordenadora sobre o curso, envolvendo as potencialidades e desafios ao longo da formação de professores, principalmente, considerando o período pandêmico. Nos próximos pré-indicadores, a Coordenadora Miraci compartilha conosco sobre o processo de reformulação da matriz curricular do curso, relatando:

> **Então, o curso precisa contemplar aquela Resolução 02 de 2015**. Começa a acontecer as primeiras discussões pra essa reforma curricular. Então, durante esse período teve um período que eu não fazia parte do NDE (Coordenadora Miraci).
>
> Daí eu fui convidada a ser coordenadora substituta, daí eu entro no NDE e começo acompanhar as discussões, mas de fato já estava finalizando esse processo e, **daí teve a finalização e a aprovação dessa reforma curricular em 2020** (Coordenadora Miraci).
>
> Em 2020, **a gente começa a rodar um novo PPC e foi todo pensado**, todo organizado, completamente estudado pelo NDE (Coordenadora Miraci).
>
> **Esse NDE tem a representação de cada uma das áreas.** Então, tem a representação de um professor da área de deficiência intelectual, da área da surdez, de um professor da área do Espectro Autista, da Superdotação (Coordenadora Miraci).

A partir do exposto, a sujeito de pesquisa afirma sobre a necessidade da matriz curricular de curso contemplar a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015).

A coordenadora informa que, antes da entrada dela entrar na instituição X, em 2016, houve um período em que o Núcleo Docente Estruturante (NDE) já estava no processo de reforma curricular, porém ela ainda não participava do NDE. Depois de ser convidada para ser coordenadora substituta, começou a integrar o NDE e acompanhar as discussões. A reforma curricular foi aprovada em 2020.

Com isso, ressaltamos que a viabilização de espaços de diálogo entre corpo docente e discente é primordial, principalmente, contando com a participação do NDE do curso, como enfatizado pela coordenadora:

> **O nosso currículo então, ele foi aprovado em 2020, e logo em dezembro de 2020, vem a lei, aquela, as orientações 02/2020**. Então, as orientações é preciso organizar então novamente o PPC pra contemplar (Coordenadora Miraci).
>
> Como veio a… O período da pandemia, essa… Esse período, esse período, esse prazo foi prorrogado, prorrogado, prorrogado… 2 anos pra gente fazer essa reforma. **Então, nesse período, o nosso PPC de 2020 tá andando na primeira turma** (Coordenadora Miraci).
>
> **O curso conta muito com o apoio do NDE. Então, ele é um forte aliado do curso pra pensar todas essas questões pedagógicas, porque a gente precisa pensar num curso de formação para professores, né, professores pra Educação Especial. Então, nós estamos assim… A relação com o NDE é uma relação de muita parceria, de muita coletividade.** Nós temos bastante orgulho, não temos problemas de pedidos de, temos bastante orgulho do nosso NDE, porque é bastante ativo, não temos problemas, por exemplo, de pedidos, algum professor pedir pra ser substituído, isso nunca aconteceu comigo durante o período que eu estou como coordenadora, digo eu, como coordenação, né (Coordenadora Miraci).
>
> Então, o NDE já faz, já fez esse estudo, estamos contemplando a carga horária exigida pela legislação, os grupos, as disciplinas. **São n alterações, então que vai ter que ser feito um ato de ajuste. O NDE sempre vem nas reuniões que a coordenação convoca** (Coordenadora Miraci).

Diante disso, pontuamos que se ela refere à resolução que estava em vigência em nosso país logo no início do período pandêmico, a saber: a CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020), que institui as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que teve como objetivo estabelecer as normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, no decorrer do estado de calamidade que foi reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

A coordenadora complementou, afirmando que o NDE já tinha verificado que seriam poucas alterações, pois a carga horária exigida pela legislação, os grupos e as disciplinas já estavam sendo contempladas. Além disso, a Coordenadora Miraci relatou sobre a organização e estrutura da matriz curricular e os desafios enfrentados:

> **Então, o nosso curso de Educação Especial aqui na X, nós formamos os**

> **profissionais, os professores para a Educação Especial na área da deficiência intelectual para as dificuldades para aprendizagem, pra surdez, pra atuar na surdez, pra trabalhar também na deficiência visual**. Nós temos também professores que trabalham com disciplinas específicas para o Transtorno do Espectro Autista. Nós temos também blocos de disciplinas pra formação desse professor, né, principalmente, pra esses professores especialistas em Altas Habilidades/Superdotação (Coordenadora Miraci).
>
> A **disciplina de Fundamentos da Educação Especial** faz a primeira apresentação no primeiro semestre sobre todas as áreas (Coordenadora Miraci).
>
> Então, essa disciplina que é Estratégias Metodológicas, ela antecede o primeiro estágio, tá. **O primeiro estágio que é lá no 8º semestre que é o estágio de Espaço Especializado** (Coordenadora Miraci).
>
> Então, num semestre **eles têm a disciplina de estágio e estratégias que vão observar, vão conhecer o espaço, vão fazer pequenas intervenções e daí lá no 8º semestre vem o estágio em Espaço Especializado** (Coordenadora Miraci).

Acerca do relato acima, faz-nos relembrar sobre as discussões relacionadas ao modo como a formação de professores é delineada. Para discutir sobre isso, trazemos as contribuições de Bueno (1999), no qual afirma sobre a formação especialista e generalista:

> **O problema não reside na oposição entre especialistas e generalistas.** Se por um lado a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de Educação Especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características (Bueno, 1999, n. 24, grifos nossos).

Nesse sentido, é pertinente considerar o limbo conceitual e as implicações voltadas para essas terminologias frente à formação de professores, que foram constituindo-se repletas de ambiguidades. Diante disso, pensar sobre o modo como as matrizes curriculares estão organizadas é fundamental para refletir sobre atual formação por competências preconizada no país, identificando quais são as disciplinas teórico-políticas e as disciplinas didático-metodológicas, e refletindo, caso estejam sendo contempladas, se há alguma predominância de disciplinas didático-metodológicas em comparação com as disciplinas teórico-políticas, principalmente.

Conforme o relato da coordenadora, há blocos de disciplinas específicas no decorrer da formação, contemplando as categorias da deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), e é na disciplina de Fundamentos da Educação Especial que acontece a primeira

apresentação sobre todas as áreas. Ela também afirma sobre a disciplina de Estratégias Metodológicas, que envolve a observação e a realização de intervenções, além do Estágio Especializado. Considerando isso, destacamos a afirmação de Michels (2017, p. 37, grifos nossos), a seguir:

> **O fato de a proposta de formação de professores para a Educação Especial se organizar pela deficiência (biológica ou psicológica) dos alunos secundariza o fazer pedagógico.** Com esta centralidade no biológico e no psicológico, o ensino especial opera por uma desqualificação do que seria seu papel central: o processo pedagógico.

Nessa direção, concordamos com a autora, e ressaltamos a importância de coordenadores e o NDE em encontrarem meios de rompimento, superação de um modelo curricular baseado por competências e habilidades, que não contemple as disciplinas teórico-políticas nas matrizes curriculares. Pensando sobre isso, é válido ressaltar que a disciplina de Fundamentos da Educação Especial logo no início do curso, compreendemos como imprescindível, assim como de outras áreas, como a Filosofia, Sociologia e Antropologia, que correspondem às disciplinas teórico-políticas, para que os futuros professores possam aproximar-se de discussões relacionadas às concepções de educação, Educação Especial, deficiência, inclusão, entre outros.

Ainda sobre os desafios enfrentados frente ao processo pedagógico optado, a coordenadora também enfatiza que:

> Outro desafio é nas questões pedagógicas, né. **Vê qual é a necessidade deles de discussões pra sua formação, por exemplo no semestre passado uma turma solicitou discussões que envolvem o capacitismo.** Na nossa matriz curricular, nós não temos nenhuma discussão, nenhuma disciplina que trate sobre isso, porque é uma discussão muito nova (Coordenadora Miraci).
>
> Então, nós estamos já em contato com professores, já tem uma nova professora lá do curso de História, que vai vir se unir à nós, professores da Educação Especial. **Vamos fazer uma parceria pra que seja pensada uma disciplina com uma ementa pra ser registrada essa disciplina pra ser ofertada no próximo semestre e que trate sobre o racismo**. Pra fazer isso, Raíssa, a gente tem que ter uma relação estreita com os alunos. Tanto pra pensar na questão da organização funcional do curso, como eu te disse, né (Coordenadora Miraci).
>
> Precisa ser todo organizado no turno da manhã para que eles possam trabalhar no turno da tarde e da noite. **Essa demanda toda das questões pedagógicas que vão colaborar na sua formação nessas temáticas que nos perpassam, como eu te falei sobre capacitismo, sobre as questões raciais**. **Elas precisam ser trazidas, elas precisam ser discutidas** (Coordenadora Miraci).

> Como que a gente faz isso? A gente tá tentando fazer como disciplina complementar de graduação concentrada no turno da noite. Então, são desafios que nos coloca numa posição de olhar atento, né, olhos de águia, sabe? **Ficar todo o tempo olhando, observando, conversando, ouvindo os alunos, também, os professores pra que a gente consiga qualificar cada vez mais a formação, hã… de professores para a Educação Especial, né**. **Eu acho que é isso** (Coordenadora Miraci).

Estes pré-indicadores permitem-nos elencar alguns elementos de análise que são primordiais para discutir sobre os desafios relacionados às questões pedagógicas. No que se refere à temática capacitismo, a coordena destaca que não há disciplinas na matriz curricular relacionadas à temática, porque trata-se de uma discussão muito nova.

Acerca das discussões sobre o capacitismo, pontuamos o conceito, a seguir, pois acreditamos que é de fundamental importância que a coordenação do curso construa modos de viabilizar o aprendizado voltado para essa temática, assim como das interseccionalidades, proporcionando aos licenciandos a construção de reflexões críticas que envolvem questões relacionadas ao gênero, sexismo, machismo, misoginia, raça/etnia, racismo, deficiência, classicismo, vivências LGBTQIAPN+, LGBTQIAPN+fobia, ética do cuidado e conceito de corponormatividade.

Segundo Gesser, Block e Mello (2022), há relações entre o capacitismo e esses outros sistemas de opressão, como o sexismo, o racismo, a LGBTQIAPN+fobia e o classicismo. Por isso, faz-se necessário incluir disciplinas na matriz curricular que abordem essas questões e a coordenação de curso tem-se atentado junto aos licenciandos em relação a isso, como apontado no trecho da fala **‘’Essa demanda toda das questões pedagógicas que vão colaborar na sua formação nessas temáticas que nos perpassam, como eu te falei sobre capacitismo, sobre as questões raciais**. **Elas precisam ser trazidas, elas precisam ser discutidas’’.**

Diante disso, apresentamos o conceito de interseccionalidade a partir de Gesser, Block e Mello (2020, p. 22, grifos nossos):

> O conceito de interseccionalidade, proveniente do campo das ciências sociais e humanas, foi introduzido por autoras feministas negras como forma de se contrapor ao que elas denominavam de ‘’feminismo branco’’, o qual foi criticado por não situar e não viabilizar o fato de que a transversalidade das questões de gênero com as de raça, sexualidade, classe social e outras formas de discriminação corroborava a produção de diferentes formas de opressão. Em outras palavras, as feministas negras queriam mostrar que a experiência de ser mulher negra e pobre era diferente da experiência de ser mulher branca e de classe média. **Esse conceito tem sido intensamente incorporado nos estudos de gênero e, mais recentemente, nos estudos de**

> **deficiência. Ademais, ele tem contribuído para a ampliação do potencial analítico e político desses dois campos de estudos, bem como para a qualificação das políticas sociais**.

Portanto, apreendemos a importância e a necessidade de cursos em Licenciatura em Educação Especial elaborarem as suas matrizes curriculares com disciplinas sobre isso, potencializando a transversalidade ao longo do curso ao abordar sobre as práticas pedagógicas inclusivas, perpassando o conceito de interseccionalidade nessas discussões voltadas para os diversos sistemas de opressão. No que tange ao conceito de capacitismo, como um desses sistemas de opressão, Mello (2016, p. 3267, grifos nossos) salienta:

> [...] passemos a adotar no Brasil a tradução de *ableism* para capacitismo na língua portuguesa, por duas razões principais: **a primeira é a demanda de urgência para visibilizar uma forma peculiar de opressão contra as pessoas com deficiência** e, por consequência, dar maior visibilidade social e política a este segmento; **a segunda deriva do próprio postulado da teoria crip**, ou seja, para desconstruir as fronteiras entre deficientes e não deficientes é necessário explorar os meandros da corponormatividade de nossa estrutura social ao dar nome a um tipo de discriminação que se materializa na forma de mecanismos de interdição e de controle biopolítico de corpos com base na premissa da (in)capacidade, ou seja, **no que as pessoas com deficiência podem ou são capazes de ser e fazer.**

Diante do exposto, observamos que a discussão sobre o capacitismo tornou-se secundarizada em disciplinas deste curso, possivelmente, por tratar-se de um modelo curricular que prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a atividade docente fundamentada no modelo médico-psicológico, contemplando as especificidades de todas as categorias da deficiência, TEA e AH/SD.

Refletindo sobre isso, ao final de nossa entrevista semiestruturada, perguntamos para a coordenadora, se ela considera que a X tem preparado os licenciandos para uma formação crítica, apesar dos diversos desafios, e que compartilhasse sobre a relação entre os egressos e a coordenação de curso. Nesse sentido, a sujeito de pesquisa afirma que:

> Há muitos desafios. **O papel da coordenação do curso é ter um olhar muito próximo aos acadêmicos, porque o olhar junto a esses acadêmicos e toda a demanda que tem no campo da Educação Especial precisam ser olhados por nós** (Coordenadora Miraci).

> Eles são acadêmicos que precisam trabalhar. Hoje, nós temos uma realidade completamente diferente que tínhamos seis ou sete anos atrás onde acadêmicos tinham tinham condições de se dedicar ao curso de forma integral. Hoje, não se tem mais. **Eles precisam sim estar no estágio remunerado ou realmente estarem trabalhando pra conseguirem se**

> **manter no curso de graduação, numa universidade** (Coordenadora Miraci).
>
> Então, a coordenação do curso tem muitos desafios e hoje a gente vive não só somente aqui na X, mas acredito que de forma geral nas instituições do Brasil todo e em todo território nacional. **Há a questão da evasão. Por que que tá acontecendo a evasão? Por que o nosso jovem hoje não tá conseguindo permanecer na universidade?** (Coordenadora Miraci).
>
> O que é preciso fazer como coordenação de curso pra mantê-los nessa formação? **Então, esse é um dos grandes desafios que atualmente eu vejo, porque nesse período pós-pandemia todos nós estamos enfrentando muitas dificuldades pra nos manter, né** (Coordenadora Miraci).

Miraci destaca sobre o papel da coordenação junto ao corpo discente, principalmente, nas mobilizações em prol da reorganização da matriz curricular, considerando os múltiplos cenários envoltos e as necessidades do alunado. Por exemplo, ao afirmar que **"Há a questão da evasão. Por que tá acontecendo a evasão? Por que o nosso jovem hoje não tá conseguindo permanecer na universidade?"**, faz-nos refletir e trazer para o diálogo uma proposição de Tonet (2013), que aponta que: "[...] cada objeto não é apenas uma síntese específica de universalidade, particularidade e singularidade, mas também o resultado de um determinado processo histórico e social'' (Tonet, 2013, p. 100).

Nesse sentido, pontuamos acerca da importância de pesquisadores debruçarem-se no estudo sobre o processo de evasão de universitários, considerando os possíveis contextos sócio-históricos envolvidos. Em relação à evasão em cursos de Licenciatura brasileiros, a base de Indicadores de Fluxo da Educação Superior disponibilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apresenta as taxas de desistência acumulada, taxa de conclusão acumulada, taxa de permanência e o número de matrículas em cursos de graduação com percentuais de participação por sexo em resumos técnicos, que são preocupantes. Nessa direção, consideramos pertinente pontuar alguns dados estatísticos, conforme o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (2021), saber:

> Os cursos com total de concluintes superior ao total de cursos de todos os graus (40%) são: Pedagogia (49%), Artes (43%), Geografia (43%), História (41%) e Biologia (40%). Os cursos em que a taxa de desistentes é igual ou superior à taxa do correspondente a de todos os graus acadêmicos (59%), por sua vez, são: Física (72%), Matemática (68%), Química (67%), Filosofia (64%), Língua Estrangeira (63%), Sociologia (62%), Língua Portuguesa (60%) e Educação Física (59%) (Brasil, 2023, p. 38).
>
> Em 2021, os cinco cursos de graduação com maior participação feminina, independentemente do número absoluto de matrículas, são: Estética e Cosmética (98,2% de participação feminina, representado por 66.514

> matrículas), Podologia (96,8%; 8.270), **Educação especial formação de professor (93,7%; 8.063)**, Psicopedagogia (92,1%; 8.625) e Pedagogia (91,7%; 724.003) (Brasil, 2023, p. 38, grifos nossos).

Posto isto, apreendemos que o curso de Licenciatura em Educação Especial não está entre os cursos com o total de concluintes superior, e os cursos com taxa de desistentes igual ou superior à taxa do correspondente a de todos os graus acadêmicos nos resultados desta avaliação do INEP. Porém, observamos que este curso consta em um dos resultados ao destacarem que é um dos cursos com maior participação de pessoas do sexo feminino, como apontado (Brasil, 2023, p. 38, grifos nossos). Diante desses dados recentes, destacamos o seguinte trecho ‘’O que é preciso fazer como coordenação de curso pra mantê-los nessa formação? **Então, esse é um dos grandes desafios que atualmente eu vejo, porque nesse período pós-pandemia todos nós estamos enfrentando muitas dificuldades pra nos manter, né**’’.

Nesse sentido, também faz-se necessário rememorar as implicações do período período pandêmico. Em 2020, ainda neste período, no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), Saviani (2020, p. 02, grifos nossos) fez os seguintes apontamentos:

> Diante dessa situação, uma primeira diferenciação a ser feita é que, tratando da conjuntura atual, **devemos observar que, se a crise sanitária representada pela pandemia do Coronavírus é uma crise conjuntural, ou seja, própria do momento atual e que deve passar, permitindo a continuidade da vida humana, a crise que afeta a sociedade capitalista é de outro teor.**

Diante disso, o autor reconhece a crise sanitária ocasionada pela pandemia do Coronavírus, mas salienta que esta crise não compromete a sobrevivência do sistema capitalista subsidiado por tantas contradições. Assim, Netto (2011) também nos atenta para a dinamicidade da práxis nesse processo, no qual trata-se de um movimento dialético que está envolto de diversas contradições, compondo uma totalidade social, e ao tomarmos a educação como fenômeno de estudo, direcionamos olhares crítico-reflexivos ao analisar os processos de reconfiguração do capital, principalmente, quais são as forças que sustenta-o e como realizam isto.

Nessa direção, trazemos para o diálogo as proposições de Mészáros (2008), pois faz-nos refletir sobre os modos como a Educação Superior pública foi duramente atingida no decorrer do governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), devido aos muitos ataques à ciência brasileira ao passo que diversos processos de resistência ocorreram. Ao discutirmos sobre as

múltiplas configurações de crises estruturais do capitalismo, este autor chama-nos atenção para o desmonte da Educação Superior, sobretudo, de instituições públicas de excelência pelo fato de que:

> Quanto mais 'avançada' a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde as escolas preparatórias até as universidades – também na forma da 'privatização' promovida com o suposto zelo ideológico pelo Estado – para a perpetuação da sociedade de mercadorias (Mészáros, 2008, p. 80).

Nesse sentido, faz-nos pensar no avanço do projeto político e econômico neoliberal e as suas influências nesse processo de privatização e mercantilização da Educação de modo geral. Pensando sobre isso, questionamos como é a relação da coordenação com os egressos, e Miraci relatou:

> **Então, a nossa relação com os egressos, ela é muito ativa.** Nós organizamos eventos, inclusive que nós chamamos egressos que estão atuando em diferentes lugares pra saber o que vocês estão fazendo, como vocês estão fazendo, quais são os enfrentamentos, o que o campo tá exigindo desse profissional (Coordenadora Miraci).
>
> Porque uma grande maioria dos acadêmicos que se formam em Educação Especial, eles continuam e sempre vai ter trabalho. Sempre! Porque é uma área onde tem ainda muita carência desse profissional, estudando no âmbito da pós-graduação, no mestrado, doutorado, e quando nós formamos as turmas, eu não posso te garantir, que 100% vai estar no campo de atuação, mas **eu posso te garantir que o profissional da Educação Especial sempre vai ter trabalho** (Coordenadora Miraci).
>
> Por que? Porque tem muita demanda ainda de trabalho, ele ainda pode selecionar, ele quer trabalhar, porque… porque tem um campo muito grande, que tá precisando desse profissional e, **eu acredito sim que eles são muito críticos** (Coordenadora Miraci).

A partir do primeiro trecho da fala da coordenadora, no qual ela salienta que a relação com os egressos é muito ativa, acreditamos que é fundamental resgatarmos os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, com base em Saviani (2011), reafirmando a sua importância durante o processo de formação de professores, pois pode contribuir na produção de instrumentos teóricos e práticos voltados para prática docente, viabilizando potencialidades no processo de escolarização de estudantes ao passo que fomenta caminhos para enfrentar os desafios frente a diversas realidades.

Quanto ao pré-indicador: "**Porque tem muita demanda ainda de trabalho, ele ainda pode selecionar, ele quer trabalhar, porque… porque tem um campo muito grande, que**

tá precisando desse profissional e, eu acredito sim que eles são muito críticos", chamamos atenção para as contribuições deste autor relacionadas à construção articulada entre o compromisso técnico e o compromisso político ao longo da formação de professores. Ao afirmamos sobre isto, partimos de um pressuposto que desconsidera totalmente as forças que ainda alimentam a dicotomia histórica entre educador-técnico *versus* educador-político.

A partir dos pré-indicadores, continuamos repensando as relações entre educação e política realizadas por Saviani (2011). Concordamos quando este autor reafirma a necessidade de pautarmos o nosso saber/fazer profissional no cerne de uma prática pedagógica comprometida eticamente e politicamente. Nesse sentido, também pontuamos o seguinte trecho, no qual Miraci afirma que **''eu posso te garantir que o profissional da Educação Especial sempre vai ter trabalho".**

Acerca disso, é fundamental que as discussões voltadas para a formação inicial continuem sendo viabilizadas, principalmente, para repensar as dicotomias reproduzidas entre os perfis de profissionais da Educação Especial e os modelos formativos respaldados pela política de educação especial, que tem como foco a formação continuada, assim trazemos para o diálogo as proposições de Silva, Baptista e Jesus (2022, p. 16, grifos nossos):

> Podemos afirmar que a multiplicidade que se articula à forma de evocar um perfil profissional e ao trabalho do professor de educação especial associa-se a uma definição pouco objetiva que pode ser encontrada na política. **Essa "indefinição" não pode ser lida como ausência de política, mas como a própria política, pois, quando se deixa aberto o caminho para tantos formatos, emerge uma pluralidade que corre o risco de fragilizar e reproduzir o que há de mais antigo e simplificador –** movimento que podemos observar a partir daquilo que vem sendo ofertado hoje em termos de diversidade formativa com relação à área.

Diante disso, concordamos com as autoras, pois as consequências dessa ''indefinição'' detalhadamente planejada para que alimente a tendência reprodutiva do modelo curricular por competências nos cursos, que visa o ensino de técnicas e métodos específicos para o trabalho com estudantes com deficiência, TEA e AH/SD voltados para a prática no AEE. Ainda sobre isso, Miraci traz as seguintes reflexões sobre a formação inicial de professores:

> **Eles precisam olhar pro contexto lá da escola e dizer: gente, eu preciso trabalhar capacitismo.** Como que eu faço? Né! Olha, eu tô lá fazendo estágio em tal escola e vi questões que envolvem, né, questões raciais, de gênero. Como que eu como Educadora Especial vou fazer uma inserção trazendo essa temática? Como que a gente faz? (Coordenadora Miraci).

> A gente tenta se mobilizar como instituição formadora de tal forma que a gente precisa garantir essa qualificação, né. Essa formação pra eles. Então, eu acho que esse olhar, o papel desse educando, né. **Quem é essa criança? Né! O olhar que se deve ter sobre a aprendizagem dessa criança** (Coordenadora Miraci).
>
> **Eu acho que o segredo é não estar rígido**, porque o professor rígido, uma formação rígida, com um curso rígido, a gente não consegue crescer, a gente não consegue evoluir, não consegue se aproximar de determinados lugares, por exemplo, da Educação Básica (Coordenadora Miraci).

O primeiro trecho da fala de Miraci desperta-nos atenção para as possíveis dificuldades que podem surgir nesta prática, por isso as dúvidas são pertinentes, assim como é comum a reprodução de discursos de despreparo sinalizado pelos docentes, como afirmado por Jesus (2013, p. 1, grifos nossos):

> [...] o discurso do "não-saber-lidar", não estar preparado para "trabalhar com a diversidade dos alunos". Essas falas são reiteradas por um número significativo de docentes, que atuam em diferentes níveis e em diversos espaços. No que tange a trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, o discurso é recorrente e hegemônico. **Duas questões se colocam: como chegamos a constituir esse discurso de negação e, se os docentes "não estão preparados", o que é necessário para tal?**

Ao final destas palavras, a autora traz dois questionamentos que chama-nos atenção, e relacionamos que, possivelmente, a origem desse discurso de negação está diretamente relacionado com as polarizações voltadas para o perfil profissional e modelo de formação brasileiros postos pela política nacional de Educação Especial, principalmente, reitera a desqualificação de professores e, como ‘’solução’’ investem em matrizes curriculares com mais disciplinas didático-metodológicas do que disciplinas teórico-políticas, priorizando o esvaziamento teórico durante uma formação.

Em meio a isso, ainda vivenciamos as consequências de uma onda de conservadorismo e negacionismo nos últimos anos, que influenciam na prática docente em contextos educacionais. No que se refere a esse cenário, Duarte (2022, p. 70, grifos nossos) colabora conosco ao refletir que:

> **A visão de mundo de uma parcela significativa da população brasileira encontra-se fortemente influenciada por ideias e valores obscurantistas, chamados mais comumente de "conservadores".** Mas o que o obscurantismo pretende, de fato, conservar? Não é o patrimônio cultural da humanidade, não é a natureza, não é a dignidade da vida humana. Analisando o que está por detrás da retórica beligerante do obscurantismo, o que se verifica é que os defensores dessa visão de mundo não pretendem nem mesmo conservar o que eles chamam de valores da tradicional família

> cristã. O que eles tentam conservar é uma cultura da violência, da ignorância, da opressão e do preconceito.

Nesse sentido, as palavras de Duarte (2022) direcionam-nos com muita preocupação ao que ainda estamos vivenciando neste pós-pandemia advindos de uma cultura enraizada pela violência, ignorância, opressão e preconceito, que inviabiliza o processo de ensino-aprendizagem voltado para a emancipação humana. Por fim, destacamos o recorte do último trecho de fala da coordenadora:

> **Eu acho que o segredo é não estar rígido,** porque o professor rígido, uma formação rígida, com um curso rígido, a gente não consegue crescer, a gente não consegue evoluir, não consegue se aproximar de determinados lugares, por exemplo, da Educação Básica.

Acerca disso, a coordenadora sugere que os professores não foquem em uma formação rígida, pois inviabiliza o próprio crescimento como docente. Nessa direção, apreendemos que a coordenação deste curso busca promover um espaço de diálogo com os egressos, viabilizando as possíveis mudanças na matriz curricular do curso direcionada à formação de professores, iniciando e/ou aprofundando o debate de algumas temáticas cada vez mais visibilizadas por alguns grupos sociais, que seguem na luta pela garantia de seus direitos em nossa sociedade.

5.5 Tessituras (in)conclusivas

Este capítulo teve como objetivo apreender as significações da coordenação de curso sobre o processo formativo de professores em Educação Especial. Assim, as condições subjetivas e objetivas do trabalho da coordenação de curso em tempos pandêmicos a partir do MHD e PSH foram discutidas. Segundo a coordenadora, há blocos de disciplinas específicas que contemplam as categorias da deficiência, TEA e AH/SD, citando o Estágio Especializado também.

Nesse sentido, possivelmente, o curso orientado pelo modelo curricular prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades, ainda que haja um movimento de construção de espaços de escuta aos licenciandos e egressos ao longo dos processos vivenciados, apresentando modos de promover uma formação crítico-reflexiva.

Considerando o trabalho de todos os envolvidos, por exemplo, reiteramos a importância do NDE nesta instituição, pois demonstra priorizar a construção coletiva de ações

de práticas pedagógicas inclusivas dentro do curso junto a outros cursos, visando potencializar a transversalidade, perpassando o conceito de interseccionalidade, com discussões voltadas para os diversos sistemas de opressão e violências. Por fim, foi possível conhecer as realidades envoltas às potencialidades e desafios que precisaram enfrentar.

Apontamos que não foi possível contar com a participação de mais coordenadores de cursos de outras IES, e torcemos que este estudo possa ampliar os olhares de pesquisadores voltados para as temáticas discutidas e que outros pesquisas possam ser realizadas, priorizando analisar como os cursos de Licenciatura brasileiros estão organizados, como as matrizes curriculares estão estruturadas, a relação com o NDE, assim como a relação com o corpo discente, a comunidade acadêmico-científica em geral, trabalhando em prol do avanço do conhecimento, da construção de práticas pedagógicas inclusivas para garantir os direitos das pessoas com deficiência, TEA e AH/SD em nosso país.

> **Professores não estão sendo combatidos porque são anacrônicos, mas porque podem recusar a reconversão,** podem anunciar o novo, podem formar crianças, jovens e adultos, nos campos e cidades, **que questionem a ordem social presente, que pensem historicamente e que arquitetem o futuro e a transição para outra ordem social** (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 334, grifos nossos).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, utilizamos como ponto de partida alguns resultados da pesquisa da ANPEd que foram produzidos durante a pandemia de COVID-19. Diante tantos desafios rotineiros quanto aos modos de proteção e recuperação de saúde naquele período atípico, processos de luto, desigualdades reveladas e modificações na continuidade de aulas direcionadas por instituições educacionais, o movimento de reunir pesquisadores comprometidos de várias regiões brasileiras para refletirem sobre como tem ocorrido a formação de professores de/para Educação Especial foi mais um ato de resistência em meio aos inúmeros retrocessos direcionados à educação pública, de qualidade e inclusiva no país.

Nesse sentido, optamos por realizar recortes analíticos que contaram com a sistematização de algumas etapas principais para alcançarmos os objetivos deste estudo voltados para a produção de mediações e contradições envolvidas nesse processo, até chegarmos na apresentação de resultados em alguns capítulos. Para tanto, abordamos a tessitura de alguns métodos, como a análise de conteúdo, na modalidade temática, conforme Minayo *et al*. (2002) para organizar alguns dados obtidos durante a produção de dados de 13 PPC, considerando os objetivos, a justificativa, o perfil de egressos e as matrizes curriculares a partir de algumas categorias do MHD para realizar a leitura dos dados (totalidade e historicidade, mediação e contradição).

Assim, realizamos uma entrevista semiestruturada *on-line*, como instrumento de produção de dados, e os Núcleos de Significação, como instrumento de análise de dados, para aprendermos as significações da Coordenadora Miraci a partir de algumas categorias do MHD e da PSH (trabalho, totalidade e historicidade, mediação e contradição, sentido e significado). Acerca dos principais resultados do estudo de Michels (2021a), no qual caracterizou a formação de professores para a Educação Especial, como privada e com a presença da pulverização de temáticas correlacionadas à área, o movimento acelerado da formação dos

professores em Educação Especial no país, assim como voltado para a privatização, apresentamos as possíveis mediações e contradições envoltas desse processo.

Diante do exposto, recorremos à atualização dos dados do e-MEC, como complementares à análise. O levantamento apontou 43 cursos já iniciados e ofertados por 39 IES. A maioria é ofertado por IES privadas, totalizando 35 (90%) - UNIASSELVI, FAVENORTE, UNC, UNIFACVEST, UNICSUL, UNINTER, UNICID, UNIFRAN, UNITAU, UNISANTA, UNIMES, UniFAJ, FSG, FADENORTE, UniCV, Eniac, FSF, UNIFAVENI, UNIARAXÁ, Braz Cubas, UNIDERP, UP, FUNIP, Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, UVA, UNIAN- RJ, UNIJORGE, UNIPÊ, UNIVILLE, UNOESC, Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Unopar de Campo Grande, UNIBTA, UNICESUMAR, UNIVALI e Unifio - as IES Públicas/Federais totalizam 3 (8%) - UFSM, UFSCar e UFRRJ - e a FURB é a IES Pública/Municipal (2%).

Em relação às sedes/polos concentrados em diferentes regiões brasileiras, os maiores quantitativos totais estão concentrados no Estado da Bahia 14 (11%), seguido por Minas Gerais 13 (11%) e Amazonas 12 (10%) e os menos quantitativos totais no Estado de PE 1 (1%), PB 1 (1%) e MT 1 (1%). Além disso, percebemos que os cursos foram criados entre 2004 e 2022, e os maiores quantitativos totais referem-se aos anos de 2018 (12 cursos), 2020 (6 cursos) e 2021 (10 cursos), e os menores quantitativos totais aos anos de 2004, 2008, 2009, 2011, 2016 e 2017 (1 curso).

Quanto ao maior quantitativo de vagas disponíveis está vinculado às IES privadas, totalizando 35.800 (98%), seguido por 574 (2%) e 40 (0%) referentes às IES Públicas/Federais e às IES Públicas/Municipais, respectivamente. O quantitativo total é de 36.444. Acerca do maior quantitativo de cursos, está vinculado à modalidade de ensino a distância, totalizando 31 (72%), e o menor quantitativo à modalidade de ensino presencial, totalizando 12 (28%). No que se refere ao maior quantitativo de carga horária de cursos está vinculado à modalidade de ensino a distância, totalizando 102.241 horas (73%), e o menor quantitativo à modalidade presencial, totalizando 38.626 horas (27%).

Assim, confirmamos a partir da nova atualização dos dados do e-MEC, o aumento de criação de cursos, principalmente, vinculados às IES privadas, na modalidade a distância. Além disso, acreditamos que este movimento de expansão tende a continuar, pois há forças debatidas nesta tese anteriormente que evidenciam este processo voltados para as urgências do

modelo de projeto político e econômico neoliberal frente ao crescente processo de privatização e mercantilização da Educação brasileira.

No que tange aos contextos de criação de cursos, objetivos, perfil de egressos e matrizes curriculares descritos nos PPC, possivelmente, adotam a manutenção do modelo médico-psicológico com base na formação por competências. Quanto à análise da entrevista semiestruturada com a Coordenadora Miraci, apreendemos que, possivelmente, o curso está alinhado ao modelo curricular que prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades.

Reiteramos a importância do curso ao proporcionar espaços de escuta aos licenciandos e egressos ao longo dos processos vivenciados, assim como do NDE nesta instituição, pois demonstra priorizar a construção coletiva de ações de práticas pedagógicas inclusivas dentro do curso junto a outros cursos, visando potencializar a transversalidade, perpassando o conceito de interseccionalidade, com discussões voltadas para os diversos sistemas de opressão e violências.

Em suma, reafirmamos as potencialidades deste estudo, pois proporcionou-nos uma base analítica para refletirmos em relação às mediações e contradições presentes na elaboração e atualização de PPC, contando com os contextos sócio-históricos que envolveram a PNEEPEI (Brasil, 2008a), as implicações das DCN, conforme a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 e a Resolução nº 4/2009 (Brasil, 2009), a aprovação estrategicamente conduzida pelo MEC frente à Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, a intensa expansão de cursos de Licenciatura, principalmente, na modalidade a distância, com formato aligeirado e fragmentado, impulsionado a privatização, entre outros.

Alcançados os objetivos, acreditamos que foi possível comprovar a tese de que há mediações e contradições produzidas ao longo da expansão de cursos de Licenciatura em Educação Especial que têm impulsionado uma formação de professores aligeirada e fragmentada, com a presença de matrizes curriculares que direcionam a reprodução de práticas docentes fundamentadas, prioritariamente, no modelo médico-psicológico.

Por fim, é válido salientar que a principal lacuna identificada durante a construção destes indícios analíticos está relacionada ao fato de não termos conseguido contar com a participação de mais coordenadores de cursos para contribuírem neste estudo. Assim, é urgente a necessidade de continuidade de novos estudos que direcionem olhares para a formação inicial de professores em Educação Especial com o foco nas potencialidades,

desafios e lacunas presentes durante esse processo, com possíveis apontamentos críticos-reflexivos, considerando as pesquisas da ANPEd realizada pelo GT15 - Educação Especial, outros estudos de pesquisadores e ativistas, e as proposições da ANFOPE que seguem primando pela revogação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e a da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marcia Angela da S. ANFOPE E AS LUTAS DOS EDUCADORES PELA ESCOLA PÚBLICA NA DÉCADA DE 1980: UMA VISÃO DESSA HISTÓRIA A PARTIR DA CONARCFE. **Formação em Movimento**, v.1, n.1, p.32-56, jan./jun. 2019.Disponível em: http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/448/782. Acesso em: 03 abr. 2023.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, out./dez. 2011. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43269. Acesso em: 07 jun. 2023.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf. Acesso em: 17 ago. 2019.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr., 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf. Acesso em: 17 ago. 2019.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf. Acesso em: 17 ago. 2019.

AMARAL, Mateus Henrique do; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. A Formação de Professores no GT 15 – Educação Especial da ANPED (2011-2017): Entre Diálogos e (Novas) Pistas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n.2, p.301-318, abr./jun., 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/9wW86YzmH7PDKynyRLrfMrG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 abr. 2023.

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). **Apresentação**. Disponível em: https://www.anfope.org.br/apresentacao/. Acesso em: 08 abr. 2023.

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). DOCUMENTO ORIENTADOR DO XXI ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE “POR UMA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. In: **XXI ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE-ENANFOPE, 10 A 12 DE MAIO DE 2023**. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2023/07/Documento-ENANFOPE-final2023.pdf. Acesso em: 17 ago. 2023.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). **Estatuto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd**. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/estatuto_anped_com_registro.pdf. Acesso em: 08 abr. 2023.

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). **Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015.** Disponível em: https://www.anfope.org.br/frente-nacional-pela-revogacao-das-resolucoes-cne-cp-02-2019-e-01-2020-e-pela-retomada-da-implementacao-da-resolucao-cne-cp-02-2015/. Acesso em: 04 maio 2023.

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). **Histórico**. Disponível em: https://www.anfope.org.br/historico/. Acesso em: 08 abr. 2023.

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Manifesto da Frente Nacional Revoga BNC-Formação. **Formação em Movimento**, v. 5, especial, n. 10, p. 220-237, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufrrj.br/index.php/formov/article/view/861/683. Acesso em: 22 jul. 2023.

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). POLÍTICA DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada". In: **XX ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 1 a 5 de fevereiro de 2021**. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf. Acesso em: 08 abr. 2023.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. **Psicologia sócio-histórica:** uma perspectiva crítica em psicologia. Cortez Editora, 6. ed. 2001. Disponível em: http://www.cortezeditora.com/Algumas_paginas/Psicologia_socio_historica.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Ministério da Educação, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 21 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 11 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 186**, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 03 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 03 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 03 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto n° 10.502,** 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 8.752,** 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas.** Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico - Censo da Educação Básica 2022.** Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf. Acesso em: 19 fev. 2023.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasil, 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 08 jul. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.409**, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 08 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, 2012. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-publicacaooriginal-137498-pl.html. Acesso em: 08 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. **O que é o coronovírus?.** Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz, 2020. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/pergunta/o-que-e-o-novo-coronavirus. Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL. **O que é COVID-19?.** Ministério da Saúde - MS, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. **COVID19 - Painel Coronavírus**. Ministério da Saúde - MS, 2023. Disponível em: https://covid.saude.gov.br/. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001**. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação - MEC, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 06 jun. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 11 de março de 2016**. Ministério da Educação - MEC. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior. Brasil, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf/file. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020**. Ministério de Educação - MEC, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file. Acesso em: 07 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**, 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018:** institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n° 2, de 22 de dezembro de 2017:** institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file. Acesso em: 21 jun. 2021.

BUENO, Olga Mara; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. O desenvolvimento adulto do sujeito deficiente intelectual e a relação com a Educação para Jovens e Adultos (EJA): uma análise, a partir da perspectiva docente. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30203/pdf. Acesso em: 13 out. 2021.

CARMO, Bruno Cleiton Macedo do; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; Mercado, Elisangela Leal de Oliveira; Magalhães, Luciana de Oliveira Rocha. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 32, e113, p. 1-28, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39223/pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

CARMO, Bruno Cleiton Macedo do; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico Fumes. A formação de professores para a inclusão educacional: uma análise de projetos pedagógicos de cursos de licenciaturas. **Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos**, v. 6, p. 138-150, 2018. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/5700. Acesso em: 17 out. 2021.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 54, jul./set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pQPdZ9QyVRTz6qBym83HNxK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 set. 2023.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 set. 2023.

CORTE, Marilene Gabriel Dalla; MELLO, Gabriela Barichello. Cursos de licenciatura em educação especial e contextos emergentes. **Rev. Inter. Educ. Sup**, Campinas, v. 4, n. 2, maio/ago. 2018.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 55, p. 205-223, 2011.

DI NUBILA, Heloisa Brunow Ventura; BUCHALLA, Cassia Maria. O papel das classificações da OMS - CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 11, n. 2, p. 324-35, 2008. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/rbepid/v11n2/14.pdf. Acesso em: 23 out. 2020.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.11, n. 2, p. 139-145, maio./ago. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568/32702. Acesso em: 20 dez. 2021.

DUARTE, Newton. O significado político da objetividade do conhecimento e de sua difusão: argumentos contra o negacionismo e o relativismo. **Germinal: marxismo e educação em debate,** Salvador, v. 14, n. 3, p. 55-72, dez. 2022.Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/51490/28266. Acesso em: 02 jul. 2023.

FERREIRA, Júlio Romero; BUENO, José Geraldo. OS 20 ANOS DO GT EDUCAÇÃO ESPECIAL: GÊNESE, TRAJETÓRIA E CONSOLIDAÇÃO. **Rev. Bras. Ed. Esp.,** Marília, v. 17, p. 143-170, maio./ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/CDTGH9bcBtVLPwhjV7hVR8d/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 dez. 2021.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa***,* n. 116, p. 21-39, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf. Acesso em: 22 set. 2019.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Revista Teias**, v. 10, n. 19, p. 1-12, 2009. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24057/17026. Acesso em: 22 set. 2019.

FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; CARMO, Bruno Cleiton. **Deficiência, educação e pandemia:** a desigualdade revelada. Maceió: EDUFAL, 2021. 86 p.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 fev. 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e116974, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/bkyxVHz9FYPCwRQj8KnJCsb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 fev. 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, set./dez, v. 12, n.3, p. 299-316, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/mg3MPrvddFrLSQBznDJGXRh/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 out. 2023.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahi Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete, BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. LOPES, Paula Helena (Org.). **Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social.** Curitiba: CRV, 2020. p. 17-35.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de; CRUZ, Maria Nazaré da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50), 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2365/50_dossie_goes_mcr_etal.pdf. Acesso em: 22 set. 2019.

JANUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004. Disponível em: http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235/237#. Acesso em: 02 jun. 2023.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JESUS, Denise Meyrelles. Formação de professores para a inclusão escolar: Instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, Enicéia Gon; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. (Orgs.). **Temas em educação especial:** Conhecimentos para fundamentar a prática. CAPES, 2013.

KAHHALE, Edna M. S. P.; ROSA, Elisa Zaneratto. A construção de um saber crítico em psicologia. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina (Orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade:** uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFnyqXR9TSpYc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 fev. 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; LOCKMANN, Kamila; REBELO, Andressa Santos. Entrevista com a professora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar: Políticas de Educação Especial no Brasil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Corumbá, v.29, e0229, p.219-228, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/KQP7HdrbTbQL7cXg5J8Tpxx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 set. 2023.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, maio/ago. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/MwqXRDwMkDn73y6GbmpmVyP/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes; MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação inicial de professores para a educação especial na perspectiva da teoria da subjetividade. **EccoS - Rev. Cient.**, São Paulo, n. 54, p. 1-16, e8758, jul./set. 2020. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8758/8455. Acesso em: 17 set. 2021.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. In: **29º Reunião Anual da ANPED**. Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos, v. 1, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59428/36843. Acesso em: 22 nov. 2021.

MELLO, Anahí Guedes de; NUERNBERG; Adriano Henrique. Corpo, gênero e sexualidade na experiência da deficiência: algumas notas de campo. In: **III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades, Universidade do Estado da Bahia - Campus I Salvador - BA**, maio. 2013. Disponível em: http://conselhos.social.mg.gov.br/conped/images/conferencias/corpo_genero_sexualidade.pdf. Acesso em: 13 out. 2021.

MELLO, Anahí Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 fev. 2022.

MICHELS, Maria Helena. A formação de professores para a Educação Especial no Brasil. In: MICHELS, Maria Helena (Org). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil:** propostas em questão. Florianópolis: UFSC, 2017. p. 23-53.

MICHELS, Maria Helena. FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL. In: **Anais da 40ª Reunião Nacional ANPEd ‘’Educação como prática de Liberdade’’: cartas da Amazônia para o mundo**! 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt15-trabalho_encomendado_40rn.pdf. Acesso em: 18 dez. 2021.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2668/2440. Acesso em: 20 abr. 2023.

MICHELS, Maria Helena. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: CAIADO, Kátia. Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e educação especial:** formação em foco. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 79-90.

MICHELS, Maria Helena. PARADOXOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: O CURRÍCULO COMO EXPRESSÃO DA REITERAÇÃO DO MODELO MÉDICO-PSICOLÓGICO. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v. 11, n. 2, p.255-272, maio/ago. 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v11n02/v11n02a07.pdf. Acesso em: 28 fev. 2023.

MICHELS, Maria Helena. POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A QUALIDADE COMO PROBLEMA. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 16, e8358, 2021. Disponível em: https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8358/4880. Acesso em: 20 abr. 2023.

MICHELS, Maria Helena O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: CAIADO, Kátia. Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e educação especial:** formação em foco. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 79-90.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suelly Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. “Base Nacional Comum Curricular e a educação especial no contexto da inclusão escolar”. In: **Anais do X Encontro Internacional de Formação de Professores e XI Fórum Permanente de Inovação Educacional**. Aracaju: Universidade Tiradentes, p. 1-16, 2017. Disponível em: https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/4770. Acesso em: 23 nov. 2021.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLON, Susana Inês. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 56-68, jan./jun., 2008. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/7132/4884. Acesso em: 16 out. 2019.

MOLON, Susana Inês. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, out./dez. 2011. Disponível em https://www.scielo.br/j/pe/a/CTvCMKmmrhks6GkZmdRM5tm/?format=pdf. Acesso em: 07 jun. 2023.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

Montreal. **Declaração de Montreal**. Montreal, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso: 22 nov. 2019.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método da teoria social.** UFRJ: Serviço Social, impressão eletrônica, 2011. Disponível em: https://pt.scribd.com/doc/60464122/Introducao-ao-metodo-da-teoria-social-Jose-Paulo-Netto. Acesso em: 23 out. 2021.

OLIVEIRA; Patricia Santos de; MENDES, Enicéia Gonçalves. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 263-279, jan./mar. 2017. Disponível em: https://core.ac.uk/reader/268271480. Acesso em: 08 mar. 2021.

Organização das Nações Unidas - ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006. Disponível em: http://www.mpgo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/comentarios_a_convencao_sobre_os_direitos_das_pessoas_com_deficiencia.pdf. Acesso em: 02 jun. 2019.

Organização das Nações Unidas - ONU. **76ª Assembleia Geral da ONU tem início em meio ao ‘’maior desafio desde a Segunda Guerra Mundial”**. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/144534-76a-assembleia-geral-da-onu-tem-inicio-em-meio-ao-maior-desafio-desde-segunda-guerra-mundial. Acesso em: 18 jan. 2023.

Organização Mundial da Saúde - OMS. **OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19**. Disponível em: https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente. Acesso em: 07 maio. 2023.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqcPj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 nov. 2021.

PLETSCH, Márcia Denise; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de; ARAÚJO, Daniele Francisco de. Considerações sobre a escolarização de crianças e jovens com deficiência intelectual. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 2, n. 3, p. 39-49, jan./jun. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/858. Acesso em: 13 out. 2021.

PLETSCH, Marcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **RIAEE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, maio. 2021. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15126/11006. Acesso em: 03 dez. 2021.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento: diálogos em educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr., 2020. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357/7600. Acesso em: 18 fev. 2022.

RAIC, Daniele Farias Freire; CARDOSO, Marilete Calegari; PEREIRA, Socorro Aparecida Cabral. A universidade pública em cenários neoliberais e fascistas: balbúrdias de resistência em tempos de Covid-19. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. e4556143, 2020. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4556. Acesso em: 13 fev. 2023.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Gestão da educação especial no brasil e conservadorismo político: notas sobre uma história persistente. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 10, n. 30, p. 153-169, set./dez. 2020. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/13182/7729. Acesso em: 12 fev. 2022.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie, ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira De História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351. Acesso em: 28 fev. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 14 dez. 2021.

SAVIANI, Dermeval. EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento - Revista de Educação**, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710. Acesso em: 12 nov. 2021.

SAVIANI, Dermeval. O legado de Karl Marx para a educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 72-83, maio. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/26557/16020. Acesso em: 06 nov. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512/14281. Acesso em: 18 jan. 2023.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A Formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yXjXQvzWfhSp5VNhX6KqKLh/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 13 out. 2021.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na Pandemia: A falácia do "ensino remoto". **ANDES - SN**, 2021. Disponível em: https://sintese.org.br/download/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto/. Acesso em: 18 jan. 2023.

SENKEVICS, Adriano Souza. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 3, n. 4, p. 199-246. Disponível em: http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/4892/3887. Acesso em: 02 jul. 2023.

SILVA, Camila Ferreira da *et al*. A universidade pública no Brasil: entre ideais acadêmicos e ataques governamentais. **Research, Society and Development**, v. 11, n.11, e495111134097, 2022. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/34097/28641. Acesso em: 03 abr. 2023.

SILVA, Mayara Costa da; BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles. Formação de Professores e Educação Especial: Os Contornos de uma Conversação no Contexto Brasileiro. **Arquivos Analíticos De Políticas Educativas**, 31, 2023. Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7731. Acesso em: 14 out. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, jul./dez. 2015. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730/2297. Acesso em: 03 abr. 2023.

SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de; MENDES, Enicéia Gonçalves. Revisão Sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v. 23, n. 2, p. 279-292, abr./jun. 2017. Acesso em:

https://www.scielo.br/j/rbee/a/sxPMLY5ZBTgWMJVfkdsGQdP/?format=pdf&lang=pt. 06 fev. 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 21 jun. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 235p.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane, Adela Tonetto. A epistemologia na formação de professores de Educação Especial: ensaio sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 2, 201-214, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/c8kVcrM65PQhFcqYnMjVr7p/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 abr. 2023.

TORRES, Josiane Pereira; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação de professores de ciências exatas numa perspectiva inclusiva. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 1, n. 3, 2018. Disponível em: https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/10596/7102. Acesso em: 02 jul. 2023.

VAZ, Kamille. Professor, Profissional ou Educador: A concepção de Professor de educação especial nas Produções Acadêmicas do campo específico da educação especial (2000-2016). **Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru**, v.25, n.1, p.101-116, jan./mar., 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/G5DTB3pzQRsNBBJHbLTKyCr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 jan. 2023.

VAZ, Kamille. **O Professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil:** concepções em disputa. 2013. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

VAZ, Kamille; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Modelos de Formação do professor de Educação Especial: estratégias de consolidação da política educacional. **Educação e Fronteiras On-line**, v. 5, n. 13, p. 47-59, maio/ago. 2015. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4976/pdf_284. Acesso em: 13 fev. 2023.

VAZ, Kamille; MICHELS, Maria Helena. O escárnio de uma política: a formação para os professores da educação especial. In: MICHELS, Maria Helena (Org). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil:** propostas em questão. Florianópolis: UFSC, 2017. p. 59-87.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras Escogidas - V**: Fundamentos de defectología. Editorial Pedagógica: Moscú, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n1/v9n1a16.pdf. Acesso em: 21 ago. 2019.

ZANELLA, Andréa Vieira *et al*. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 2, p. 25-33, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n2/a04v19n2.pdf. Acesso em: 21 ago. 2019.

APÊNDICE

Quadro 4 - Descrição de objetivos, justificativa e perfil de egressos de cursos de Licenciatura em Educação Especial

INSTITUIÇÃO	OBJETIVOS	JUSTIFICATIVA	PERFIL DE EGRESSOS
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	Geral: Formar professores para a Educação Especial em curso de Licenciatura, em nível superior, para atuar em diferentes espaços educacionais. Específicos: Proporcionar: **[...] - Conhecimentos que possibilitem a definição e implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas alternativas, em colaboração com os professores das escolas comuns da educação básica, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades do educando que apresente necessidades educacionais específicas** (UFSM, 2004/2008, n.p., grifos nossos).	Quando da última atualização curricular (implementada em 2008) os fundamentos legais para a formação de professores, especialmente o que tratava a Resolução CP/CNE n° 02 de 11 de setembro de 2001 recomendava a necessidade de trabalho pedagógico específico com as pessoas que tem necessidades especiais. **O Curso de Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, fundamentado no resultado do trabalho de ensino, pesquisa e extensão que vinha desenvolvendo, também se identificou com a necessidade de rever seu modelo de formação de professores e prover as alterações devidas em seu Currículo**. Os fundamentos que embasaram as medidas a serem tomadas na reestruturação do Currículo foram explicitados e colocados em prática até o presente momento (UFSM, 2004/2008, n.p., grifos nossos).	O curso de graduação de Licenciatura em Educação Especial deverá assegurar, no perfil do egresso: **sólida formação geral, humanística, crítica e reflexiva; sólida formação científica e profissional, pautada em princípios éticos**. Destina-se à formação de profissionais para atuação nas seguintes áreas: **I. Docência especializada no atendimento educacional da população-alvo da Educação Especial, nas instituições de ensino, tanto regulares, quanto especializada em diferentes espaços educacionais;** (UFSM, 2004/2008, n.p., grifos nossos).

Universidade Regional de Blumenau - FURB	Geral: Formar professores para atuar na educação especial na perspectiva da inclusão escolar em todos os níveis e modalidades da Educação Básica. Específicos: 1- Propiciar uma **visão crítica** da sociedade e das circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. 2- **Proporcionar conhecimentos sobre as singularidades e particularidades das pessoas com deficiência física, sensorial, intelectual ou múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação** (FURB, 2011, p. 16, grifos nossos).	Somente em Blumenau, o censo escolar de 2010 revela 709 alunos público-alvo da Educação Especial incluídos nas escolas regulares da rede municipal de ensino e 322 na rede estadual de ensino. Contudo, depoimentos de alunos, professores, pais, entre outros, têm indicado que a matrícula destes alunos nas escolas regulares não tem sido suficiente para assegurar o processo de inclusão. **Sem prejuízo a outras ações que visem o atendimento de questões estruturais pelos próprios gestores da política pública de educação, este cenário exige, com urgência qualificação das escolas e de profissionais para atuarem na Educação Especial** (FURB, 2011, p. 12, grifos nossos).	O futuro profissional licenciado em Educação Especial deverá ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. A **resolução CNE/CBE nº 4 de 2 de outubro de 2009**, também dispõe que como professor de Educação Especial, o diplomado deverá ter a competência para: **I- identificar, elaborar, produzir e organizar, serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público alvo da Educação Especial** (FURB, 2011, p. 17, grifos nossos).
Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí - UNIDAVI	Contribuir para o **aprofundamento teórico e prático** da Educação Especial por meio de **atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão**, no âmbito da Graduação; - Garantir a **transversalidade** das ações da Educação Especial; - Fomentar o **desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos** que	**O curso tornou-se uma necessidade para a região do Alto Vale do Itajaí, devido à grande demanda de educadores em busca de formação para atuar com as pessoas com deficiência**. [...] esta necessidade culminou, no ano de 2010, com a possibilidade de atender ao Programa Emergencial proposto pelo Ministério	Perfil discente: Estar atento às competências, habilidades e atitudes que se desejam do acadêmico de Educação Especial. **O acadêmico deve procurar compreender o campo da educação especial como um espaço em evolução, identificando sua história, as filosofias, os princípios e as teorias**

	eliminem as barreiras no processo de ensinar e aprender; - Assegurar uma **formação docente sólida** capaz de garantir condições para a continuidade de estudos dos sujeitos aprendentes (UNIDAVI, 2014, p. 12, grifos nossos).	da Educação - MEC, em regime de colaboração com os sistemas de ensino e instituições públicas de educação superior, que visa a possibilitar uma licenciatura aos professores não licenciados, em exercício na Educação Básica pública – PARFOR, conhecido como curso da Plataforma Freire. A criação do Programa Emergencial de Licenciatura para professores de educação básica pública integra o esforço nacional pela melhoria da qualidade de ensino e de valorização do magistério. Assim, o Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí – UNIDAVI toma a decisão, numa primeira instância de oferecer o curso superior de Educação Especial – Licenciatura para viabilizar, no ano de 2010, a implantação do Programa Emergencial de Primeira Licenciatura para Professores em Exercício na Educação Básica Pública, a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino, e em segunda instância, no ano de 2013, para atender ao convênio do Fundo de Apoio a Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação – FUMDES (UNIDAVI, 2014, p. 10-11, grifos nossos).	**que embasam as evidências científicas, além da ampla legislação e demais aspectos das políticas sob diferentes perspectivas, bem como todos os assuntos relacionados ao campo da educação especial em geral, e que dizem respeito aos indivíduos com necessidades educacionais especiais, tanto na escola quanto na sociedade.** [...] considerar prioridade o domínio das metodologias específicas para o ensino das diferentes categorias de alunos, a saber: indivíduos com deficiências (mental, auditiva, física, visual, surdo-cegueira, múltipla); transtornos globais de desenvolvimento (autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil); altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros) (UNIDAVI, 2014, p. 15, grifos nossos).

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar	**Formar professores com competências técnicas, políticas e éticas para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais, reiterando os princípios contidos nas atuais políticas educacionais;** reiterando, também, os princípios defendidos pela UFSCar, que constam do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que prevê, entre outros, a (re) construção de projetos de curso tendo como referência um conceito de currículo abrangente que permita uma inovação e que incorpore atividades externas à sala de aula, no sentido de formar profissionais com competências necessárias à atuação, com qualidade, num mundo em constante transformação. **Formar profissionais de acordo com as especificidades da área de Educação Especial, para atuar no ensino regular e no especializado, em seus diferentes níveis, realizando atividades de docência, gestão e consultoria especializada**. Formar professores para prover o Atendimento Educacional Especializado de qualidade previsto na legislação brasileira como direito dos estudantes com necessidades educacionais especiais (UFSCAR, 2012, p. 14-15, grifos nossos).	De acordo com as Diretrizes do Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), foi criado o Curso de Licenciatura em Educação Especial (Resolução ConsUni n. 588, de 19/08/2008) [...]. a) O contexto brasileiro atual apresenta uma enorme demanda de formação de professores para fazer frente a uma política educacional de inclusão escolar, uma vez que as necessidades educacionais especiais de alguns alunos não desaparecem com sua mera inserção em classe comum, assim como não se elimina a necessidade de produzir conhecimento sobre a realidade destes alunos [...]; b) Se por um lado observamos uma demanda pela formação de um contingente cada vez maior de professores de Educação Especial, por outro, constatamos uma enorme lacuna social decorrente da extinção das habilitações dos cursos de Pedagogia [...]; c) A UFSCar, com a experiência do PPGEEs, construiu ao longo dos últimos 30 anos um centro de referência na formação de profissionais de alto nível em Educação Especial, de modo que se torna uma aspiração natural ampliar sua capacidade	O Perfil Profissional do aluno a ser formado na UFSCar (aprovado pelo Parecer n. 776/ 2001 do Conselho, Pesquisa e Extensão) aponta como competências importantes ao aluno: **aprender de forma autônoma e contínua; produzir e divulgar novos conhecimentos, tecnologia, serviços e produtos**; empreender formas diversificadas de atuação profissional; atuar **multi/inter/transdisciplinarmente**; comprometer-se com a preservação da biodiversidade no ambiente no ambiente natural e construído, com sustentabilidade e melhoria da qualidade de vida; gerenciar processos participativos de organização pública e/ ou privada e/ ou incluir-se neles; pautar-se na ética e na solidariedade enquanto ser humano, cidadão, e profissional; **buscar maturidade, sensibilidade e equilíbrio ao agir profissionalmente** [...] (UFSCar, 2012, p. 34, grifos nossos).

		formativa, abrindo um curso em nível de graduação; além disso, é importante que a UFSCar assuma a liderança de propor uma alternativa inovadora de formação no âmbito da graduação, que tanto poderá contribuir para impulsionar uma política de formação (UFSCAR, 2012, p. 13-14, grifos nossos).	
Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	O objetivo do curso de Licenciatura em Educação Especial da UNIMES é oferecer a oportunidade aos alunos dessa licenciatura de percorrerem um panorama contemporâneo, buscando atualizações constantes e uma formação que sensibiliza para a consciência da sua função social do professor e de seu importante papel transformador no processo de inclusão. Objetivos específicos do curso, pretende-se: **Propiciar aos profissionais que buscam ter acesso às informações e formação em Educação Especial, conhecimento das concepções teórico-práticas específicas para atendimento de alunos que possuem deficiências sensoriais (auditiva e visual), deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla; transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades/superdotação para que**	**A proposta do curso de Licenciatura em Educação Especial, na modalidade à distância, encontra-se alinhada à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008**. Nesse documento, o movimento mundial para educação inclusiva é reconhecido como uma ação política, social e pedagógica. Além disso, essa política preconiza e tem como objetivo assegurar o direito dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades a terem o direito à uma educação transversal em Educação Especial desde a educação infantil até o nível superior de ensino. Justifica-se, portanto, a necessidade de professores com conhecimentos específicos, para que os mesmos possam ampliar sua	Ao concluir o curso, o aluno deverá ter adquirido e desenvolvido **competências e habilidades** que lhe garantam sua atuação como educadores para atuar com a deficiência dentro do processo de inclusão. Considera-se que o aluno possa ter incluído em seu repertório de aprendizado: • **Desenvolvimento de projetos criativos e inovadores que acrescentem nas demandas diárias que envolvem o processo de inclusão**. • Aprendizado na elaboração de metodologias que incluam todos os alunos **deficientes** ou não, considerando sempre que todos tenham iguais oportunidades de aprendizagem (UNIMES, 2019, p. 50, grifos nossos).

	possam atendê-los adequadamente; (UNIMES, 2019, p. 46, grifos nossos).	ação no processo de inclusão escolar (UNIMES, 2019, p. 23, grifos nossos).	
Centro Universitário Internacional - UNINTER	Geral: O Curso de Licenciatura em Educação Especial, modalidade a distância, do Centro Universitário Internacional UNINTER visa formar professores para a docência junto aos alunos público-alvo da Educação Especial na escola regular e especial, bem como para a atuação na área de serviços e programas de Atendimento Educacional Especializado que compreendem atividades de ensino, consultoria especializada em contextos escolares e não escolares". Os objetivos do curso englobam: **Aplicar os fundamentos e as técnicas básicas para a pesquisa acadêmica e para a reflexão inter e transdisciplinar, aliados a uma atitude de investigação determinada por constante busca das informações em diversas fontes, apresentando uma atitude crítica e dialética no campo de atuação profissional**; Preparar professores com o senso crítico necessário para a mudança do modelo clínico-terapêutico do ensino tradicional (UNINTER, 2020, p. 68-69, grifos nossos).	A respeito dos dados socioeconômicos e ambientais apresentados no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), para subsidiar a justificativa apresentada pela IES para a existência do curso, inclusive quanto à coerência com o contexto educacional, com as necessidades locais e com o perfil do egresso, conforme o PPC do curso. Conforme fontes de informação disponibilizadas pela IES, existe uma clara relação de coerência entre os dados apresentados sobre o contexto sociocultural em relação às demandas que justificam a oferta e continuidade do curso. **Os dados apresentados reforçam e articulam as demandas pela formação de profissionais egressos do curso desenvolvido pela IES** (UNINTER, 2020, p. 18, grifos nossos).	No que se refere ao perfil do egresso do curso de Licenciatura em Educação Especial na modalidade EAD encontra-se articulado as competências específicas do curso e as necessidades locais e regionais ampliadas em função de novas demandas apresentadas pelo mundo do trabalho **– pois que visa formar profissionais qualificados para atuar todas as regiões brasileiras, com atitude investigativa e inovadora –, aptos a promover a integração da cidadania e a defesa dos direitos humanos, considera os aspectos culturais na interação com diferentes públicos, produzindo conhecimentos, práticas interdisciplinares, metodologias ativas e tecnologias educacionais adequadas às mudanças e demandas loco regionais** (UNINTER, 2020, p. 77, grifos nossos).

Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI	Geral: Formar profissionais licenciados em Educação Especial, aptos para a docência na Educação Básica junto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e capazes de atuar como segundo professor ou como professor de salas de recursos multifuncionais, atendendo as especificidades de alunos com necessidades especiais. Específicos: **Analisar criticamente os conhecimentos gerais para o exercício da docência e os conhecimentos específicos da área da Educação Especial**; **Atuar no atendimento educacional especializado nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial**; (UNIASSELVI, s.d., p. 42, grifos nossos).	[...] Um ano depois, em 22 de novembro de 2005, a Portaria do MEC nº 4.017 autorizou a IES a ministrar graduação na modalidade a distância em todo o território brasileiro. Assim, no primeiro semestre de 2006, o Núcleo de Educação a Distância – NEAD – do Centro Universitário Leonardo da Vinci passou a ofertar seus primeiros cursos na modalidade a distância. Neste mesmo ano, a Instituição também alterou sua denominação para Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – através da Portaria MEC nº 1.478, de 17 de agosto de 2006 (denominação utilizada até hoje). De 2007 até hoje, a IES vem passando por diversos processos avaliativos, destacando o ato de recredenciamento que ocorreu por meio da Portaria MEC nº 499, de 12 de junho de 2013 (UNIASSELVI, s.d., p. 13).	**Para a formação do perfil do egresso almejado, busca-se oportunizar um aprimoramento formativo e cidadão para que ele possa atuar de maneira ética e crítica, levando em consideração os aspectos do desenvolvimento local, regional e nacional.** Outrossim, todo conteúdo e planejamento realizado pelo curso estão em constante aprimoramento e em consonância com as diretrizes curriculares vigentes. Partindo desse pressuposto, apresenta-se o perfil do egresso do Curso de Licenciatura em Educação Especial: **I- comprometer-se com os valores inspiradores da sociedade democrática; II- compreender o papel social da escola; III- manifestar conhecimentos acerca dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar** [...] (UNIASSELVI, s.d., p. 43, grifos nossos).
Centro Universitário de Lins - UNILINS	Geral: Além de qualificar os egressos conforme preceitua o **artigo 13 da Lei 9.394/96 e as diretrizes do artigo 8º da Resolução nº 2 do CNE/CP**, o Curso de Licenciatura em Educação Especial da	A oferta de um curso de Graduação EAD pela Unilins significa um novo momento para a Instituição, que se alinha às tendências educacionais contemporâneas ao mesmo tempo em	O Licenciado em Educação Especial deverá ser formado para intervir pedagógica e cientificamente no ambiente escolar, com aprofundamento em conhecimentos

	Unilins tem por objetivo formar profissionais de acordo com as especificidades da área de Educação Especial, para atuar no ensino regular e no especializado, em seus diferentes níveis, realizando atividades que envolvem atendimento educacional, docência e gestão, preparando os referidos profissionais para o ensino de pessoas com deficiências, **transtornos globais do desenvolvimento** e altas habilidades/superdotação. Específicos: Promover o desenvolvimento de competências para a atuação pedagógica em inclusão educacional; **estimular a ação-reflexão-ação como forma de perceber e intervir nas necessidades educacionais especiais dos alunos da Educação Básica**; **promover o domínio de métodos e técnicas pedagógicas**, que viabilizem a mediação de conhecimentos para os alunos de todas as etapas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial; (UNILINS, 2020, p. 19, grifos nossos).	que explora novas oportunidades de expansão. Além disso, tal oferta de serviço é um passo natural para uma instituição que vem se especializando, nos últimos anos, na disponibilização gradual, qualificada e pedagogicamente fundada de mecanismos e atividades não presenciais. **Atendendo ao disposto no artigo 81 da Lei 9.394/96, regulamentado pela Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, a Unilins introduziu progressivamente, na organização curricular de vários de seus cursos, disciplinas ofertadas na modalidade semipresencial, respeitando o limite de 20% da carga horária total desses cursos**. As atividades educacionais da modalidade a distância são organizadas por um setor institucional específico denominado Núcleo de Educação a Distância – NEAD (UNILINS, 2020, p. 12, grifos nossos).	da Educação Especial e inclusão. O egresso deste curso, terá desenvolvido conhecimentos para o bom desempenho de suas atividades profissionais como professor de Educação Especial e, ainda, terá desenvolvido **competências e habilidades** para: • **Compreender a Educação Especial na perspectiva de sua história, filosofias, princípios e teorias, além das legislações e demais aspectos das políticas específicas da área; [...] • avaliar as características dos alunos e identificar suas necessidades educacionais especiais**; (UNILINS, 2020, p. 21, grifos nossos).

Centro Universitário UNIFACVEST	A Licenciatura em Educação Especial, na modalidade a distância, pretende formar profissionais para atuar no Ensino Fundamental dos Anos Finais e Ensino Médio com **senso crítico e consciente da relevância do exercício competente e ético da docência em contextos escolares e não escolares**, **por meio do desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e afetivas, de modo a problematizar e apreender a realidade, posicionando-se diante de si e dos outros, comprometendo-se, assim, com a promoção do ser humano em todos os sentidos**. Além de fomentar o desenvolvimento pesquisa e produção de conhecimento. Na organização didático-pedagógica foram considerados: A articulação entre a **teoria e prática;** A integração dos conhecimentos adquiridos nos **sentidos transversal e longitudinal** (UNIFACVEST, 2018, p. 1-, grifos nossos).	O curso de Licenciatura em Educação Especial a distância, da FACVEST/UNIFACVEST está estruturado para abrir possibilidades e alternativas para que o acadêmico desenvolva o comprometimento com os valores políticos, éticos e estéticos, inspiradores da sociedade democrática. **Ações referentes à compreensão do papel social da escola, ao domínio dos conceitos a serem socializados, e de seus significados em diferentes contextos de sua articulação interdisciplinar, ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica, ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (Diretrizes Curriculares Nacionais do MEC)** (UNIFACVEST, 2018, p. 4-, grifos nossos).	Em consonância às necessidades profissionais e sociais bem como, com o proposto das **Diretrizes Curriculares Nacionais vigente**, buscar-se-á ao licenciado/a que deve conhecer a escola como organização complexa que tem, como uma de suas funções, a promoção da educação para e na cidadania e deve ser um profissional que atue como docente na Educação dos Anos Finais do Ensino Fundamental e nível Médio, na modalidade normal e na Educação profissional; bem como nas áreas de serviços e apoio escolar; no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos e em ambientes não escolares. **Atuar como um agente de transformação social, consciente do conhecimento como um valor de si mesmo e da sua construção permanente e imbricada ao ideal da educação humanística**; (UNIFACVEST, 2018, p. 2, grifos nossos).
Faculdade de Ciências, Educação, Saúde e Pesquisa e Gestão - CENSUPEG	Os objetivos do curso estão alinhados com os objetivos da IES e por isto que o Curso de Licenciatura em Educação Especial da Faculdade CENSUPEG tem como objetivos gerais: **-** Desenvolver	A faculdade CENSUPEG procura trazer práticas e estratégias pedagógicas que viabilizem um currículo comum para todos, com formação generalista, humanista e crítica, capacitado a atuar,	O curso de Licenciatura em Educação Especial possibilita ao discente uma formação teórica e prática pedagógica, pois após formado será capaz de desenvolver suas ações

	conhecimentos e técnicas que permitam uma atuação crítica e de excelência na área da Educação Especial e atenção primária em saúde. - **Facilitar, preparar e motivar o acadêmico para a iniciação científica, cunhando um profissional crítico, reflexivo e capaz de atuar nos diversos segmentos da sociedade, tendo uma formação generalista e humanista, embasada no rigor científico, na reflexão filosófica e, sobretudo, na conduta ética**; - Pesquisar, analisar e avaliar a realidade social criticamente; (CENSUPEG, 2017, p. 23-25, grifos nossos).	visando à formação, à ampliação e ao enriquecimento cultural dos sujeitos, para que se reconheçam enquanto construtores e transformadores dos processos educacionais, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e sociedade, pautado em princípios éticos, com reflexão sobre a realidade econômica, política, social e cultural. Diante desse objetivo o curso é estruturado a partir das seguintes demandas: Econômicas e sociais: **Na região de São Fidélis identifica-se uma necessidade de investimento na qualidade da educação da região e especialmente da cidade, pois com ele estará proporcionando oportunidades de estudos na própria cidade, sem a necessidade de deslocamento para cidades vizinhas. O curso busca atender não só ao discente, mas toda a população fidelense e das cidades do entorno que dependem de deslocamento de mais de 100 km de distância para estudar [...];** (CENSUPEG, 2017, p. 17-18, grifos nossos).	inovadoras e inclusivas. O Projeto Pedagógico do Curso está pautado nas **Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior (Licenciaturas)**, que prevê a consolidação do exercício profissional, fundamentada em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética de modo que **o profissional, egresso do Curso de Licenciatura em Educação Especial estará apto para atuar:** - na docência dos serviços de apoio pedagógico especializado, nas escolas de ensino regular, oferecidos na sala de recursos ou multifuncionais ou em Atendimentos Educacionais Especializados, aos alunos com deficiência, **transtornos globais de desenvolvimento**, altas habilidades/superdotação, **atuando de forma transversal** nos diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos; (CENSUPEG, 2017, p. 25, grifos nossos).

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ	**Com competências técnicas, políticas e éticas para o ensino de estudantes com deficiências, TEA e altas habilidades/superdotação**, reiterando os princípios contidos nas atuais políticas educacionais e os princípios defendidos pela UFRRJ, que constam do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que prevê, entre outros, a (re)construção de projetos de curso tendo como referência um conceito de currículo abrangente que permita uma inovação e que incorpore atividades externas à sala de aula, no sentido de formar profissionais com competências necessárias à atuação, com qualidade, num mundo em constante transformação (UFRRJ, 2022, p. 21, grifos nossos).	**Em que pesem os aspectos legais, a criação da Licenciatura em Educação Especial se justifica também pelos dados estatísticos sistematizados em recente documento do Ministério da Educação (BRASIL, 2020) com base no Censo Escolar, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos** e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que trata do quantitativo de matrículas na educação básica e, de forma específica, da modalidade da educação especial que mostra que temos atualmente 1.251 milhão de matrículas. Desse total, 1,1 milhão de matrículas em turmas comuns do ensino regular e 160 mil em espaços exclusivos (BRASIL, 2020). O aumento de matrículas também ocorreu na Educação Superior e atualmente 0,5% do total de matrículas são do público da Educação Especial, o que indica também a necessidade de ações políticas e suportes especializados nesse nível educacional (UFRRJ, 2022, p. 21, grifos nossos).	O curso de graduação de Licenciatura em Educação Especial deverá assegurar, no perfil do egresso: **sólida formação geral, humanística, crítica e reflexiva; sólida formação científica e profissional, pautada em princípios éticos** (UFRRJ, 2022, p. 21, grifos nossos).

Fonte: Autoras (2023)