

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Juliana Santos do Amaral

**CENÁRIOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO  
ESPECIAL NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**

Porto Alegre  
2022

Juliana Santos do Amaral

**CENÁRIOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO  
ESPECIAL NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Karnoppi Vasques

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

Porto Alegre  
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Carlos André Bulhões Mendes (Reitor)

Patricia Pranke (Vice-Reitora)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Liliane Giordani (Diretora)

Aline Cunha (Vice-Diretora)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sérgio Roberto Kieling Franco (Coordenador)

Samuel Edmundo Lopez Bello (Vice-Cordenador)

CIP - Catalogação na Publicação

Santos do Amaral, Juliana  
Cenários da formação inicial de professores de  
educação especial no estado do Rio Grande do Sul /  
Juliana Santos do Amaral. -- 2022.  
93 f.  
Orientadora: Carla Karnoppi Vasques.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Formação inicial de professores. 2. Educação  
especial. 3. Rio Grande do Sul. 4. Mercantilização da  
educação. 5. Educação. I. Karnoppi Vasques, Carla,  
orient. II. Título.

Juliana Santos do Amaral

**CENÁRIOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO  
ESPECIAL NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Porto Alegre: 18 de julho de 2022.

---

Sérgio Roberto Kieling Franco  
Coordenador do PPG

**Banca Examinadora:**

---

Profa. Dra. Carla Karnoppi Vasques  
Orientadora  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Profa. Dra. Maria Helena Michels  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Profa. Dra. Rosane Nevado  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Profa. Dra. Simone Bicca Charczuk  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## AGRADECIMENTOS

Chego ao fim de mais uma trajetória em minha vida acadêmica, e algumas pessoas foram imprescindíveis para que eu pudesse chegar até aqui, incentivando-me e apoiando-me de diversas maneiras, seja na escuta, na companhia ou no afeto.

Primeiramente, agradeço aos meus pais, minha base, por me ensinarem a correr atrás dos meus objetivos, mesmo sendo muito difícil de alcançá-los, e a nunca desistir, pois são as dificuldades que nos tornam fortes.

Ao meu irmão, pelo exemplo de pessoa e profissional e pelas vezes que me socorreu nas dificuldades de pesquisa.

Ao meu esposo, Alexandre Tristão da Silva, meu maior incentivador, por sempre me apoiar nos momentos mais difíceis, nos que pensei em desistir, nos que chorei e nos que eu estive ausente.

Ao meu filho, Vitor, meu grande amor e maior orgulho, motivo pela minha busca de crescimento enquanto pessoa e profissional.

À minha orientadora, professora Carla Vasques, pela sua disponibilidade, pelo carinho e olhar atento à minha escrita, sempre me motivando a ir mais além. Obrigada pela paciência em momentos difíceis dessa trajetória e por não desistir de mim.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e à Faculdade de Educação.

À minha banca examinadora, composta pelas professoras Maria Helena Michels, Simone Bicca e Rosane Aragón, por terem aceitado o convite e por todas as contribuições para esta pesquisa. Obrigada por cada apontamento durante a qualificação do projeto de pesquisa.

Aos meus colegas do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC), pela companhia, mesmo que em tempos remotos, e pelas vivências e trocas que jamais serão esquecidas.

A Tetê, que não me deixou desistir e acreditou em mim, com seu humor extraordinário, tornando tudo mais leve. Uma revisora que se tornou conselheira e amiga.

Às minhas alunas e aos meus alunos, que me ensinam todos os dias e me fazem uma professora feliz dentro de cada abraço. Obrigada por me incentivarem a lutar incansavelmente por uma educação mais humana, justa e de qualidade.

## RESUMO

A presente dissertação tem por tema a formação inicial do professor de educação especial no Rio Grande do Sul. Trata-se de uma pesquisa documental do tipo exploratória, que tem como fonte as informações coletadas e divulgadas no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro e-MEC) e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de licenciaturas em educação especial de Instituições de Ensino Superior (IES) credenciadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Através da estatística descritiva, sistematizamos os cursos ativos e construímos um primeiro panorama. Posteriormente, realizamos a análise temática do PPC do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). O diálogo entre os cenários regional e nacional e as pesquisas recentes se efetivou pelas lentes do materialismo histórico-dialético. Como conclusão, destacamos que a formação inicial de professor em educação especial no Rio Grande do Sul é ofertada, predominantemente, pelo sistema privado de ensino (93%) e ocorre, sobretudo, na modalidade a distância (88,2%). A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) é a única IES pública com oferta de cursos presenciais. A distribuição das IES e das vagas ocorre por polos e privilegia as regiões mais importantes economicamente. Do PPC analisado, salientamos o caráter propositivo da formação em detrimento da abordagem analítica do sistema educacional, em seus aspectos políticos, sociais e econômicos, assim como que a abordagem da educação especial e da deficiência se encontra fortemente enraizada no modelo biomédico. A partir da caracterização da formação dos professores do Rio Grande do Sul como privada, discorremos sobre o processo de transformação do conceito de educação como bem público para a educação como uma mercadoria. Ao se tratar a educação dessa forma, tem-se o fenômeno conhecido como mercantilização da educação, em que se coloca o lucro em primeiro plano em comparação ao valor pedagógico. Ainda, conclui-se que metodologias que consideram o aluno em sua totalidade dão lugar às estratégias que formam um profissional, visando satisfazer às demandas de mercado.

**Palavras-chave:** formação inicial de professores; educação especial; Rio Grande do Sul; mercantilização da educação.

## ABSTRACT

The present dissertation has as its theme the initial training of special education teachers in Rio Grande do Sul. It is a documental research of exploratory type, which has as a source the information collected and disclosed in the National Register of Courses and Higher Education Institute (e-MEC Register) and the pedagogical project of a course (PPC) of graduation in special education accredited by the Ministry of Education and Culture (MEC). Through descriptive statistics, we systematized the active courses and built a first panorama. Later, we carried out a thematic analysis of the PPC of the Leonardo da Vinci University Center (UNIASSELVI). The dialogue between the regional, national scenarios and recent research was carried out through the lenses of historical-dialectical materialism. As conclusions, we highlight the following: Initial teacher training in special education in Rio Grande do Sul is offered predominantly by the private education system (93%) and occurs mainly in the distance modality (88.2%). The UFSM is the only public HEI that offers in-class courses. The distribution of HEIs and vacancies occurs by locations, and privileges the most economically important regions. From the analyzed PPC, we highlight the propositional character of the formation, in detriment of the analytical approach of the educational system, in its different political, social, and economic aspects; and the approach of special education and disability are strongly rooted in the biomedical model. Based on the characterization of teacher education in Rio Grande do Sul as private, we discuss the process of transformation from the concept of education as a public good to education as a commodity. In treating education this way, we have the phenomenon known as the mercantilization of education, which puts profit in first place to the detriment of pedagogy. Furthermore, we conclude that methodologies that consider the student in his or her totality give way to strategies that form a professional aimed at satisfying market demands.

**Keywords:** initial teacher education; special education; Rio Grande do Sul; mercantilization of education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – IES e vagas nas microrregiões gaúchas .....	54
<b>Figura 2</b> – FSG nas microrregiões gaúchas .....	54
<b>Figura 3</b> – UNIASSELVI e vagas nas microrregiões gaúchas .....	55
<b>Figura 4</b> – UFSM e as vagas nas microrregiões gaúchas .....	55
<b>Figura 5</b> – IES e a distribuição de vagas nas microrregiões gaúchas .....	56



## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – IES x vagas nacionais x vagas no Rio Grande do Sul .....	52
<b>Gráfico 2</b> – Esfera administrativa das IES .....	52
<b>Gráfico 3</b> – Organização acadêmica das IES .....	53
<b>Gráfico 4</b> – Ano de início dos cursos das IES privadas .....	60
<b>Gráfico 5</b> – Modalidade de ensino .....	61

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Síntese da formação de professores de educação especial no Brasil...44	44
<b>Quadro 2</b> – Cursos de licenciatura em Educação Especial no Rio Grande do Sul em 2020 .....47	47
<b>Quadro 3</b> – Cursos ativos de licenciatura em Educação Especial no Rio Grande do Sul em 2020 .....50	50
<b>Quadro 4</b> – IES e vagas ofertadas na mesorregião Noroeste Rio-Grandense.....58	58
<b>Quadro 5</b> – Cursos no Rio Grande do Sul x IES sede.....61	61
<b>Quadro 6</b> – Formação de Professores de Educação Especial na UFSM .....66	66

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisadores de Pós-Graduação em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BM	Banco Mundial
Cadastro e-MEC	Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CED	Centro de Ciências da Educação
CES	Câmara de Educação Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CVM	Comissão de Valores Mobiliários
EaD	Educação a Distância
ENIAC	Centro Universitário de Excelência Eniac
FSF	Faculdade de Ciências, Educação, Saúde Pesquisa e Gestão
FSG	Centro Universitário da Serra Gaúcha
GEPETO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
PIB	Produto Interno Bruto
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RS	Rio Grande do Sul
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEPLAG	Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão
STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo Da Vinci
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNICSUL	Universidade Cruzeiro do Sul
UNIFACVEST	Centro Universitário Facvest
UNIFAVENI	Centro Universitário Faveni
UNIFCV	Centro Universitário Cidade Verde
UNIFRAN	Universidade de Franca
UNILINS	Centro Universitário de Lins
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNISANTA	Universidade Santa Cecília
UniSL	Centro Universitário São Lucas

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2 EIXOS TEÓRICOS</b> .....	<b>17</b>
2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	17
2.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO DIREITO FUNDAMENTAL HUMANO .....	19
2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	31
<b>2.3.1 Reforma educacional no Brasil</b> .....	<b>33</b>
<b>2.3.2 Formação de professores de educação especial no contexto nacional</b> .....	<b>36</b>
<b>3 CENÁRIOS DA LICENCIATURA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO RIO GRANDE DO SUL</b> .....	<b>46</b>
3.1 INSTITUIÇÕES E VAGAS NO SOLO SUL-RIO-GRANDENSE.....	46
3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS OFERTADOS.....	59
<b>3.2.1 A Universidade Federal de Santa Maria e a formação na rede de ensino pública federal</b> .....	<b>64</b>
<b>3.2.2 O Centro Universitário Leonardo da Vinci e a formação na rede de ensino privada</b> .....	<b>66</b>
3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO RIO GRANDE DO SUL SOB OS AUSPÍCIOS DO CAPITAL .....	74
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>84</b>
BIBLIOGRAFIA GERAL .....	84
LEGISLAÇÃO .....	91

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é inerente à dignidade da pessoa humana, considerada como bem maior do homem, um direito humano e, no Brasil, um direito constitucionalmente assegurado a todos, como preconizado no artigo 6º da Constituição Federal (CF) de 1988, um direito social. A garantia de uma educação para todos exige movimentos incansáveis por parte da sociedade, uma vez que envolve romper com o sistema educacional excludente no Brasil.

Tamanha complexidade demanda uma constante vigilância epistemológica, política e ética; requer fazer frente à concepção da educação como serviço aberto à lógica do mercado; construir acesso e permanência aos diferentes níveis e etapas de escolarização; diminuir as diferentes desigualdades e democratizar as formas de transmissão e construção do patrimônio cultural humano. No contexto das políticas educacionais brasileiras, implica a formação de professores como um tema central.

A formação de professores como campo de pesquisa abarca o “estudo dos processos de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento e das competências necessárias ao exercício da profissão de ensinar, seus impactos e resultados” (ANDRÉ *et al.*, 2010, p. 157). Envolve uma variedade de temas e questões-problemas, tais como: modalidades, contextos e currículos; formas de gestão e de organização dos tempos e das experiências formativas; atores sociais e agendas políticas nas esferas governamentais; processos avaliativos e competências consideradas necessárias para o exercício da docência; determinantes econômicos, disputas epistemológicas, reformas educacionais e políticas que engendram diferentes concepções sobre docência, organização do trabalho pedagógico, função social da escola e da educação etc.

A formação de professores em educação especial, como partícipe desse campo, recorta temas e problemas levando em conta, entre outros, o processo de ensino-aprendizagem dos alunos considerados deficientes, as relações entre a escolarização e o atendimento especializado, as concepções de deficiência e seus influxos na formação inicial e continuada, a lógica que orienta os serviços especializados e os processos escolares.

Segundo Michels (2017), o campo é marcado por duas tendências que coexistem e se afetam: a propositiva e a analítica. Pertencem à perspectiva propositiva aquelas que compreendem a inclusão escolar como vértice predefinido e

balizador da formação, centrando nas competências a serem desenvolvidas pelo professor especialista e na deficiência como determinante do ensino e da aprendizagem. A perspectiva analítica, por sua vez, articula a formação de professores da educação especial ao debate mais geral, considerando questões históricas, políticas e econômicas, buscando, sobretudo, “romper com a influência do pensamento positivista, procurando analisar a situação da educação especial, seus alunos e professores como expressão da organização social” (MICHELS, 2017, p. 40).

A referida pesquisadora aponta a necessidade de compreender essas perspectivas – ambiguidades e tensões – nos processos formativos, enfrentando o desafio da escolarização das pessoas com deficiência, público-alvo da educação especial, em um sistema educacional que, como afirmado, historicamente exclui uma parcela importante das pessoas do acesso ao conhecimento, especialmente os pobres, os negros e as outras populações em situação de vulnerabilidade social e econômica (MICHELS, 2017).

As contribuições da pesquisadora e professora Maria Helena Michels e do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO), vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), são fulcrais para a área. Assim, em 2019, como reconhecimento ao trabalho realizado, o Grupo de Trabalho de Educação Especial (GT-15) elegeu a formação de professores como temática prioritária durante a 39ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), solicitando-lhe um estudo nessa direção a ser apresentado em 2021, na 40ª Reunião da ANPEd.

Desse convite, desdobrou-se uma pesquisa nacional, com o objetivo de mapear como estão sendo formados professores de/para a educação especial nos âmbitos da licenciatura, da especialização e das disciplinas nos cursos de Pedagogia das universidades federais (MICHELS, 2021). Para o desenvolvimento dos estudos relativos à licenciatura e à especialização, participaram 30 pesquisadores das cinco regiões do país, no período de junho de 2020 a janeiro de 2021. Nossa participação relacionava-se ao estado do Rio Grande do Sul e ocorreu por meio da pesquisa documental e da participação nas reuniões nacionais e

regionais, a fim de construir caminhos, esclarecer dúvidas e definir as diretrizes investigativas.<sup>1</sup>

A presente dissertação de mestrado fecunda desse encontro e dele traz marcas estruturantes relativas ao processo acadêmico-científico, sobretudo quanto à possibilidade de construir conhecimento de forma partilhada, respeitosa e fraterna.

Do conjunto de dados levantados, optamos por focar na *formação inicial de professores*, devido ao histórico de poucas produções científicas e à desqualificação dessa etapa da profissionalização docente como campo investigativo (SAVIANI, 2009; MAUÉS, 2003; ANDRÉ, 2010; GATTI, 2016; 2014; RAIMUNDO; FAGUNDES, 2018). No âmbito da formação em Ensino Superior, realizada em um curso de licenciatura em Educação Especial, o cenário se repete: raros são os estudos sistematizados (BUENO; MARIN, 2011; MICHELS, 2021) e muitos são os embates relativos à transversalidade da educação especial, às competências necessárias à escolarização de alunos com deficiência (BAPTISTA, 2015), à colaboração entre o professor especializado e o professor do ensino comum, às relações entre o público e o privado (LEHMKUHL, 2021) e às articulações com famílias e redes de serviços fora e dentro da escola (JESUS; ALVES, 2011; RESENDE; SILVA, 2016).

Noutro prisma, a importância de problematizar propostas formativas baseadas no modelo individual de deficiência, ou seja, desvinculadas das questões econômicas e políticas que forjam formas de vida, de pertencimento e reconhecimento social, se mostra urgente (MICHELS, 2017; 2011; 2006). As pesquisas afirmam ainda a importância de mais estudos relacionados às Instituições de Ensino Superior (IES) implicadas na oferta de vagas, nos pressupostos teóricos que sustentam a organização curricular, nos projetos pedagógicos e nos planos de ensino (BUENO; MARIN, 2011; VAZ, 2013; OLIVEIRA; MENDES, 2017).

Como forma de contribuir com o campo e o tema ora circunscritos, temos por objetivo geral compreender como é proposta a formação inicial do professor de educação especial no Rio Grande do Sul.

Nossos objetivos específicos são:

1. identificar os cursos ativos de licenciatura em Educação Especial no Rio Grande do Sul;

---

<sup>1</sup> Os resultados da pesquisa nacional foram apresentados em dois momentos vinculados ao GT-15: no minicurso intitulado “Panorama da formação de professores de Educação Especial no Brasil” (LEHMKUHL *et al.*, 2021) e no trabalho encomendado “Formação do professor de Educação Especial no Brasil” (MICHELS, 2021).



2. sistematizar, descrever e analisar o panorama da formação inicial em educação especial no Rio Grande do Sul, considerando, entre outros, as IES proponentes, a natureza jurídica, as vagas ofertadas, a modalidade em que são propostos os cursos e a carga horária ofertada;
3. identificar e analisar o Projeto Pedagógico de um Curso (PPC) representativo do cenário gaúcho.

Trata-se de uma pesquisa documental do tipo exploratória (GRAY, 2012) que tem como fonte as informações coletadas e divulgadas no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro e-MEC)<sup>2</sup> e nos PPCs de licenciaturas em educação especial de IES credenciadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

A utilização dos bancos oficiais de informação tem sido privilegiada por diferentes pesquisadores para acompanhar e avaliar as políticas públicas, construir indicadores educacionais e sistematizar aspectos pouco conhecidos da realidade educacional (BUENO; FERRARI, 2018). O PPC, por sua vez, constitui um registro institucional importante ao oferecer “pistas” sobre os percursos formativos no cenário da formação inicial em educação especial no Rio Grande do Sul.

A primeira etapa da pesquisa, relativa à identificação e recolha dos dados, ocorreu entre os meses de agosto e outubro de 2020. A busca pelas informações dos cursos de licenciaturas em educação especial no Rio Grande do Sul, realizada por intermédio do Cadastro e-MEC, deu-se por meio do link “Busca avançada” – “Curso de Graduação” – “Educação Especial”, nas modalidades presencial e a distância, o grau de “Licenciatura” e a situação “em atividade”.

Utilizando a estatística descritiva, sistematizamos os cursos ativos e construímos um primeiro cenário. Dentre os elementos apresentados, destacamos as vagas oferecidas, as IES envolvidas, as esferas administrativas e a organização acadêmica. Estabelecemos também uma correlação entre vagas e disposição territorial das microrregiões gaúchas, bem como entre as vagas ofertadas, a densidade demográfica e a situação financeira das regiões. Posteriormente,

---

<sup>2</sup> O Cadastro e-MEC foi criado para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação. Pela Internet, as IES fazem o credenciamento e o recredenciamento, buscam autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. Em funcionamento desde janeiro de 2007, o sistema permite a abertura e o acompanhamento dos processos pelas instituições de forma simplificada e transparente. O site do e-MEC está disponível no portal do MEC no seguinte endereço: <http://portal.mec.gov.br/e-mec-sp-257584288>.

construímos alguns indicativos em relação aos cursos oferecidos no que se refere às modalidades de ensino, à carga horária do curso e à presença de conglomerados.

Numa segunda etapa da pesquisa, optamos por apresentar, mesmo que de forma breve, a licenciatura plena em educação especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Tal escolha foi motivada pela importância de uma IES pública no panorama estadual e nacional. Nosso olhar, contudo, foi capturado pela presença significativa da rede privada de ensino, razão pela qual optamos pela análise mais aprofundada do PPC do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Nossa escolha se justifica pela representatividade dessa IES na região sul-riograndense – são 266 vagas (16,1% no cômputo total) –, bem como pelo acesso integral ao projeto pedagógico.

A análise temática do PPC implicou sucessivas leituras com vistas a identificar aspectos relativos às características e ao funcionamento do curso, perfil do egresso e outras informações a fim de construir o panorama desejado. Um dos limites da pesquisa, entretanto, relaciona-se ao fato de esse documento não permitir muitas inferências, visto que parece tratar-se de um modelo padrão que pouco responde às especificidades relacionadas ao campo da educação especial.

A terceira etapa da pesquisa congrega a síntese dos achados e o diálogo com o cenário nacional e a literatura recente. Dentre tantos aspectos, optamos por tecer algumas considerações sobre a mercantilização na educação como categoria merecedora de destaque no âmbito da formação inicial de professores especializados em educação especial no Rio Grande do Sul.

A complexidade temática e a densidade dos dados são exigentes e demandam um esforço analítico importante. Escolhemos dar destaque a uma pequena parcela daquilo que foi colhido ao longo do processo de mestrado. Esperamos que nosso esforço possa contribuir com a área e com futuras pesquisas.

## 2 EIXOS TEÓRICOS

Nesta seção serão tratados os eixos teóricos que embasam a presente pesquisa, iniciando com uma breve historiografia sobre a educação especial, seguida da abordagem da educação escolar como direito humano fundamental. Posteriormente, damos enfoque à formação de professores e suas transformações após a crise do capitalismo e o esgotamento do modelo fordista. A partir desse momento, surgem as reformas educacionais, com um papel regulador e de controle, transformando as funções da escola e do professor. A segunda parte trata da formação de professores de educação especial no Brasil e as mudanças pós-reforma educacional, nos anos 1990.

### 2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial se constitui como campo de conhecimento e modalidade de ensino ao tomar a deficiência como objeto científico, afastando-se paulatinamente das explicações religiosas e caritativas características da modernidade (PLAISANCE, 2015). Estabelecida sob a cultura da separação e do binômio normalidade *versus* anormalidade, autores como Jannuzzi (2012) e Mazzotta (1996) apontam algumas perguntas como organizadoras do campo, dos serviços e alvo de disputas: quem é o aluno com deficiência? Como educar esse aluno? Onde deve ocorrer essa educação?

A criação de instituições especializadas, escolas e classes especiais, que funcionam de forma paralela ao ensino comum, fundamenta-se nas ideias de ineducabilidade, dependência e falta de capacidade das pessoas com deficiência. Concepções, por sua vez, embasadas nas perspectivas biomédica e capacitista<sup>3</sup>, as quais entendem a deficiência como um déficit a ser corrigido, normalizado e curado. Para Michels (2017), a educação especial existe pela sua exclusão do ensino regular, pela negação, isto é, há uma contradição presente no processo educacional.

---

<sup>3</sup> Capacitismo, segundo Mello (2020), resulta de práticas e pedagogias que discriminam corpos atípicos, uma forma de discriminação contra um grupo social específico, o de pessoas com deficiência. Na perspectiva marxista, um corpo fora da ordem capitalista é tido como de menor valor e incapaz. O capacitismo é compreendido como estrutural e estruturante no que se refere à normatividade corporal e comportamental. Essa perspectiva implica que vários corpos podem ser lidos com ininteligíveis.

É nesta relação de contradição, negação e afirmação que a Educação Especial vem se constituindo historicamente como aquela que atende indivíduos que fogem dos padrões considerados normais, constituídos na sociedade capitalista. A sociedade moderna tem como necessidade “moldar” e “homogeneizar” os indivíduos (MICHELS, 2017, p. 12).

Dito em outras palavras, a educação especial acaba por assumir a tarefa de (re)adaptar os sujeitos que fogem do padrão esperado pela sociedade e de ocultá-los. Nesse sentido, o “especial” adquire sinônimo de atributo negativo direcionado às pessoas com deficiência, definindo um lugar de educação, com intervenções ainda fortemente behavioristas e reeducativas, produzindo, por fim, baixas expectativas em relação à aprendizagem, à autonomia e à participação social. Exemplo disso é a organização docente e o conteúdo a ser trabalhado com os alunos associados aos supostos graus da deficiência intelectual: alunos com deficiência “leve”, inseridos na classe comum, podem ter acesso a conteúdos básicos com base em seus “significados práticos e instrumentais”; já aos alunos das classes e escolas especiais, com graus “moderados” ou “graves” de deficiência, os conteúdos são direcionados para os autocuidados, tais como: higiene, vestuário, alimentação, deslocamento etc. (GARCIA, 2006, p. 305). Conforme Schreiber (2019), persiste nas escolas comuns e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) a secundarização dos conteúdos acadêmicos, o empobrecimento curricular e a responsabilização do próprio sujeito pelo que aprende ou não.

Pesquisas sobre o fracasso escolar (PATTO, 2015) e sobre os efeitos iatrogênicos do diagnóstico médico-psicológico, de cunho positivista, nos processos escolares (MOYSÉS, 2008), em diálogo com os movimentos antimanicomiais, de universalização da educação e dos direitos à igualdade e à diferença em nível internacional e nacional (PLAISANCE, 2015), interrogam fortemente as concepções biomédicas e tecnicistas sobre a saúde mental, anormalidade e educação especial. No entanto, as instituições especializadas, as escolas e as classes especiais continuam proliferando, e o papel de desenvolver atividades, nem sempre de cunho pedagógico, permanece ainda vigente nas instituições e nos currículos (MICHELS, 2017).

Nesse contexto ambivalente, tenso e contraditório, acreditamos que uma abordagem crítica da formação inicial de professores de educação especial deve rejeitar a dissociação entre economia, política e cultura e exercitar uma leitura mais

unificada dos fenômenos, dos discursos e das instituições que conformam práticas e percursos formativos.

O direito à educação, sustentado por meio de documentos, normativas e políticas sociais, é vivido de múltiplas formas na materialidade das vidas e na concretude das possibilidades ofertadas. Exemplificando, é muito diferente ser um aluno cego, morador de uma grande cidade, com serviços de reabilitação e matriculado em uma escola que conta com uma rede de apoio e com ambientes mais preparados para acolher essa diversidade do que ser um aluno cego no interior do Rio Grande do Sul, onde não se tem condições mínimas e essenciais de acesso, como água encanada, por exemplo. Isso se pode dizer da experiência de ter uma deficiência física e morar em uma casa totalmente adaptada em um bairro acessível ou morar no topo de um morro sem acessibilidade nenhuma.

Por isso a deficiência é primariamente uma questão de classe, um componente intrínseco das lutas anticapitalistas, devendo compor todas as pautas das lutas da classe trabalhadora. Pensar os impactos do sistema capitalista e capacitista sobre os corpos deficientes provoca também uma reflexão sobre os modos pelos quais as pessoas com deficiência elaboram a “economia pelo corpo”. Falar da “economia pelo corpo” implica olhar para a materialidade do que chamamos, abstratamente, de economia, pensando nos jogos de “deficientização” do trabalho a partir dos entrelaçamentos da deficiência com ambientes, barreiras, classe, gênero, raça, sexualidade, geração, Estado, economia, política e cidadania. Aliás, a deficiência e o capacitismo como categorias de análise ampliam o potencial analítico e político de superar hierarquias de opressão sustentadas pela lógica capitalista neoliberal (MELLO, 2020, p. 101).

A intenção com esses exemplos é, em diálogo com autores vinculados à perspectiva histórico-dialética, considerar que os contextos reais alteram de forma significativa as possibilidades concretas da experiência da deficiência e da escolarização. Isso, de certa maneira, complexifica ainda mais a importância dos documentos orientadores e das políticas e ações capazes de intervir nos processos de exclusão e marginalização social e educacional.

## 2.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO DIREITO FUNDAMENTAL HUMANO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, documento delineador dos direitos fundamentais, traz em seu primeiro artigo que “Todos os seres humanos nascem

livres e iguais em dignidade e direitos [...]” (ONU, 1948). No Brasil, tais princípios figuraram de forma mais efetiva a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), a qual está alicerçada em princípios fundamentais, como a dignidade da pessoa humana e a função social da propriedade.

O Princípio da Igualdade pode ser visto na CF/88, em relação à educação, nos artigos 5 e 205, respectivamente: “O direito de todos à educação” e a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Dessa forma, assume-se o compromisso com a universalização do ensino, de caráter compulsório e gratuito, a matrícula e permanência na educação básica. Para complementar, em seu artigo 208, diz que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
[...] III – Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência<sup>4</sup>, preferencialmente na rede regular de ensino; [...] V – acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; [...] (BRASIL, 1988).

Ademais, desde 1988, a educação especial passou a ser pensada em articulação com o ensino regular, ou seja, tem-se a perspectiva do direito à educação também para aqueles alunos com deficiência. Tal possibilidade, mesmo que ainda não efetivada nas redes de ensino e nas experiências de aprendizagem para todas as pessoas, interroga fortemente as concepções e os serviços especializados organizados paralelamente ao ensino comum (JANNUZZI, 2012).

Como dito, a CF/88 foi um marco no sentido de fazer oposição aos processos de exclusão social por meio, por exemplo, do direito à educação e dos princípios inclusivos. Destaca-se que o texto final da carta magna foi construído sob muitos embates, discussões e negociações, principalmente entre duas correntes ideológicas atuantes na Assembleia Nacional Constituinte: os defensores das posições liberais em oposição aos defensores de posições sociais mais igualitárias. Ao proclamar a liberdade, o bem-estar e a igualdade como valores supremos, a CF incorpora as ideias de ambas as correntes.

Dentre os Princípios Fundamentais, ressalta-se, novamente, o Princípio da Igualdade, o qual representa uma “igualdade de possibilidades”, trazendo em seu cerne a redução da desigualdade como princípio isonômico. Dessa forma, “Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de

---

<sup>4</sup> Foram preservadas as denominações utilizadas à época ao documento.

ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2003, p. 53). Há, contudo, uma perspectiva liberal e burguesa fortemente arraigada nos princípios constituintes. Trata-se, então, de um campo de disputas permanente.

A partir dos anos 1990, intensificaram-se as propostas de democratização do ensino, assim como a garantia dos direitos de escolarização das pessoas com deficiência.

A Declaração de Salamanca, elaborada na Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994 (UNESCO, 1994), aprofunda essa discussão ao problematizar as causas da exclusão escolar: “O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (POLÍTICA..., 2018).

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) intensifica, no cenário nacional, o movimento denominado *integração* ao reconhecer o lugar marginal de alguns segmentos da população. O texto defende a escolarização como possível para alunos que, por suas condições, poderiam ascender aos níveis mais complexos de ensino. Durante a vigência dessa política, noções de adaptação, ajustamento e reabilitação persistiam, assim como eixos da ação pedagógica e dos serviços educacionais especializados. Os encaminhamentos para a escola comum, além de raros, ocorriam mediante exame de prontidão e, mais do que isso, significavam a não necessidade de outras instâncias educacionais, bem como do acesso ao patrimônio cultural para apenas os aptos e capazes (MELETTI, 2008).

Em 1996, foi aprovada a Lei n. 9.394, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996)<sup>5</sup>, que dispõe sobre as adequações das escolas brasileiras a fim de atender a todas as crianças. Ficou definido, entre outras mudanças importantes, que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos para atender às suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido; professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, assim como professores do

---

<sup>5</sup> É importante destacar que, ao tratar da LDBEN, observa-se, em termos políticos, uma lei liberal e privatista, que destaca os avanços e recuos nas propostas de setores sociais integrantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (BOLLMANN; AGUIAR, 2016).

ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Anota-se como um outro passo importante a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) n. 2, de 11 de setembro de 2001<sup>6</sup>, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a). Fundamentada no Parecer CNE/CEB n. 17/2001, há uma crítica à abordagem do modelo médico da deficiência, dos diagnósticos classificatórios e excludentes, geradores de preconceito e segregação (BRASIL, 2001b). Há a compreensão da necessidade de retirar o foco da deficiência e direcioná-lo para as necessidades de aprendizagem, pois

[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001b, p. 15).

Como pode ser percebido, trata-se de uma mudança de enfoque, ao responsabilizar os sistemas de ensino regulares pela escolarização dos alunos com deficiência e enfatizar a educação como transformadora da realidade. Aponta-se a inclusão como um avanço em relação à integração, porquanto, implica uma reestruturação do sistema regular de ensino. Destaca-se que o termo “inclusão” começa a ser empregado em substituição ao termo “integração”, para seguir a orientação de documentos internacionais (JANNUZZI, 2012).

O conceito de educação especial ganhou contornos de perspectiva inclusiva na Resolução CNE/CEB n. 2/2001:

Art. 3º Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos

---

<sup>6</sup> Quando realizamos um maior aprofundamento dessa Resolução, é possível observar uma visão escolanovista (otimismo pedagógico e entusiasmo pela educação da década de 1920/1930). O entusiasmo pela educação teve caráter quantitativo, objetivando a expansão da rede escolar e “desanalfabetizar” o povo. O otimismo pedagógico teve caráter qualitativo, importando-se com a otimização do ensino, ou seja, com a melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar (GHIRALDELLI JR., 2003).



educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001a, p. 1).

Nessa resolução, ainda é salientada a educação especial na perspectiva de oferecer recursos e serviços especiais, na medida em que os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. Persistem, contudo, as ideias de prontidão para acesso aos processos mais complexos de aprendizagem, de exclusão escolar mediante ensino especializado substitutivo e da flexibilização de conteúdos como forma de priorizar conteúdos curriculares básicos, com significado prático e instrumental.

Foi somente a partir de 2003, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que se deu início à efetiva matrícula de pessoas com deficiência nas salas de aula comuns das escolas públicas, podendo ser, ou não, acompanhada de AEE complementar e não substitutivo à educação escolar. Nesse caminho, muitos são os embates e as disputas voltados à formação de um sistema educacional inclusivo. Disputas que trazem, no seu cerne, conflitos relativos aos modelos de deficiência, às instituições responsáveis pela escolarização e pelo AEE, à organização político-pedagógica e aos interesses mercadológicos.

Reconhecendo o risco de simplificar a complexidade da presente análise, mas também aceitando os limites do presente estudo, focamos os modelos de deficiência como aspecto importante, uma vez que informam as políticas, as formas organizativas do trabalho pedagógico e as representações sociais.

Adianta-se que esta pesquisa se coloca em oposição à perspectiva do déficit, ao compreender a deficiência como multideterminada e como categoria analítica e campo de disputas epistemológica e política. Em relação à formação de professores, esta discussão é fulcral, pois a forma como educamos os alunos com deficiência se relaciona com as formas que compreendemos a própria deficiência (VALLE; CONNOR, 2014).

No que se refere ao conceito de deficiência, há uma disputa importante que deve ganhar espaço na arena social: de um lado, alinhado ao modelo biomédico, a deficiência é compreendida de forma restritiva e até mesmo errônea. Trata-se de uma perspectiva individualista, que legitima leituras dissociadas das questões econômicas, de raça e gênero. A deficiência como condição intrínseca ao indivíduo

– explicada pela presença da lesão, do transtorno e do atraso – é naturalizada e ainda hoje reconhecida como isenta de problemas, justificando, inclusive, práticas segregacionistas e opressoras. Em oposição a esses pressupostos, o modelo social prove pesquisas, ações e políticas que contextualizam as deficiências na esfera social, econômica e cultural. Aliado a uma agenda democrática e com vistas à justiça social, preconiza espaços de pertencimento e reconhecimento.<sup>7</sup> Para Mello (2020, p. 99):

No modelo social, a deficiência não se encerra no corpo, ela é o produto da relação entre um corpo com impedimentos físicos, visuais, auditivos, intelectuais ou psicossociais e um ambiente incapaz de prover acessibilidade. Desse modo, o modelo social da deficiência desloca a compreensão da deficiência do corpo do indivíduo para o contexto das barreiras sociais impostas pela estrutura social. A deficiência vai além da perspectiva individualista, de âmbito privado, e passa a ser uma questão da esfera pública do Estado e da sociedade.

A essa disputa une-se o uso dos recursos públicos destinados a instituições privadas (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019) e o empresariamento do ensino superior, no qual o ideário de educação como direito social, presente na CF/88, é captado e esvaziado de sua função social (RIBEIRO; SILVA, 2019). Esses confrontos geraram uma polaridade que pouco tem colaborado para o fortalecimento e a efetivação de propostas referentes às ações destinadas à atenção, aos recursos, às especificidades educacionais e ao financiamento público adequados, direcionados à escolarização do público da educação especial, pelo contrário, gerando ainda mais tensões e disputas, inclusive com relação à formação de professores.

No segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), as propostas de políticas de efetivação e garantia do direito à educação para todos na escola pública se intensificaram e foi lançada, pela Secretaria de Educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

---

<sup>7</sup> Os primeiros teóricos do modelo social – Michael Oliver, Paul Abberley, Vic Finkelstein e Paul Hunt – faziam oposição a todas as explicações individualizantes da deficiência. Esta não deveria ser entendida como um problema individual, uma trajetória de ordem pessoal, mas, sim, uma consequência de contextos sociais pouco sensíveis à diversidade (ABBERLEY, 1987). O modelo social aponta que existe uma condição que une as diferentes comunidades de deficientes em torno de um projeto político único: a experiência da exclusão. Todos os deficientes experimentam a deficiência como uma restrição social, não importa se essas restrições ocorrem em consequência de contextos que não são acessíveis, de noções questionáveis de inteligência e competência social, da inabilidade da população em geral para utilizar a linguagem de sinais, ou por atitudes públicas hostis das pessoas que não têm deficiência (ABBERLEY, 1987).

(PNEEPEI) (BRASIL, 2008). Tal política define o público-alvo da educação especial e procura assegurar a inclusão escolar dos alunos com deficiência, orientando os sistemas de ensino, garantindo o acesso ao ensino regular, a transversalidade em todas as etapas de ensino, a oferta de AEE, a formação de professores e demais profissionais, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade arquitetônica e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. Alinhada aos princípios da CF/88, afirma que:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Partindo da defesa aos direitos humanos, nesse documento também é definida a função do AEE, dentre elas: identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. O objetivo é realizar atividades diferenciadas das realizadas na sala de aula comum, não sendo mais substitutivas à escolarização, complementando e/ou suplementando a formação do aluno com vistas à sua autonomia e independência. Destaca-se que, dentre elas, são disponibilizados programas de enriquecimento curricular com o ensino de linguagens, códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva (BRASIL, 2008).

Com relação aos alunos público-alvo dessa modalidade de ensino, define-se que são os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Segundo a orientação do documento, a educação especial não é mais compreendida como substitutiva, como um trabalho à parte, e sim como uma modalidade de atendimento complementar e suplementar ao ensino regular e articulada com a dinâmica da sala de aula comum.

Em 2009, houve o reconhecimento do Decreto n. 6.949 (BRASIL, 2009b), que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007. Além do propósito de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo

de todos os direitos humanos e das liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente, o documento traz indicativos importantes, tais como:

Os Estados Partes da presente Convenção,

a) *Relembrando* os princípios consagrados na Carta das Nações Unidas, que reconhecem a dignidade e o valor inerentes e os direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana como o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,

b) *Reconhecendo* que as Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos Pactos Internacionais sobre Direitos Humanos, proclamaram e concordaram que toda pessoa faz jus a todos os direitos e liberdades ali estabelecidos, sem distinção de qualquer espécie,

c) *Reafirmando* a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como a necessidade de garantir que todas as pessoas com deficiência os exerçam plenamente, sem discriminação, [...] (BRASIL, 2009b).

O Decreto n. 6.949 também apresenta um outro conceito com relação à deficiência, diferente dos que até a presente data haviam sido utilizados:

Artigo 1 [...] Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009b).

O referido decreto compreende a deficiência com base no modelo social, ou seja, trata-se de um fenômeno sociológico, multideterminado, e não uma tragédia individual apartada das condições concretas de vida.

Durante o governo de Dilma Rousseff (2011-2016), houve um posicionamento forte em relação à escolarização das pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Assim, quanto mais se enfatizava essa ideia, mais acentuavam-se as disputas, as ambivalências e as tensões entre a comunidade escolar, política, acadêmica e de associações representativas.

Surgiram, então, um movimento denominado *Inclusão Já e a Rede Inclusiva – Direitos Humanos no Brasil*, e foi entregue ao ministro da Educação, Fernando Haddad, um manifesto nomeado: *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Cumpra-se!* (KASSAR, 2011). Tal documento defende a não exclusão dos alunos com deficiência do sistema educacional regular, conforme o decreto da Convenção Internacional dos Direitos Humanos citada acima (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019). A esse documento, importantes decretos fizeram fortemente

apoio, tais quais: o Decreto n. 7.611 (BRASIL, 2011a), que dispõe sobre a Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências; e o Decreto n. 7.612 (BRASIL, 2011b), instituindo o Plano Nacional dos direitos da pessoa com deficiência – Plano Viver sem limite.

Em 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), pela Lei n. 13.146, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Esse estatuto é considerado uma conquista, além de trazer significantes conceitos, como: acessibilidade, desenho universal e tecnologia assistiva. No seu capítulo IV, destaca o direito à educação e incumbe ao poder público: criar, desenvolver e acompanhar sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, além do aprimoramento dos sistemas educacionais (BRASIL, 2015).

Em 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, ocorreram novamente mudanças na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e na Diretoria de Políticas de Educação Especial. Ressalta-se que, em 2017, a SECADI/MEC ofertou diversos editais para selecionar consultores especialistas para subsidiar estudos de documentos da educação especial brasileira. A abertura desses editais e a contratação desses consultores indicavam notoriamente a intenção de uma revisão da política de formação do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2008) e sua possível modificação quanto aos moldes em que vinha sendo construído até o momento.

A proposta de atualização da PNEEPEI foi apresentada em 2018<sup>8</sup> pela diretoria de Políticas de educação especial, declarando que sua versão seria analisada em consulta pública, com a participação da sociedade, dos sistemas e das organizações de ensino de forma transparente e democrática. Em tal proposta, alguns termos estariam sendo apropriados e utilizados com sentidos diferentes daqueles originalmente adotados. “Dentre essas expressões está justamente aquela disseminada por documentos do governo federal desde 2003, meio e fim último da

---

<sup>8</sup> Importantes instituições federais, públicas e órgãos como a ANPEd, a Assembleia da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), entre outros, decidiram posicionar-se contrários às alterações na política e no modo em que se encontrava no momento. Eles então divulgaram um documento crítico referente à consulta pública proposta para a “atualização” da PNEEPEI (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019; ANPED; ABPEE, 2020).

inclusão: a formação de um sistema educacional inclusivo” (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 12).

Durante o governo de Jair Messias Bolsonaro, essa “atualização” foi apresentada no dia 30 de setembro de 2020 e divulgada em forma de decreto (Decreto n. 10.502), com vistas a instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020b; 2020a).<sup>9</sup> Os debates que se circundam com relação à educação e à educação especial como um direito humano se fortaleceram de forma estridente. A respeito disso, insistimos em recordar as indagações interpostas anteriormente nesse texto relacionadas a: quem é o aluno com deficiência a partir do referido decreto? Onde este passa a ser escolarizado? De que forma deverá ocorrer esse atendimento? Ainda acrescentamos: como deve se dar a formação inicial do professor desse aluno?

O conceito de um sistema educacional inclusivo apresentado pelo Decreto n. 10.502 se contrapõe à PNEEPEI e vai contra os princípios da Constituição Federal, de 1988, e da Lei Brasileira de Inclusão, de 2015, ou seja, é contrário à proposta pela busca de uma escola pública, laica e socialmente referenciada, assim como pela busca por um atendimento de qualidade a partir de um trabalho em rede entre professor do AEE e demais professores dentro do ensino regular. Além disso, menciona as “escolas e classes especializadas” e as traz para o centro do debate novamente, conforme seu artigo 2º:

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se: [...]

VI – escolas especializadas – instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

VII – classes especializadas – classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade; [...] (BRASIL, 2020b).

O referido decreto pode retornar a segregar a educação dos alunos da educação especial, com o retorno das escolas e classes especiais, como justificativa de um ensino de “maior” qualidade, quando bem se sabe dos diversos problemas

---

<sup>9</sup> O Decreto n. 10.502 foi temporariamente suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF) (SENADO FEDERAL, 2020).

pelos quais a escola pública enfrenta, como fracasso escolar, multirrepetência, evasão e carência de investimentos em formação do professor, falta de recursos dos mais variados departamentos, como eletrônicos, arquitetônicos, financeiros, pedagógicos etc.

Ainda no artigo 2º desse mesmo documento, a educação especial é conceituada como modalidade de educação escolar oferecida, “preferencialmente” na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.<sup>10</sup> A substituição desse vocábulo, ou simplesmente a sua impugnação ou retirada, seria um importante passo em direção à luta pela educação pública como um direito inegociável.

Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) consideram que a mobilização e os diversos embates no cenário da educação especial para o direcionamento das ações da política de educação são esperados em uma sociedade democrática. No entanto, muitas vezes, parecem se apresentar como questões superficiais, como: “contra ou a favor da inclusão”; “contra ou a favor de escolas especiais”; “educação inclusiva ou educação especial”. O foco deve ser redirecionado à complexidade do atendimento educacional da população da educação especial, questão essa que perpassa pelo “direito à escolaridade pública, direito à saúde pública, direito ao lazer, direito às suas próprias escolhas e decisões, direito à completude da vida, enfim” (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 14).

As questões devem estar diretamente relacionadas à educação escolar como um direito humano e provocarem debates e embates das políticas que envolvem todos os outros cidadãos, e não somente aqueles com deficiência. Garantir a atenção à especificidade dessa população sem perder a abrangência do olhar aos direitos sociais é um desafio a ser enfrentado (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019). Portanto, qualquer ataque que se faça em relação à educação como direito de todas as pessoas resulta por também fragilizar outros setores da população.

A presente pesquisa se alia ao entendimento da educação como direito humano fundamental e à luta pelo direito a uma educação escolar pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada. O que também mobiliza esta

---

<sup>10</sup> Atente-se ao termo “preferencialmente”, muito utilizado em leis anteriores. Esse advérbio refere-se à ação de preferir, de escolher um entre outros, por isso alguns autores se debruçam em estudos sobre a representação desse termo nos documentos oficiais e na legislação, destacando os efeitos nocivos para a democratização do ensino e da escola (GARCIA; MICHELS, 2011; RIBEIRO; SILVA, 2019; CAMARGO, 2017).

pesquisa é o fato de convivermos diariamente com diversas violações não só referentes aos direitos à educação, mas também ao desrespeito de várias outras normas relacionadas à proteção e defesa da dignidade humana. Candau e Sacavino (2013) enumeram algumas destas: impunidade, desigualdade social, corrupção, discriminações, fragilidade dos direitos básicos, além de diversificadas formas de violência.

Alguns movimentos e associações importantes na sociedade, como a ANPEd, por intermédio de seus pesquisadores e suas pesquisas, têm revelado ao longo desses anos que a sociedade brasileira vem produzindo e reproduzindo, no campo educacional, a exclusão social e a desigualdade econômica. Entretanto, alguns resultados apontam para a perspectiva da construção de uma sociedade mais justa, igualitária, em que o humano importa. A articulação entre os recentes resultados das pesquisas concentradas na área e a ação do Estado, para a efetivação da garantia de uma educação pública, estatal, laica e de qualidade, ainda é tarefa a ser alcançada (GOUVEIA *et al.*, 2019).

Para a pesquisadora Maués (2003), só será possível nos direcionarmos para uma nova organização social, ou seja, alcançarmos a efetivação da educação como um direito humano, quando enfrentarmos a globalização de desigualdades e a mercantilização do ensino em prol de uma escola pública. Segundo a autora, “a educação deverá ter um papel preponderante, como um poderoso instrumento de libertação<sup>11</sup> e como meio de desenvolver a cidadania e permitir o acesso aos bens socialmente produzidos pela sociedade” (MAUÉS, 2003, p. 113).

A educação escolar tem uma função importante, visto que é um direito considerado necessário à constituição de uma sociedade justa e democrática. Trata-se de uma luta permanente, visto que continua sendo negado o acesso ao patrimônio humano cultural a algumas pessoas, sobretudo àquelas mais vulnerabilizadas em termos sociais, econômicos, raciais e de gênero, como, por exemplo, as pessoas com deficiência.

---

<sup>11</sup> A educação como libertadora e protagonista da formação de sujeitos foi tema de estudos e pesquisas do desenvolvimento filosófico, além de pedagógico, do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997). Deixamos aqui o questionamento de por que seu nome ser tão odiado e repugnado por movimentos políticos de extrema direita.



## 2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Esta subseção refere-se à formação de professores como campo de pesquisa, analisando o seu contexto histórico e político. O argumento é composto por três partes: a primeira marca a formação de professores e as transformações após a crise do capitalismo e o esgotamento do modelo fordista. A partir desse momento, surgem as reformas educacionais, com um papel regulador e de controle, transformando as funções da escola e do professor. A segunda parte trata da formação de professores de educação especial no Brasil e as mudanças pós-reforma educacional, nos anos 1990. A terceira analisa o contexto histórico-crítico de formação desses professores atrelado a essas mudanças, às políticas e ações do governo.

A partir dos anos 1970, começaram a surgir profundas mudanças ao redor do mundo. Transformações em todas as esferas e em diferentes setores da vida: político, econômico e social. A crise do petróleo, a alta inflacionária e o esgotamento do modelo fordista<sup>12</sup>, representando a crise do capitalismo internacional, são também algumas das razões que explicam a entrada na cena política de fatores os quais têm contribuído para uma nova fase da acumulação: “existe hoje uma cartografia diferente, uma geopolítica determinada por fatores como a globalização e a reestruturação do Estado” (MAUÉS, 2003, p. 90).

De acordo com Maués (2003), a educação não ficou isenta dessa transformação no campo social e econômico, uma vez que seu papel e suas funções passaram a ser questionados. Assim, a educação passou a ser apontada como um dos fortes elementos nesse cenário de mudanças.

Conforme expõem Evangelista e Seki (2017), o impacto do neoliberalismo<sup>13</sup> fez desabar os interesses por uma educação centrada no ser humano e no seu desenvolvimento e impôs a hegemonia da educação pragmática utilitarista por meio de políticas imediatistas de formação de sujeitos, centrada na rentabilidade econômica.

---

<sup>12</sup> “Fordismo” é um termo e um sistema de produção industrial criado pelo empresário norte-americano Henry Ford, fundador da Ford Motor Company, em 1914. Esse sistema foi utilizado em indústrias do mundo todo, principalmente entre as décadas de 1920 e 1970, e refere-se aos sistemas de produção em massa.

<sup>13</sup> O neoliberalismo é definido como estratégia política que visa reforçar uma hegemonia de classe e expandi-la globalmente, marcando o novo estágio do capitalismo que surgiu na esteira da crise estrutural da década de 1970 (ANDRADE, 2019).

A escola, que até então preparou o aluno com vistas a se tornar um trabalhador para um processo de trabalho assentado no paradigma industrial, com a dura separação entre a concepção do trabalho e a execução padronizada das tarefas, deixou de atender às demandas dessa nova etapa do capital e passou a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso, pelo despreparo dos alunos e pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas procedentes do mundo do trabalho, agora assentado no paradigma informacional. Os professores passaram a sofrer profundas críticas, sendo responsabilizados por tal fracasso (MAUÉS, 2003).

Diante disso, conforme Maués (2003), a formação desses professores começou a ser vista como desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade. As análises realizadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), parecem apontar para a seguinte solução: o sistema educacional necessita passar por uma reforma objetivando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo cada vez mais competitivo e mais afinado com o mercado.

As políticas educacionais passaram a ser determinadas pelos organismos multilaterais cujos fins estavam voltados ao crescimento econômico e, para tanto, procuravam aproximar a escola da empresa, ou seja, os conteúdos ensinados seguiam as exigências do mercado.

Essas reformas apresentam um objetivo político bem definido, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem (MAUÉS, 2003, p. 6).

As reformas educacionais, como uma forma de regulação social, além de assumirem o papel de ajustamento no sistema social, de manter o equilíbrio, podem também servir de controle. No caso de alguns países, são os organismos governamentais que decidem a direção que devem tomar as reformas, com base nas relações que se estabelecem no contexto mundial, tanto no aspecto político, econômico quanto no social (POPKEWITZ, 1997).

A preocupação dessas agências, como o BM e a OCDE, com a educação objetiva garantir a reprodução das condições gerais de produção em busca de vantagens competitivas que favoreçam a acumulação e o processo de valorização. Ao empenhar-se no desenho de políticas mundiais de educação, o BM atende à necessidade do capital internacional de ter à disposição, em diversas partes do mundo, trabalhadores munidos das competências de que necessita para sua reprodução ampliada. As estratégias dessas agências para influenciar os rumos da economia e da educação nos países transferem-se ao nível do detalhamento das políticas para a formação de professores (SHIROMA, 2003).

O interesse em influenciar a formulação das políticas para a formação docente pode ser entendido como uma manifestação fenomênica deste processo cujas determinações econômicas ficam ocultas aos educadores, gestores e grande público. Os *experts* dessas agências multilaterais divulgam que, para se alcançar as metas da Educação para Todos, os países precisam monitorar os resultados de aprendizagem dos alunos e investir na aferição da qualidade do professor (SHIROMA, 2003, p. 90).

No Brasil, essas preocupações refletiram em uma reforma que reestrutura e muda o rumo da educação no país e, por consequência, a função e o papel do professor.

### **2.3.1 Reforma educacional no Brasil**

Com influência desses organismos internacionais, o Brasil passou por uma reforma educacional nos anos 1990. Com a ampliação das discussões e após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990), realizada em Jomtien, Tailândia, foi elaborado, no Brasil, o Plano Decenal de Educação, previsto para entrar em vigor de 1993 a 2003. Destaca-se aqui o quanto a reforma e as políticas educacionais tiveram influência com relação ao papel que hoje se atribui à escola, à educação e à formação de professores no país.

A reforma educacional reestruturou a educação no país, principalmente a partir da promulgação da Lei n. 9.394/1996 – LDBEN –, que instituiu: “I – a educação básica; formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; II – Educação Superior” (BRASIL, 1996). O papel da escola foi direcionado a (re)organizar-se, tendo a flexibilização como diretriz, a qual expressa-se no currículo,

na avaliação, na arrecadação de recursos, na formação de professores, entre outros aspectos. A reforma tem como base três eixos principais: gestão, formação de professores e inclusão (MICHELS, 2006).

O Estado também sofreu mudanças com relação ao desempenho de seu papel, haja vista que para a manutenção do capitalismo, deixa de ser um “Estado intervencionista” e de bem-estar para constituir-se em um “Estado regulador”. No âmbito educacional, Michels (2006, p. 408, grifo nosso) destaca a mudança no papel do Estado a partir de dois pontos:

a) o Estado retrai-se na provisão, destacando o papel da unidade escolar como responsável pela educação das crianças, jovens e adultos, mas mantendo o controle do que é feito pela escola por meio da avaliação (SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, ENC – Exame Nacional de Cursos); b) a retirada do Estado como provedor se dá mediante a entrada da sociedade civil nas unidades escolares para auxiliar na *resolução de problemas*, principalmente por meio de programas como, por exemplo, o Programa Amigos da Escola e o Programa Adote um Aluno.

E quem resolve os problemas? A mudança do papel do Estado transforma as funções exercidas dentro da escola. O que historicamente cabia ao professor, isto é, o acompanhamento do ensino-aprendizagem de seus alunos, passou a ser monitorado pelo Estado, com base, por exemplo, nas avaliações externas de larga escala, como a Prova Brasil e a Prova Saeb. Além disso, a escola e a comunidade passaram a resolver também os problemas de gestão e de finanças.

Nas pesquisas de Shiroma e Evangelista (2011), a reforma educacional propõe variadas estratégias, não só objetivando a participação colaborativa dos professores e a responsabilidade sobre sua própria profissionalização e formação, mas põe estes como responsáveis pelos objetivos e pelas metas da própria política. Caso tenham insucesso, a responsabilidade recai imediatamente sobre a competência docente, levando a um controle e uma conformação deles.

Nessa perspectiva, a suposta falta de preparo dos professores é considerada como um dos quesitos mais importantes para o insucesso escolar dos alunos. Partindo desse argumento, torna-se fundamental para o governo que os professores, além de assumirem a função de gestores da educação na escola, apresentem maior preparo quanto à sua formação, a qual é nomeada de formação em serviço, que, por sua vez, torna-se um imperativo dentro das escolas (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011).

Resultante dessa reforma, os professores passam por uma reconversão docente, que significa “o conjunto de estratégias adotadas por distintas instâncias e centros de poder para racionalizar os sistemas educativos” e ajustar “as políticas educacionais às pressões econômicas das agências (inter)nacionais” (ROSSI, 2005 *apud* SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 144). Para atingir a “qualidade da educação”, admitia-se o objetivo de subordinar a formação docente às demandas do setor produtivo.

A reconversão docente é tomada como uma estratégia política fundamental para produzir alterações na concepção da população. Os organismos internacionais vêm demonstrando preocupação com o papel e a importância dos professores na sociedade, tendo um grande alcance das informações e ideias que disseminam. Com isso, a reconversão ganha formas de ajuste, treinamento e reciclagem (SHIROMA, 2003).

A argumentação da reconversão docente baseia-se na seguinte “lógica”: o objetivo é formar uma “nova” mentalidade, para uma “nova” sociedade, em que os trabalhadores sejam mais flexíveis e adaptáveis a situações do mercado. O professor é elemento importante e deve ser reconvertido, isto é, sua própria função será adaptada às atuais condições e necessidades (MICHELS, 2011).

Para Evangelista e Seki (2017), o fenômeno da reconversão docente é compreendido como parte de um processo amplo de reconversão laboral ocorrido no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, referido como reestruturação produtiva, abertura de mercados e reforma do Estado, quando a implantação de políticas neoliberais e processos de modernização conservadora deram maior visibilidade às mudanças nas relações capitalistas de produção.

Os professores, desde a reconversão, passaram a exercer funções na escola que antes não lhe cabiam, além de serem constantemente vigiados, avaliados e responsabilizados, a partir de avaliações externas do governo em forma de provas direcionadas aos alunos.

Para compreender estas e outras mudanças implantadas nas escolas na última década, é necessário reconhecer que a política educacional brasileira se articula à produção do trabalhador exigido pelo mercado e, conseqüentemente, de um professor reconvertido que possa fazer frente à produção de força de trabalho. Evangelista e Shiroma (*apud* SHIROMA, 2018, p. 94) nos fornecem pistas para tanta preocupação com essa parcela de trabalhadores, pois

Professores formam uma das categorias mais numerosas do serviço público, portanto a folha de pagamento da educação, juntamente com a da saúde, representa fatia significativa do orçamento público. Ademais, os professores são, também, uma das mais organizadas categorias que, quando resistem, constituem obstáculos às reformas.

É possível, então, resistir à reconversão docente? Conforme Shiroma (2003), a reconversão docente foi impulsionada por discursos e práticas que, na virada do milênio, tentaram difamar a imagem do professor. O par “gerencialismo e profissionalização” foi utilizado para introduzir sistemas de racionalização no ensino, visando à padronização da prática docente e sua burocratização, ocasionando perda da autonomia dos professores.

### **2.3.2 Formação de professores de educação especial no contexto nacional**

Com a reforma educacional, a formação de professores de educação especial no Brasil também passou por mudanças resultantes de muitos conflitos. Os professores de educação especial eram formados como professores primários, buscando o conhecimento específico no próprio exercício da profissão ou em cursos oferecidos por instituições especializadas. No final dos anos 1960 e início dos 1970, a educação especial começou, então, a integrar os cursos de pedagogia, com a criação das habilitações em áreas específicas de deficiência (GARCIA, 2013).

A formação do professor de educação especial foi “elevada” ao nível superior em 1969, com o Parecer n. 295, tendo como princípio a especialização exigida para a área, e com o Parecer n. 252, que regulamenta o curso de pedagogia, em que a formação de professores da educação especial passou a ser incumbência do ensino superior (BUENO, 1999).

Com a influência do tecnicismo na educação, os cursos de pedagogia começaram a oferecer habilitação específica para a educação especial por meio de quatro áreas específicas (deficiência da audiocomunicação, ou deficiência auditiva, deficiência física; deficiência mental; e deficiência visual). Ressalta-se a inexistência de um currículo único para a área, uma vez que havia um currículo específico para cada área específica, ou ainda, tipologia/deficiência (MICHELS, 2017). Apesar de ter sido extinto esse modelo, até hoje deixa marcas, visto que a formação se baseava nos diagnósticos e na permanência do modelo médico de deficiência.

Em 1994, concomitantemente à reforma educacional, instituiu-se o movimento da integração, ganhando força a partir da promulgação da Política Nacional de Educação Especial. Essa política orienta para o processo de “integração instrucional”, o qual permite que tenham acesso às classes comuns do ensino regular somente aqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19). Os alunos que não reuniam condições para tais atividades eram mantidos nas classes especiais ou na escola regular com professores especializados em educação especial.

Na época da integração, quanto ao formar os professores objetivando essa perspectiva, era necessária uma formação de especialistas que pudessem, principalmente, atuar sobre as dificuldades particulares da deficiência. Conforme Michels (2017), nesse momento, a marca colocada nessa formação era acentuadamente médica e psicológica, sobretudo nas disciplinas relacionadas à anatomia, fisiologia e patologia, servindo como base para a implementação de vários cursos de pedagogia no país. Destaca-se que o modelo psicológico de perspectiva comportamental é fortemente marcado no currículo, formando os professores para essa área específica.

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 (MICHELS, 2017, p. 37).

Ao desqualificar o processo pedagógico, tornando-o menos significativo, é verificada a influência em disciplinas relativas ao desenvolvimento, à psicologia, avaliação, orientação, entre outras, além dos cursos oferecidos com habilitações (MICHELS, 2017).

Na década de 1980, o curso de licenciatura em Educação Especial da UFSM foi criado com duas habilitações: deficiência mental e deficiência da audiocomunicação. O curso nasceu da habilitação em educação especial do curso de Pedagogia, porém optou-se por ser uma licenciatura à parte, a qual objetivava formar um educador especial (DIAS, 2013).

Após quase trinta anos, a LDBEN (BRASIL, 1996) reitera a possibilidade de os professores de educação especial serem formados também nos cursos de

Magistério de nível médio, ao mesmo tempo em que, nesse período, observa-se um aumento dos números de matrículas de alunos considerados com deficiência em escolas públicas (MICHELS, 2011).

A partir da promulgação da LDBEN, a educação especial foi assumida como modalidade de educação, perpassando por todos os níveis e convocando as instituições à sua reorganização, as quais devem assegurar: currículo, métodos, recursos para atender às necessidades dos alunos, além da terminalidade específica e de professores com especialização adequada (BRASIL, 1996). Nesse período, a ideia integracionista, ou seja, do aluno adaptando-se à escola, começou a ser questionada pela perspectiva inclusiva, em que a escola deve responder às diferenças, particularidades e singularidades do alunado.

O debate sobre a formação inicial dos professores de educação especial estava relacionado à diferença entre o professor generalista e o professor especialista, a qual Bueno (1999) afirma não serem opostos e ocorrerem de forma concomitante no Brasil. A formação inicial, por intermédio das extintas habilitações no curso de Pedagogia, gerava um modelo generalista, pois, durante os primeiros anos do curso, objetivava aprofundar discussões acerca das teorias educacionais e pedagógicas, o que mudava somente próximo ao final do curso, quando direcionava os estudos para o conhecimento específico. Um segundo modelo de formação, com o objetivo de estudar as deficiências, os métodos e as técnicas específicos e pouco afeitos às questões pedagógicas, prepararia o professor especialista.

Em 2000, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000) tinha como meta incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar “pessoal especializado” em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação. Destaca-se que embora o documento trate do termo “pessoal especializado”, não é possível afirmar que esse termo possa se referir particularmente aos professores ou a profissionais do campo da saúde e reabilitação (GARCIA, 2013).

Em 2001, a Resolução n. 2 do CNE/CEB (BRASIL, 2001a) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Propôs que o atendimento escolar desse público tivesse início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhe os serviços de Educação Especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e comunidade, a



necessidade de atendimento educacional especializado. Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento, possibilitando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001a).

Nesse período, ampliou-se a proposta de aproximação dos alunos com deficiência ao ensino comum. Essa aproximação, contudo, ainda era tímida, pois ações de segregação eram vistas, inclusive, no mesmo documento normativo:

As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

§ 1º Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso.

§ 2º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum (BRASIL, 2001a, p. 3).

Aos alunos considerados com condições de acompanhar o ensino regular, era permitida a matrícula na classe comum. Os demais continuavam nas classes especiais, com professores especializados e dependentes do desempenho escolar para “retornar” ou não à classe comum.

A formação de professores para atender ao público com deficiência também ganha destaque na Resolução n. 2, uma vez que são apresentados dois modelos de professores: os capacitados e os especializados. Os professores “capacitados” são aqueles que atuam em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais<sup>14</sup> e possam comprovar que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial. Já os especializados são aqueles formados em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, podendo ainda ser formados em cursos de complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial após a licenciatura (BRASIL, 2001a).

Em 2006, a Resolução n. 1 do CNE (BRASIL, 2006a) instituiu em seu artigo 1º que:

---

<sup>14</sup> Terminologia utilizada na época do documento.

[...] as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país.

No entanto, Michels (2011) destaca que nesse documento não houve uma preocupação maior diretamente relacionada à formação de professores para atuar com os alunos da educação especial, e sim apenas que todos os professores devem ter em sua formação vivências em algumas modalidades:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...] X – Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006a, p. 2).

Além do mais, o disposto nas diretrizes dessa resolução enfatiza o impasse que há em relação à formação do professor de educação especial, pois esta não ocorreria mais no curso de Pedagogia, determinando a extinção das habilitações nesses cursos. Ademais, a letra da lei indica como possibilidade a abertura ou o aprofundamento de um campo de formação na pós-graduação *lato sensu*.

Pressupõe-se que o professor pode optar pela especialização em educação especial, mas como pedagogo não terá um aprofundamento na área, portanto, há a ideia de impasse e de imprecisão relativos à formação do professor com a alteração nos cursos de Pedagogia, que retira as habilitações do jogo e direciona a formação de educadores especiais para a especialização. Por fim, com todos esses movimentos, como contraponto, as leis começaram a se direcionar para os processos inclusivos (GARCIA, 2013).

Próximo ao final da década de 2000, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto n. 6.096, (BRASIL, 2007b), possibilitou a criação de licenciaturas em Educação Especial em algumas universidades públicas do país, repondo a formação dos professores da modalidade no nível de graduação (MENDES; PLETSCHE; SILVA, 2011).

Após esse período, ampliaram-se as políticas educacionais inclusivas e os movimentos que buscavam a implementação dessa perspectiva no cenário

brasileiro. Como exemplos podemos citar os Programas de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade<sup>15</sup> e o Projeto Educar na Diversidade<sup>16</sup>, ambos do MEC, que estabeleceram metas para o acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

O Ensino Superior é considerado um nível de difícil acesso, sobretudo para populações menos favorecidas economicamente. Para mudar esse quadro, ao longo da década de 2000, ocorreu um crescimento acelerado da Educação a Distância (EaD), que, conforme Shiroma (2003), foi estabelecido sobre bases frágeis, tornando-se alvo de críticas. Houve, nesse momento, uma expansão desordenada das vagas em nível superior, tanto na esfera pública quanto, especialmente, na rede privada de ensino.

Nesse contexto, destaca-se a PNEEPEI (BRASIL, 2008), que aponta a perspectiva da educação inclusiva na rede regular de ensino. Com relação à formação dos professores, não contém tematizações a respeito da formação inicial, porém dá destaque à formação em serviço. Possui como foco o AEE e o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, o que mostra a preocupação em formar um novo professor de educação especial, que não mais atuará prioritariamente nas instituições especializadas ou em classes especiais. Trata-se de formar em serviço o professor do AEE para atuar na rede regular, podendo este atender a todos os alunos considerados como público-alvo da educação especial.<sup>17</sup>

A PNEEPEI, ao assumir uma perspectiva inclusiva, pode ser compreendida como uma dupla reconversão dos professores em relação aos professores regentes das turmas, que passaram a ter com regularidade, em suas salas de aula, os alunos

---

<sup>15</sup> Segundo a Secretaria de Educação Especial (SEESP), esse programa foi criado com o objetivo de disseminar a política de educação inclusiva em todo o país, incentivando a formação de gestores, educadores em direção à transformação das instituições na perspectiva inclusiva, seguindo como princípio a garantia do direito dos alunos com necessidades especiais de acesso e permanência, com qualidade, na rede regular de ensino (BRASIL, 2006b).

<sup>16</sup> Esse projeto contou com o financiamento da Organização dos Estados Americanos (OEA) e com a assessoria técnica da UNESCO e tinha como objetivo apoiar o desenvolvimento e avanço de práticas de ensino inclusivas nas escolas das várias regiões do país (BRASIL, 2006c).

<sup>17</sup> “Consideram-se com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial [...]. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008, p. 15).

da educação especial. Além disso, trouxe uma mudança de atuação dos professores de educação especial, a qual também se desdobra em duas possibilidades, conforme destaca Garcia (2013, p. 115):

1) em relação ao lócus de atuação, mudando de diferentes serviços (instituições especializadas, classes especiais, salas de recursos) para ocorrer prioritariamente na SRM; e 2) no que se refere ao tipo de atendimento propriamente, que passou de mais especializado, com cada professor atuando com alunos com características comuns relacionadas à deficiência (cegueira, surdez, deficiência física, mental, múltipla), para uma atuação mais abrangente, na qual um mesmo professor atua com alunos com as mais diversas características.

O modelo de atendimento proposto pela PNEEPEI faz do professor de educação especial um profissional multifuncional, denominação, inclusive, atribuída às salas de recursos que atendem a todos os tipos de alunos da modalidade. No que se refere às funções desses professores, o artigo 13 da Resolução n. 4 do CNE apresenta as seguintes atribuições:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;  
 II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;  
 III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;  
 IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;  
 V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;  
 VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;  
 VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;  
 VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009a, p. 3).

Conforme Michels (2011), na referida política, a centralidade das ações do professor do AEE permanece nas técnicas e nos recursos especializados, presentes fortemente. Até mesmo aquelas ações que se referem à articulação com os professores da classe comum não estão atreladas à discussão pedagógica, e sim à utilização de recursos e serviços. Tal centralidade pode estar relacionada à perspectiva médica e/ou psicopedagógica, em sua versão comportamental,

indicando a necessidade de técnicas centradas na deficiência dos alunos e recursos diretamente vinculados, de acordo com cada tipo de deficiência.

Ainda referente às exigências impostas ao professor do AEE, Garcia (2013) afirma que há ênfase no trabalho com base nas técnicas e na gestão da política de inclusão na instituição. Essa proposta política descaracteriza a ação docente desse professor específico, tanto pelas atribuições quanto pelo modelo de formação. Uma das formas de implementar essa concepção de professor técnico/gestor é atribuindo a ele responsabilidades muito distintas de qualquer outro professor.

Para que o professor de educação especial tenha o perfil desejado, em concordância com a resolução, uma das formas de reconvertê-lo em professor de AEE é exigindo sua formação continuada. Diferentemente dos professores especializados, o professor do AEE deve ter formação continuada nos cursos específicos sobre o AEE, ofertados pelo governo federal em parceria com instituições de ensino superior. Para ser professor de AEE não é necessário ser formado em Pedagogia, mas, sim, em qualquer licenciatura com formação continuada em AEE (VAZ, 2017).

Nos estudos de Michels (2017), como evidenciado anteriormente, há divergências relacionadas aos modelos de formação pretendidos para os professores de educação especial, em que se evidenciam duas tendências: a perspectiva propositiva e a analítica. A perspectiva propositiva tem a inclusão como um modelo predefinido, em que a centralidade é o professor, cujo objetivo é sensibilizá-lo e colocá-lo no lugar de responsável pelo sucesso ou fracasso escolar. A perspectiva analítica, por sua vez, leva em conta as questões sociais e amplas da história, política e economia, discutindo a educação especial articulada à educação de uma forma geral.

Essas duas perspectivas, segundo a pesquisadora, se influenciam mutuamente e se fazem presentes na área da educação especial, sobretudo no âmbito da produção de conhecimento sobre a formação de professores. É provável que também se façam presentes na organização de cursos de formação de professores.

Após 12 anos da PNEEPEI, o governo de Jair Messias Bolsonaro decretou, no dia 30 de setembro de 2020, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020a). Diante disso, outras demandas poderão ser exigidas com relação ao campo da formação

de professores, porém há uma decisão liminar do ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Dias Toffoli suspendendo o referido decreto (SENADO FEDERAL, 2020).

Para melhor compreendermos a formação de professores, o Quadro 1, a seguir, apresenta uma síntese das informações até então descritas:

**Quadro 1 – Síntese da formação de professores de educação especial no Brasil**

Anos	Síntese
1960	Os professores eram formados como professores primários com conhecimentos específicos em cursos oferecidos por instituições especializadas, porém, a partir de 1960, a formação foi elevada a nível superior (BUENO, 1999). Professor especialista, mas com pouca base pedagógica.
1960/1970	Criação dos cursos de Pedagogia com ênfase em habilitações específicas da deficiência.
1996	Após um amplo espaçotemporal, a LDBEN induziu a possibilidade de os professores de educação especial serem formados também em cursos de Magistério de nível médio; além de propor a formação de professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p. 44). Temos, então, a generalização no âmbito da educação especial.
2000	O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000) tem como uma de suas metas a ampliação de universidades públicas, com habilitação específica em nível de graduação e pós-graduação para “pessoal especializado” em educação especial. Ao longo da década, aumentou a proposta de cursos de especialização voltados para a área, especialmente no setor privado (SHIROMA, 2003).
2006	Criação das diretrizes do curso de Pedagogia, com a extinção das habilitações nesses cursos. De acordo com Michels (2011), não há uma preocupação com a formação de professores para atuar com alunos da educação especial, e as políticas revelam impasses sobre o lócus de formação desses professores.
2007	O Decreto n. 6.096 instituiu o Reuni (BRASIL, 2007b): oportunidade de criação de licenciatura em Educação Especial em algumas universidades públicas, recolocando a formação dos professores na modalidade de graduação (MENDES, PLETSCH; SILVA, 2011).
2008	O PNEEPEI surgiu com a proposta de formar um novo professor de educação especial: o professor do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais (uma atuação mais abrangente). Dupla reconversão dos professores (GARCIA, 2013) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e dos professores da educação especial. Outros projetos: Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e Projeto Educar na Diversidade (ambos do MEC).

Anos	Síntese
2009	Conforme a Resolução n. 4/2009 (BRASIL, 2009a), a centralidade das ações do professor do AEE permanece nas técnicas e nos recursos especializados (MICHELS, 2011). Professor como multifuncional e gestor de recursos de aprendizagem (GARCIA, 2013).
2000 a 2010	Crescimento acelerado dos cursos de EaD no setor público e, especialmente, no privado.
2019-2020	O Decreto n. 10.502 (BRASIL, 2020b) instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Fonte: Dados da pesquisa.

Utilizamos como referência as palavras de Shiroma e Evangelista (2015) para argumentar sobre o rumo da formação de professores no Brasil, com vistas a preparar o professor para o trabalho: que rumo tomará o trabalho docente se, na verdade, estamos perante uma encruzilhada entre a formação humana e a produção de resultados? Qual a possibilidade de práticas de resistência? Como mover esperanças de uma educação que vá além do capital? Conforme as autoras:

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).

Esses profissionais são em grande número capazes de opor-se diante dessa reconversão que lhes é imposta. As greves e mobilizações mostram seu descontentamento. Há desrespeito e desvalorização em torno de uma formação que lhes é oferecida de forma ambígua, baseada em certos interesses, a partir de funções instáveis que são exercidas, em sua maioria, na escola regular, com um propósito totalmente diferente daquelas exercidas na instituição especial. Em diálogo com as autoras, a pesquisa pretende contribuir para esse movimento de resistência e ressignificação da escola, da docência e da função e potência do professor.

### **3 CENÁRIOS DA LICENCIATURA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO RIO GRANDE DO SUL**

A formação inicial de professores de educação especial no Brasil é um tema complexo, transversalizado por questões políticas, econômicas, epistemológicas, históricas e culturais. As diretrizes legais, por sua vez, são ambíguas. Nesse contexto, a pesquisa acadêmica-científica se faz importante porque visa esclarecer e desnaturalizar pressupostos, tornando mais legível o trabalho dos profissionais envolvidos com a educação especial, e fortalecer essa modalidade de ensino (MICHELS, 2017).

A fim de compreender como é proposta a formação inicial do professor de educação especial no Rio Grande do Sul, esta seção está estruturada em três subseções: a primeira apresenta as instituições de IES e as vagas ofertadas; a segunda descreve os cursos, as modalidades de ensino, com ênfase no PPCs da UFSM e da UNIASSELVI; na terceira, a partir dos principais achados, estabelecemos diálogo com a pesquisa nacional e bibliografia recente, destacando o processo em curso de mercantilização da educação.

#### **3.1 INSTITUIÇÕES E VAGAS NO SOLO SUL-RIO-GRANDENSE**

Com o intuito de delinear as instituições que oferecem o curso de educação especial, formulamos algumas perguntas: quantos são os cursos de licenciatura em Educação Especial existentes no Rio Grande do Sul? Quantas e quais instituições oferecem tais cursos? Quantas vagas são disponibilizadas? Como se dá a distribuição em termos territoriais? A busca foi realizada no Cadastro e-MEC, em que é possível acessar as seguintes informações: nome, sigla, código e esfera administrativa da Instituição de Ensino Superior (IES); nome e data de início do curso; modalidade de oferta, carga horária e número de vagas.

Estes e outros dados figuram no Quadro 2, a seguir, e prospectam um primeiro panorama da formação inicial de educação especial no Rio Grande do Sul no ano de 2020.



**Quadro 2 – Cursos de licenciatura em Educação Especial no Rio Grande do Sul em 2020**

<b>Código IES</b>	<b>Instituição (IES)</b>	<b>Sigla</b>	<b>Categoria administrativa</b>	<b>Código curso</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Vagas BR</b>	<b>Vagas RS</b>	<b>Início do funcionamento</b>	<b>Situação</b>
143	Universidade de Uberaba	UNIUBE	Privada com fins lucrativos	1517479	A Distância	4.272	1.000	2	Não iniciado	Não iniciado
221	Universidade Cruzeiro do Sul	UNICSUL	Privada com fins lucrativos	1441251	A Distância	3.200	2.000	73	01/02/2018	Em atividade
417	Universidade Cidade de São Paulo	UNICID	Privada com fins lucrativos	1441324	A Distância	3.200	1.500	40	01/02/2018	Em atividade
496	Universidade de Franca	UNIFRAN	Privada com fins lucrativos	1441303	A Distância	3.200	500	12	01/02/2018	Em atividade
582	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Pública Federal	13841	Presencial	3.120	50	50	01/03/2004	Em atividade
582	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Pública Federal	121606	Presencial	3.220	45	45	10/08/2009	Em atividade
582	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Pública Federal	1150788	A Distância	3.030	259	195	08/03/2010	Em atividade
952	Universidade Santa Cecília	UNISANTA	Privada sem fins lucrativos	1438221	A Distância	3.240	2.500	45	01/02/2018	Em atividade
1414	Centro Universitário São Lucas	UniSL	Privada com fins lucrativos	1429433	A Distância	3.500	1.760	162	16/07/2018	Em atividade
1427	Centro Universitário da Serra Gaúcha	FSG	Privada com fins lucrativos	1442571	A Distância	3.200	500	433	01/08/2018	Em atividade
1472	Centro Universitário Leonardo da Vinci	UNIASSELVI	Privada com fins lucrativos	1385304	A Distância	3.320	2.500	266	18/07/2016	Em atividade

<b>Código IES</b>	<b>Instituição (IES)</b>	<b>Sigla</b>	<b>Categoria administrativa</b>	<b>Código curso</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Vagas BR</b>	<b>Vagas RS</b>	<b>Início do funcionamento</b>	<b>Situação</b>
1491	Centro Universitário Internacional	UNINTER	Privada com fins lucrativos	1427684	A Distância	3.232	1.000	50	28/05/2018	Em atividade
3294	Centro Universitário Faveni	UNIFAVENI	Privada com fins lucrativos	1483489	A Distância	3.100	400	8	27/04/2019	Em atividade
3649	Centro Universitário Cidade Verde	UNIFCV	Privada com fins lucrativos	1467011	A Distância	3.200	300	2	18/02/2019	Em atividade
3840	Centro Universitário FACVEST	UNIFACVEST	Privada com fins lucrativos	1441706	A Distância	3.200	500	63	04/04/2018	Em atividade
1892	Centro Universitário de Excelência ENIAC	ENIAC	Privada com fins lucrativos	1486521	A Distância	3.100	400	1	16/07/2019	Em atividade
1846	Centro Universitário de Lins	UNILINS	Privada com fins lucrativos	1518795	A Distância	3.215	300	1	06/01/2020	Em atividade
135	Centro Universitário Claretiano	CEUCLAR	Privada com fins lucrativos	1452573	A Distância	2.800	600	23	Não iniciado	Não iniciado
13631	Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão	FSF	Privada com fins lucrativos	1406115	A Distância	3.200	2.000	180	08/08/2019	Em atividade

Fonte: Dados da pesquisa.

Do total de dezenove (19) cursos encontrados, dois (2) não estavam ativos, por isso não foram computados no escopo da pesquisa, são eles: o curso vinculado à Universidade de Uberaba (UNIUBE) e o curso vinculado ao Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR).

Assim, no Quadro 3, a seguir, figuram somente os dezessete (17) cursos em atividade, ofertados por quinze (15) IES, pois a UFSM sozinha oferta três (3) desses cursos, sendo também a única IES pública federal.<sup>18</sup> Os demais cursos são oferecidos por catorze (14) IES privadas – treze (13) com fins lucrativos e uma (1) sem fins lucrativos.

As quinze (15) IES envolvidas com a formação de professores especialistas em educação especial no Rio Grande do Sul também ofertam vagas em outras regiões do Brasil: das 16.514 vagas nacionais (100%), 1.626 (9,8%) estão lotadas no território gaúcho.

O Gráfico 1, na sequência, torna legível a menor presença, em número de vagas, das IES no Rio Grande do Sul, com exceção da UFSM e da FSG, onde há uma distribuição mais equitativa.

---

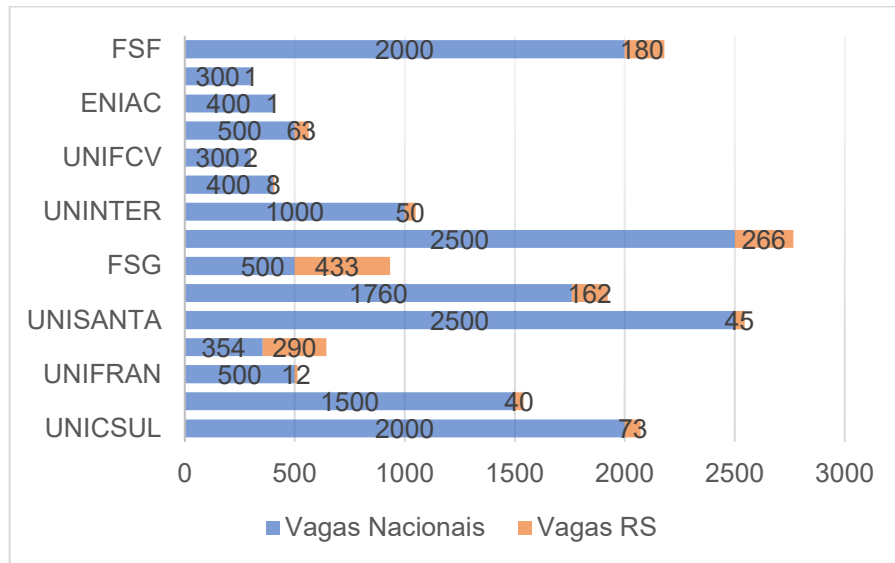
<sup>18</sup> Segundo o artigo 20 da LDBEN (BRASIL, 1996): “As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: I – particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; [...] III – confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV – filantrópicas, na forma da lei”.

**Quadro 3 – Cursos ativos de licenciatura em Educação Especial no Rio Grande do Sul em 2020**

<b>Código IES</b>	<b>Instituição (IES)</b>	<b>Sigla</b>	<b>Categoria administrativa</b>	<b>Código curso</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Vagas BR</b>	<b>Vagas RS</b>	<b>Início do funcionamento</b>
221	Universidade Cruzeiro do Sul	UNICSUL	Privada com fins lucrativos	1441251	A Distância	3.200	2.000	73	01/02/2018
417	Universidade Cidade de São Paulo	UNICID	Privada com fins lucrativos	1441324	A Distância	3.200	1.500	40	01/02/2018
496	Universidade de Franca	UNIFRAN	Privada com fins lucrativos	1441303	A Distância	3.200	500	12	01/02/2018
582	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Pública Federal	13841	Presencial	3.120	50	50	01/03/2004
582	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Pública Federal	121606	Presencial	3.220	45	45	10/08/2009
582	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Pública Federal	1150788	A Distância	3.030	259	195	08/03/2010
952	Universidade Santa Cecília	UNISANTA	Privada sem fins lucrativos	1438221	A Distância	3.240	2.500	45	01/02/2018
1414	Centro Universitário São Lucas	UniSL	Privada com fins lucrativos	1429433	A Distância	3.500	1.760	162	16/07/2018
1427	Centro Universitário da Serra Gaúcha	FSG	Privada com fins lucrativos	1442571	A Distância	3.200	500	433	01/08/2018
1472	Centro Universitário Leonardo da Vinci	UNIASSELVI	Privada com fins lucrativos	1385304	A Distância	3.320	2.500	266	18/07/2016
1491	Centro Universitário Internacional	UNINTER	Privada com fins lucrativos	1427684	A Distância	3.232	1.000	50	28/05/2018

<b>Código IES</b>	<b>Instituição (IES)</b>	<b>Sigla</b>	<b>Categoria administrativa</b>	<b>Código curso</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Vagas BR</b>	<b>Vagas RS</b>	<b>Início do funcionamento</b>
3294	Centro Universitário Faveni	UNIFAVENI	Privada com fins lucrativos	1483489	A Distância	3.100	400	8	27/04/2019
3649	Centro Universitário Cidade Verde	UNIFCV	Privada com fins lucrativos	1467011	A Distância	3.200	300	2	18/02/2019
3840	Centro Universitário FACVEST	UNIFACVEST	Privada com fins lucrativos	1441706	A Distância	3.200	500	63	04/04/2018
1892	Centro Universitário de Excelência ENIAC	ENIAC	Privada com fins lucrativos	1486521	A Distância	3.100	400	1	16/07/2019
1846	Centro Universitário de Lins	UNILINS	Privada com fins lucrativos	1518795	A Distância	3.215	300	1	06/01/2020
13631	Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão	FSF	Privada com fins lucrativos	1406115	A Distância	3.200	2.000	180	08/08/2019

Fonte: Dados da pesquisa.

**Gráfico 1 – IES x vagas nacionais x vagas no Rio Grande do Sul**

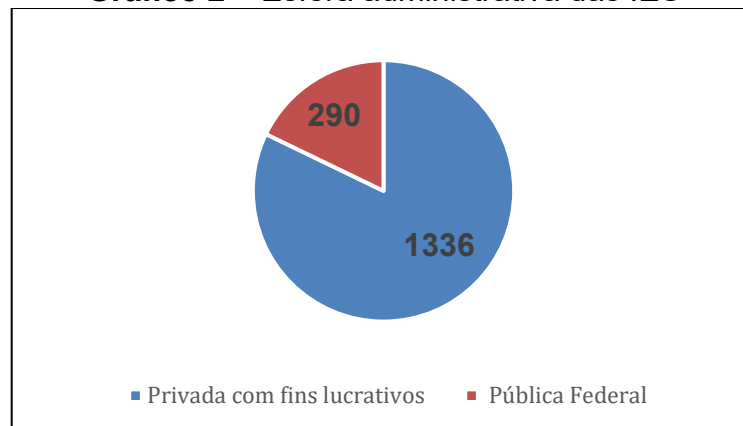
Fonte: Dados da pesquisa

Perspectivando as IES e as 1.626 vagas ofertadas no Rio Grande do Sul, temos a seguinte configuração:

- a FSG, com 433 vagas (26,6%), é a IES com maior representatividade estadual, seguida pela UFSM, com 290 (17,8%), e UNIASSELVI, com 266 vagas (16,3 %);
- em oposição, o ENIAC e a UNILINS possuem menor representatividade, ambos com oferta de uma vaga.

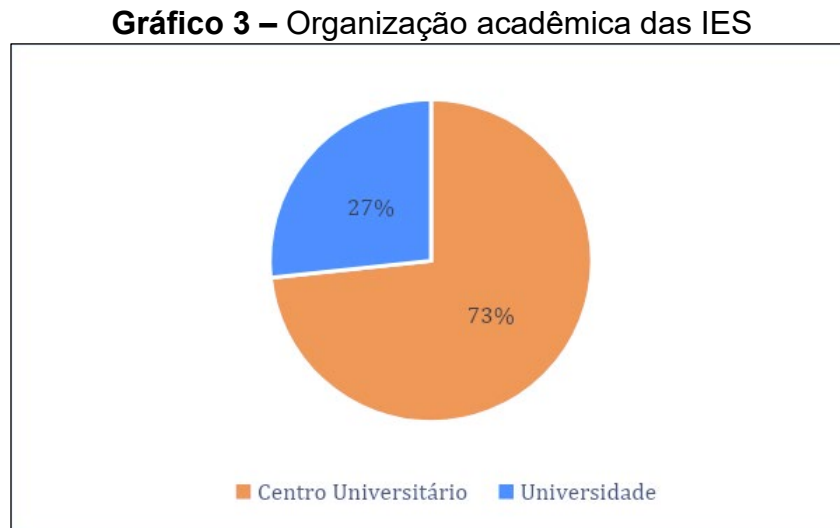
Do total de vagas, 1.336 (82,2%) estão vinculadas à rede privada de ensino, e 290 (17,8 %), à rede pública (UFSM).

O Gráfico 2, a seguir, apresenta a modalidade administrativa das IES.

**Gráfico 2 – Esfera administrativa das IES**

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à organização acadêmica, temos quatro (4) universidades e onze (11) centros universitários, que podem ser visualizados, em forma de porcentagens, no Gráfico 3, a seguir<sup>19</sup>:



Fonte: Dados da pesquisa.

No sentido de compreender como ocorre a distribuição das vagas no Rio Grande do Sul – nono maior estado do Brasil (com extensão territorial de 281.730,2 km<sup>2</sup>) e o sexto em número de população (11,4 milhões de habitantes) –, optou-se pela divisão em 35 microrregiões (FEE, 2009). Isso porque somente a divisão por municípios não nos permitiria traçar um panorama mais minucioso e nos deixaria apenas com a informação de que, dos 497 municípios que formam o estado, 110 oferecem o curso de licenciatura em Educação Especial, ou seja, 22,13% das cidades.

Na Figura 1, a seguir, é possível vislumbrar a disposição territorial das microrregiões e as IES que possuem maior e menor presença (do azul-escuro ao azul-claro) de vagas. Ademais, observa-se que em Não-Me-Toque (região Noroeste do estado) não há oferta de vaga.

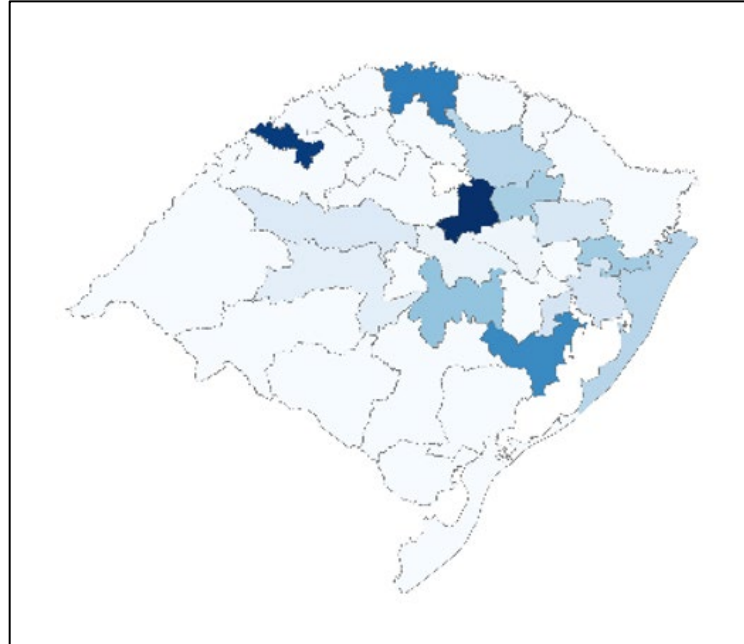
<sup>19</sup> Conforme o artigo 12 do Decreto n. 5.773/06, “as instituições de Educação Superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como: I – faculdades; II – centros universitários; e III – universidades” (BRASIL, 2006d). São centros universitários as instituições de Ensino Superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar, já as universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano (BRASIL, 2006d).





No caso das 266 vagas da UNIASSELVI, podemos observar na Figura 3, a seguir, uma forte presença na microrregião de Soledade e Cerro Largo.

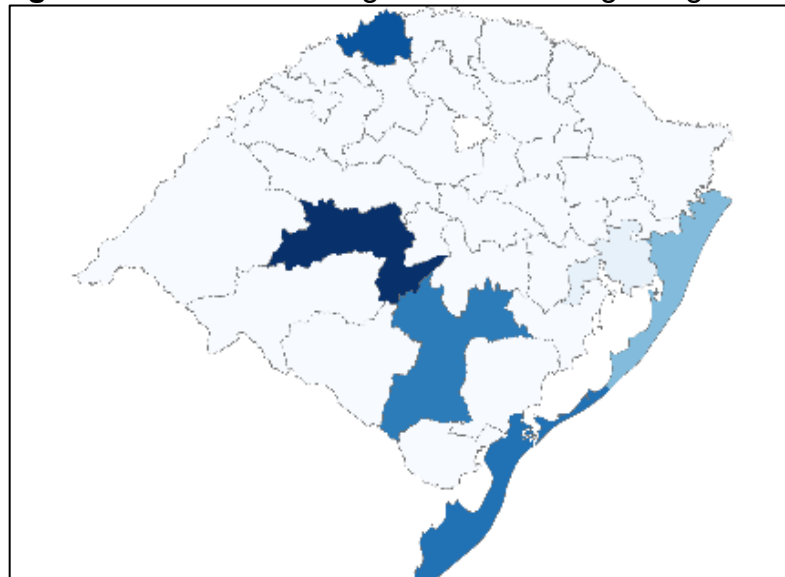
**Figura 3 – UNIASSELVI e vagas nas microrregiões gaúchas**



Fonte: Dados da pesquisa.

A UFSM atua fortemente nas microrregiões de Santa Maria, Osório, Serras do Sudeste, Três Passos e Litoral Lagunar. As 290 vagas podem ser apresentadas conforme a Figura 4, na sequência.

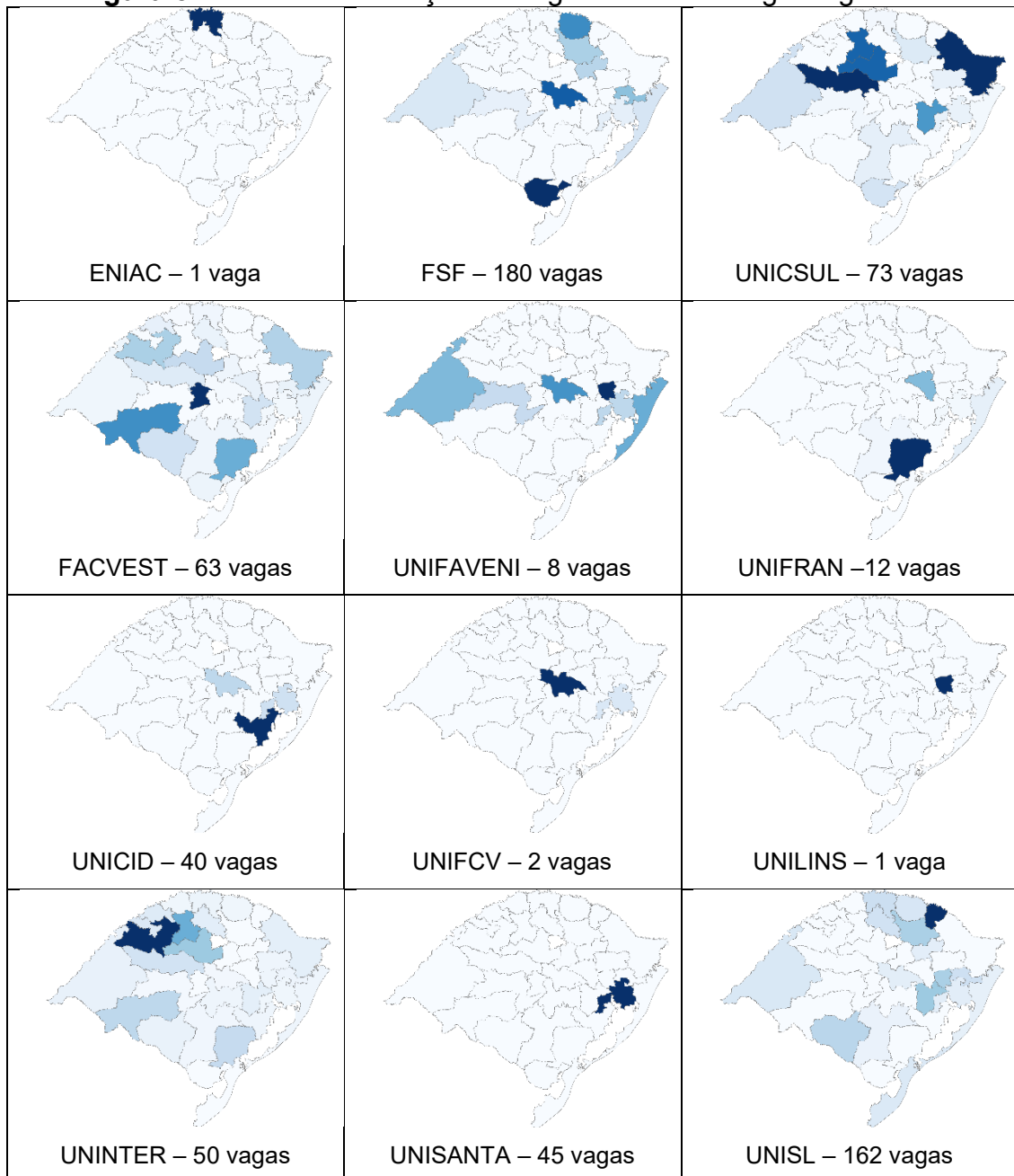
**Figura 4 – UFSM e as vagas nas microrregiões gaúchas**



Fonte: Dados da pesquisa.

O conjunto de mapas apresentado na Figura 5, a seguir, o qual compõe a Figura 1, aprofunda a distribuição das vagas ofertadas, visibilizando-as a partir das IES e suas diferentes localizações. Utilizamos tons do azul-escuro ao azul-claro para representar a maior e a menor presença de vagas. Assim, concluímos que elas se estabelecem de forma heterogênea.<sup>20</sup>

**Figura 5 – IES e a distribuição de vagas nas microrregiões gaúchas**



Fonte: Dados da pesquisa.

<sup>20</sup> Os motivos que justificam essa distribuição escapam ao escopo desta pesquisa e podem ser objeto de investigação futuramente.

Começamos a investigar se havia uma relação direta entre a oferta no número de vagas com a densidade demográfica de determinado município. Averiguamos assim que Porto Alegre, o município mais populoso, com 1,4 milhão de habitantes, oferece também o maior número de vagas (111), ou seja, há uma relação direta entre o município com maior número de vagas e maior densidade populacional (RIO GRANDE DO SUL, 2019). Relação que se verifica também no segundo e terceiro municípios em número de população: Caxias do Sul, com 517 mil pessoas e 57 vagas, e Canoas, com 348 mil habitantes e 38 vagas. No entanto, essa relação não se confirma quando chegamos ao quarto município em número populacional, Pelotas, que conta com 343 mil habitantes e oferta somente quatro vagas. Dessa forma, não podemos afirmar que a densidade demográfica das regiões tem relação com o número de vagas ofertadas nas regiões.

Outro ponto investigado foi a existência de uma relação direta entre a oferta de vagas e a situação financeira do município. Para compreender a ocorrência ou não dessa possível relação, focalizamos os municípios com menor renda *per capita*. A linha nacional de pobreza extrema<sup>21</sup> compreende as pessoas que recebem individualmente até R\$ 70,00 por mês. O número de brasileiros nessa situação representa 8,53% da população nacional. O Rio Grande do Sul é o 24º estado na linha nacional de pobreza extrema, com 2,87% de sua população nessa condição. Essa porcentagem equivale a 306.651 pessoas. Do total de 306.651, 13,7% não são alfabetizadas. Em termos étnicos, 66,5% são brancos; 19,9%, pardos; 9,9%, negros; enquanto 3% são indígenas (RIO GRANDE DO SUL, 2019).

Conforme os dados apresentados no levantamento do DEE/Seplag (RIO GRANDE DO SUL, 2019), 34,8% dessa parcela de gaúchos habita o meio rural; enquanto 65,2%, a zona urbana. Proporcionalmente, no entanto, há mais pessoas extremamente pobres no campo do que na cidade. De acordo com o IBGE, entre os

---

<sup>21</sup> A conceituação de pobreza é algo extremamente complexo, pois pode ser feita levando em conta algum “juízo de valor”, em termos relativos ou absolutos, ou ser estudada apenas do ponto de vista econômico. Essa discussão, porém, não será explorada neste texto. O conceito de pobreza relativa é descrito como aquela situação em que o indivíduo, quando comparado a outros, tem menos de algum atributo desejado, seja renda, sejam condições favoráveis de emprego ou poder. Uma linha de pobreza relativa pode ser definida, por exemplo, calculando a renda *per capita* de parte da população (RIO GRANDE DO SUL, 2019).

dez municípios com os índices mais graves, a maioria se localiza na mesorregião Noroeste.<sup>22</sup> Além disso, todos são essencialmente agropecuários.

A mesorregião Noroeste contém treze microrregiões. O Quadro 4, a seguir, mostra o número de vagas por município da região e suas respectivas IES.

**Quadro 4 – IES e vagas ofertadas na mesorregião Noroeste Rio-Grandense**

Microrregiões	Vagas	IES Privadas
Carazinho	2	FSG e UNINTER
Cruz Alta	2	UNINTER e FACVEST
Erechim	37	FSF, FSG e UNINTER
Frederico Westphalen	17	UNIASSELVI
Ijuí	2	FSG E UNINTER
Não-Me-Toque	–	–
Passo Fundo	19	UNISL, UNIASSELVI e UNICSUL
Sananduva	6	UNISL
Santa Rosa	11	FSG e UNINTER
Santo Ângelo	2	UNINTER e FACVEST
Soledade	1	FACVEST
Três Passos	22	FSG, UNINTER e FACVEST
Cerro Largo	–	–

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base no Quadro 4, é possível observar que, do total de 1.336 vagas privadas, apenas 121 (7,4%) são ofertadas na mesorregião Noroeste. Com relação à quantidade de IES privadas, das catorze (14) atuantes em solo gaúcho, apenas sete (7) ofertam vagas nestas localidades.

Comportamento diferente é encontrado em municípios que têm Produto Interno Bruto (PIB) mais alto. Porto Alegre, por exemplo, encabeça o *ranking* de

<sup>22</sup> Para a análise, acessamos as mesorregiões do Rio Grande do Sul em FEE (2009).

concentração de renda do estado (RIO GRANDE DO SUL, 2019)<sup>23</sup>, região na qual a UNISANTA oferece 45 vagas (de um total de 111) e a UNICID, 10 vagas. As IES que não oferecem vagas nesse município (UNISUL, ENIAC, UNILINS e UNICSUL) correspondem a 28% do total.

Identificamos, dessa forma, que as vagas da FSG, da UFSM e da UNIASSELVI lideram o *ranking* e se estabelecem de forma heterogênea, com um percentual elevado nas IES privadas (93%). Há uma quantidade baixa de vagas na mesorregião Noroeste e uma quantidade elevada em municípios com maior renda *per capita*. Outro aspecto refere-se à presença das instituições em praticamente todo o território gaúcho, com pouca concorrência entre as IES privadas, pois nota-se que elas não se sobrepõem nas microrregiões.

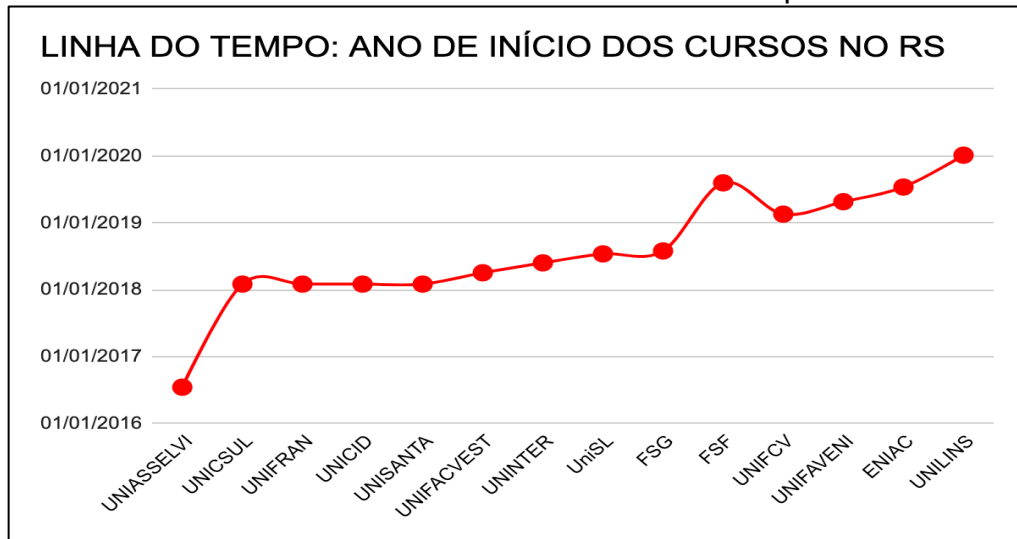
### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS OFERTADOS

Do material analisado, sistematizamos os achados referentes aos cursos encontrados, procurando responder às seguintes perguntas: a partir de que ano esses cursos se iniciaram? Quais suas modalidades de ensino? Quais as características que podem ser encontradas nas páginas oficiais desses cursos?

Segundo dados colhidos no site e-MEC, das IES privadas, a UNIASSELVI é o curso mais antigo, iniciado em 2016. O Gráfico 4, a seguir, apresenta esses dados e outros relativos à criação dos cursos por IES.

---

<sup>23</sup> De acordo com um levantamento realizado pela Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão (SEPLAG) em parceria com o IBGE entre 2016/2017, os dados do PIB dos municípios indicam que dez (10) cidades concentraram 42,3% da atividade econômica do Rio Grande do Sul. Com Porto Alegre na liderança, o *ranking* nos primeiros lugares é formado ainda por Caxias do Sul, Canoas, Gravataí, Rio Grande, Triunfo, Novo Hamburgo, Passo Fundo, Pelotas e Santa Cruz do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2019).

**Gráfico 4 – Ano de início dos cursos das IES privadas**

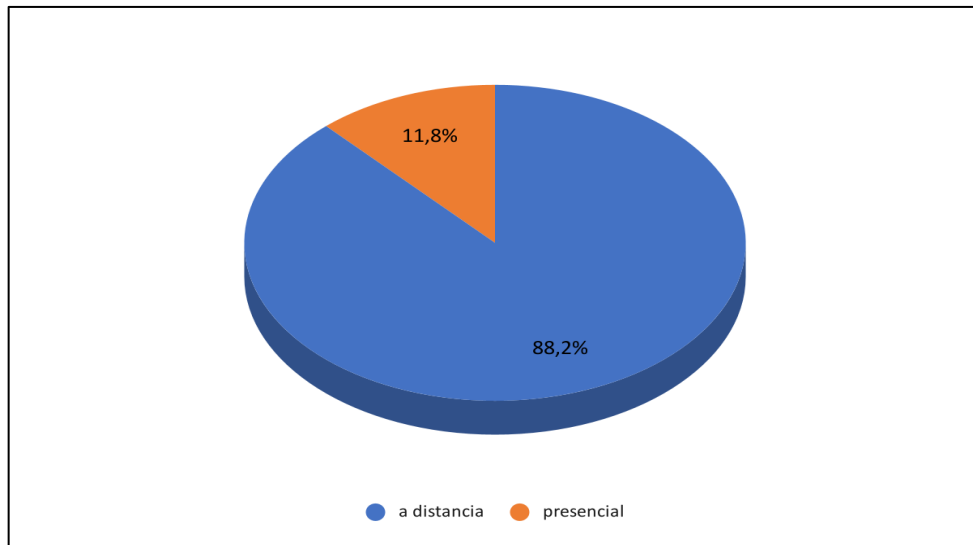
Fonte: Dados da pesquisa.

O curso da UFSM é o mais antigo no Rio Grande do Sul, iniciado na década de 1970, e o único criado anteriormente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Da totalidade de cursos, 47% foram criados a partir de 2018. Observa-se também que, desde 2015, ocorreu um aumento significativo de cursos de educação especial oferecidos por IES privadas.

Tal movimento pode ser compreendido considerando a Portaria n. 11 (BRASIL, 2017a), que regulamenta o Decreto n. 9.057 (BRASIL, 2017b), com o objetivo de ampliar a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, melhorar a qualidade da atuação regulatória do MEC na área, aperfeiçoando procedimentos, desburocratizando fluxos e reduzindo o tempo de análise e o estoque de processos.

Impossível não relacionar a expansão da iniciativa privada, na sua grande maioria publicizada nas facilidades da modalidade EaD, com ações do MEC, ou seja, há um incentivo do MEC em relação à iniciativa privada na educação.

Temos três cursos e 290 vagas vinculadas à UFSM. Destas, 95 são presenciais e 195 são realizadas na modalidade de EaD. As demais 1.336 vagas são ofertadas na modalidade de EaD pela rede privada de ensino. O Gráfico 5, a seguir, apresenta um comparativo, em percentuais, entre essas modalidades de ensino.

**Gráfico 5 – Modalidade de ensino**

Fonte: Dados da pesquisa.

Realizamos uma busca nas páginas oficiais dos sites das IES e verificamos que sete (7) dos cursos de educação especial ofertados no Rio Grande do Sul são vinculados a instituições de outras regiões brasileiras. Quando clicamos no *link* correspondente e específico do curso de educação especial da FSG, por exemplo, observamos que a página era automaticamente redirecionada a outro endereço eletrônico, no caso apresentado, a IES Cruzeiro do Sul. Compusemos, então, o seguinte panorama (Quadro 5):

**Quadro 5 – Cursos no Rio Grande do Sul x IES sede**

Cursos no Rio Grande do Sul	IES sede
Centros Universitários FSG e UNICID	Universidade Cruzeiro do Sul
Centro Universitário ENIAC	Instituto de Ensino JM
Centro Universitário UNISL	Centro Universitário UNIFAEL
Centro Universitário UNISL	Faculdade CENSUPEG
Universidade UNICSUL e UNIFRAN	Universidade Cruzeiro do Sul

Fonte: Dados da pesquisa.

Mesmo sem acesso às especificidades sobre essas parcerias institucionais e as demandas locais, a existência desse vínculo entre as IES sinaliza a importância

de estudos mais aprofundados sobre a iniciativa privada no âmbito da formação de professores de educação especial. Esse achado ressignifica também a leitura relativa às vagas e às IES com maior representatividade no Rio Grande do Sul (Gráfico 1).

Como quatro (4) dos cursos ofertados são oferecidos pela UNICSUL, essa IES acaba por ofertar 558 vagas, ou seja, 40% da oferta regional, fato que acaba por reforçar os achados da pesquisa nacional, na qual a UNICSUL, com sede em São Paulo, é a segunda IES com maior número de cursos em estados brasileiros (MICHELS, 2021).<sup>24</sup>

Outro achado significativo refere-se aos currículos e às experiências formativas em relação aos cursos disponibilizados: são 17 cursos, contudo, considerando-se as propostas pedagógicas e os currículos igualmente estruturados, temos, então, um total de 13 cursos.

A carga horária dos cursos ofertados varia entre 2.800 horas-aula até 3.500 horas-aula, com predomínio de cursos com mais de 3.000 horas-aula. A distribuição da carga horária por esfera administrativa está assim disposta: total de carga horária: 96.284 horas-aula, sendo 9.370 horas-aula (17,6%) na esfera pública e 86.914 horas-aula (82,4%) na esfera privada.

Com base nos achados da pesquisa e em diálogo com a pesquisa nacional (MICHELS, 2021), algumas sínteses são possíveis sobre as características da formação de professores de educação especial no Rio Grande do Sul:

- é oferecida por 15 IES, das quais uma é pública e 14 compõem o sistema de ensino privado:
  - a predominância do ensino privado (93%) no Rio Grande do Sul é maior do que no cenário nacional (87,5%);
  - a UFSM ocupa um papel relevante no contexto gaúcho e nacional por ser a primeira licenciatura de Educação Especial no Brasil, a única pública no Rio Grande do Sul, respondendo por 290 vagas em três cursos: dois presenciais e um na modalidade de EaD;

---

<sup>24</sup> Os achados e, conseqüentemente, as referências relativas à pesquisa nacional serão referendadas como Michels (2021). Para não sobrecarregar o leitor, não apresentaremos essa informação de forma recorrente no texto.



- a UFSM, a UFSCar e a FURB são as três IES públicas no território nacional, sendo que as duas primeiras são federais e a última é municipal. Na totalidade, ofertam seis cursos e respondem por 12,5% do cômputo das vagas ofertadas;
- a carga horária vinculada aos cursos da UFSM, em percentual, é a maior do Brasil (17,6%) em comparação a Santa Catarina (10%) e São Paulo (6,7%) – e esse fato se justifica pela existência dos três cursos;
- sobre a distribuição das IES e das vagas no território gaúcho: se dá por polos, alguns possuem vínculos entre IES e privilegiam as regiões mais importantes economicamente, ou seja, as regiões mais pobres possuem menos vagas;
- sobre a modalidade de ensino: dos 17 cursos ativos, 15 são registrados como cursos na modalidade a distância (88,2%) e dois como cursos presenciais (11,8%);
  - a predominância do ensino na modalidade a distância no Rio Grande do Sul é superior ao percentual nacional (66,6%);
  - os cursos a distância são oferecidos no Rio Grande do Sul, sobretudo, pelas instituições privadas, assim como no cenário nacional;
  - a UFSM é a única IES pública no Brasil a oferecer curso na modalidade a distância;
  - assim como no cenário nacional, percebemos a existência de conglomerados como os principais responsáveis pela formação de professores de licenciatura em Educação Especial no Rio Grande do Sul.

Conforme nosso plano de trabalho, numa segunda etapa da pesquisa, optamos por apresentar, mesmo que de forma breve, a licenciatura plena em Educação Especial da UFSM. Tal escolha foi motivada pela importância de uma IES pública no panorama estadual e nacional.

Nosso olhar, contudo, foi capturado pela presença significativa da rede privada de ensino. Nesse sentido, optamos por uma análise mais aprofundada do PPC da UNIASSELVI. Nossa opção se justifica pela representatividade dessa IES

na região sul-rio-grandense – são 266 vagas (16,1% no cômputo total) –, bem como pelo acesso integral ao projeto pedagógico.

### **3.2.1 A Universidade Federal de Santa Maria e a formação na rede de ensino pública federal**

O curso de licenciatura em Educação Especial da UFSM, criado em 1977, com a “habilitação para o trabalho com a deficiência mental”<sup>25</sup>, é seminal na história da educação brasileira e, até hoje, possui um lugar fundamental nos contextos regional e nacional. Em 1984, o curso se reconfigurou como habilitação em educação especial, separando-se, assim, do curso de Pedagogia.

Os cursos hoje oferecidos foram instituídos a partir de 2004, quando houve adequações às legislações – normativas, Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000) e Parecer n. 110/2004 (BRASIL, 2004) – em concordância com as resoluções e pareceres do MEC. O curso noturno é mais recente e foi criado a partir do Reuni (OLIVEIRA; MENDES, 2017).

A justificativa de oferecer o curso de Educação Especial para seus egressos relaciona-se com a realidade da educação no Brasil e

[...] revela a necessidade de repensar a prática até então implementada com os alunos considerados apoiados pela educação especial, bem como com a formação dos professores que irão atuar com esses estudantes, crianças, jovens e adultos que por algum motivo precisam de uma educação com bases teóricas e metodológicas diferenciadas (GRADUAÇÃO..., 2020).

O objetivo do curso, por sua vez, é “formar professores para a Educação Especial em curso de Licenciatura, Graduação Plena, em nível superior, para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas diferentes modalidades da Educação Especial” (UFSM, 2022d). Como perfil do egresso, a UFSM busca assegurar “[...] sólida formação geral, humanística, crítica e reflexiva; sólida formação científica e profissional, pautada em princípios éticos” (UFSM, 2022c).

Os profissionais são formados para atuarem na docência especializada “no atendimento educacional da população-alvo da Educação Especial, nas instituições de ensino, tanto regulares, quanto especializadas, em diferentes espaços

---

<sup>25</sup> Utilizamos a nomenclatura utilizada à época do documento.

educacionais” (UFSM, 2022c) e em classes hospitalares, ambiente domiciliar, entre outros contextos emergentes.

Quanto às estratégias pedagógicas, os conteúdos previstos na matriz curricular do curso são trabalhados de acordo com a especificidade de cada disciplina, com base em uma metodologia dialógica, visando promover a autonomia do acadêmico, com permanente diálogo entre a comunidade. Durante o desenvolvimento das disciplinas, discussões são propostas com a intenção de compreender como os acadêmicos estão produzindo significados e construindo suas aprendizagens acerca das temáticas e dos conceitos trabalhados. Ademais, são propostas atividades que fazem relação entre teoria e prática, em que os referenciais teóricos embasam o processo formativo na área e são relacionados com as práticas estabelecidas durante o curso.

A UFSM é referência também na pesquisa e na extensão. O estudo de Bernardes (2019) analisa, a partir de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) de acadêmicos do curso de Educação Especial, os modos em que aparece ou é sistematizada a atuação do professor de educação especial na Educação Básica na perspectiva da Educação Inclusiva. Esse estudo ajudou a pensar os movimentos formativos da UFSM, rastrear e reconhecer os discursos sobre educação inclusiva dos discentes formados nesse curso. O estudo evidenciou ainda que esses alunos egressos dizem e produzem algumas práticas que constituem a produção do campo, dando sustentação à formação do professor que atua na área da educação especial, repensando-as para futuras ações.

Conforme o estudo de Bernardes (2019), o currículo formativo da UFSM vem se constituindo com força ao longo da história do curso, colocando a formação com foco dirigido à escola, e não à classificação das deficiências. Também se observa que o professor passou a ser formado para atuar de forma generalista nos contextos escolares inclusivos. No Quadro 6, a seguir, podemos acompanhar a evolução do curso.

**Quadro 6 – Formação de Professores de Educação Especial na UFSM**

Ano	Formação de Professores para atuar na Educação Especial
1962	Curso de extensão: formação de professores de Deficientes Auditivos
1964	Estudos adicionais para Deficientes Auditivos
1974	Educação de Deficientes da Audiocomunicação Habilitação do Curso de Pedagogia
1977	Curso de Formação de professores para educação especial Deficientes Mentais – Licenciatura Curta
1978	Curso de Pedagogia com habilitação em Deficientes da Audiocomunicação Curso de Formação de professores para educação especial Deficientes Mentais – Licenciatura Curta
1981	Curso de Formação de Professores de Educação Especial – Licenciatura Plena – Habilitação Deficientes Mentais
1984	Educação Especial Deficientes Mentais Educação Especial Deficientes da Audiocomunicação
1987	Educação Especial Deficientes Mentais Educação Especial Deficientes da Audiocomunicação
2004	Educação Especial Licenciatura Plena
2008	Educação Especial Licenciatura Plena (não foi uma reformulação de impacto, mas de movimento da oferta de disciplinas entre os semestres e diminuição de carga horária de algumas)

Fonte: Bernardes (2019, p. 55).

Como supramencionado, a UFSM ocupa um papel importante tanto no que se refere ao contexto gaúcho quanto ao nacional por ser a primeira licenciatura de educação especial no Brasil e a única IES pública no Rio Grande do Sul, respondendo por 290 vagas em três cursos: dois presenciais e um na modalidade de ensino a distância.

Mesmo que não tenhamos por objetivo aprofundar o estudo sobre os projetos pedagógicos dos cursos ofertados pela UFSM, é importante destacar a transparência das informações e dos processos constitutivos dessa IES. Em oposição a algumas IES privadas, das quais foi difícil obter o acesso a esses documentos, esse não é um fato menor em importância social, epistemológica e política.<sup>26</sup>

### 3.2.2 O Centro Universitário Leonardo da Vinci e a formação na rede de ensino privada

Como afirmamos, o acesso aos PPCs vinculados ao sistema de ensino privado é reduzido, assim como as informações sobre os cursos e as experiências

<sup>26</sup> Foi realizado contato via e-mail, ligação e WhatsApp com todas as IES privadas que oferecem o curso, mas não recebemos retorno delas.

pedagógicas são parcas e dispersas, na maioria das vezes, limitadas aos valores mensais e condicionadas à matrícula no curso e ao pagamento da primeira parcela.

Nesse contexto, a escolha pelo PPC da UNIASSELVI se justifica pelo acesso ao documento na íntegra e pela representatividade da instituição no panorama gaúcho, pois são 266 vagas, o que corresponde a 16% da oferta total.

A UNIASSELVI é uma instituição privada com fins lucrativos, com sede na cidade de Indaial/SC. Seu curso de licenciatura em Educação Especial teve início em 2016, com carga horária de 3.500 horas (destas, 400 horas são reservadas ao estágio), sendo disponibilizadas 2.500 vagas na modalidade a distância (não há presencial).<sup>27</sup>

De acordo com Michels (2021) e Oliveira e Mendes (2017), a UNIASSELVI faz parte de um conjunto de IES catarinenses que possui forte presença nacional na formação inicial de professores especializados. A presença local, regional e nacional encontra-se prevista no PPC com vistas a contribuir ativamente para as transformações sociais, ao produzir, discutir e difundir conhecimento (UNIASSELVI, 2022, p. 23).

O Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Educação Especial (modalidade EaD) da UNIASSELVI afirma ser fruto de um trabalho coletivo entre o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e o colegiado do curso (UNIASSELVI, 2022). O documento é organizado em cinco capítulos – “Perfil Institucional”; “Projeto pedagógico do Curso e articulação com PPI e PDI”; “Organização didático-pedagógica”; “Corpo docente e tutorial”; “Infraestrutura” –, além das referências e dos anexos.

Os capítulos 1 e 2 apresentam o histórico da instituição, os valores, as finalidades e a missão institucional, fazendo uma breve referência ao perfil e ao plano de desenvolvimento institucional. Na articulação destes com o PPC, um dos eixos organizadores, intitulado “Princípio Ser Educador”, apresenta a função do professor e o exercício da docência da seguinte maneira:

---

<sup>27</sup> A UNIASSELVI foi criada em 1999, em Indaial/SC, com o nome de Associação Educacional Leonardo da Vinci (ASSELVI). Em 2000, as faculdades mantidas pela ASSELVI foram transformadas em Faculdades Integradas do Vale do Itajaí. Em 2004, por meio da Portaria n. 2.686 do MEC, as Faculdades Integradas do Vale do Itajaí se transformaram em Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Em 2005, a Portaria Ministerial n. 4.017 autorizou a UNIASSELVI a ministrar cursos a distância no território brasileiro. Em 2012, o Grupo UNIASSELVI foi incorporado pelo Grupo Kroton Educacional (MICHELS, 2021).

[o Princípio Ser Educador] norteia as ações de todos os colaboradores da Instituição, pois acredita-se que somente se educa quando todos estiverem comprometidos em educar. Para tanto, é preciso ter tenacidade e desejo de realização. A ideia não é simplesmente estimular a paixão, mas fazer com que os seus educadores se apaixonem por aquilo que fazem. [...] O Ser Educador possui, essencialmente, como característica do seu trabalho, uma capacidade formadora, pelo empreendimento de conduta e ações reflexivas que contribuem para o desenvolvimento de indivíduos mais conscientes, pois representam, por meio de suas condutas, valores éticos e morais tão necessários à coletividade. Educa-se através do exemplo (UNIASSELVI, 2022, p. 32).

Ainda no que se refere às definições organizacionais, o PPC ressalta seus valores (UNIASSELVI, 2022, p. 13):

- Ética e respeito – cumprir as regras sempre, com transparência e respeito, é a base do nosso relacionamento com alunos, funcionários e parceiros.
- Valorização do conhecimento – não basta saber, é preciso saber fazer. Valorizamos o conhecimento como forma de inspirar e aproximar as pessoas.
- Vocação para ensinar – nossos profissionais têm prazer em educar e contribuir para o crescimento dos nossos alunos.
- Atitude de dono – pensamos e agimos como donos do negócio.
- Simplicidade e colaboração – trabalhamos juntos como um time, com diálogo aberto e direto.
- Foco em resultado e meritocracia – nossa equipe cresce por mérito através da superação de metas e dedicação de cada um.

O PPC enfatiza quatro pilares do conhecimento – saber, fazer, ser e conviver – a partir da articulação entre Perrenoud, Delors e Zabala, baseando-se em uma organização curricular por competências. Dessa forma,

[...] pretende que a aprendizagem se organize não em função de conteúdos informativos a serem transmitidos, mas em função de competências que os acadêmicos devem desenvolver respeitando as aprendizagens, conhecimentos prévios e as construções adquiridas anteriormente (UNIASSELVI, 2022, p. 27).

A UNIASSELVI (2022, p. 41) destaca como objetivo geral do curso superior de licenciatura em Educação Especial:

[...] formar professores licenciados em Educação Especial com conhecimentos sobre as práticas teórico-metodológicas relativas aos processos de ensino e aprendizagem assegurando a inclusão, a igualdade e diversidade no processo educativo, favorecendo as aprendizagens de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de modo a criar e aplicar estratégias pedagógicas, recursos educacionais e metodologias qualitativamente

adequadas às especificidades desse público, nos diferentes níveis e modalidades da educação.

A partir da análise realizada por Araújo (2017), compreendemos o quanto o documento da UNIASSELVI guarda especificidades regionais/estaduais e, ao mesmo tempo, lança-se no território nacional. O documento, contudo, não trata das formas de articular as especificidades locais e regionais a partir de um curso apostilado para o território nacional.<sup>28</sup>

Como objetivos específicos, encontramos, entre outros:

- [...] Atuar em equipe. [...]
- Promover práticas adaptadas e diversificadas buscando a equiparação de oportunidades, assegurando o direito da aprendizagem.
- Formar docentes que se posicionem diante das especificidades de diferentes localidades e regiões, compreendendo a sua inserção no processo de desenvolvimento humano, cultural e político da sociedade em que estas se inserem. [...]
- Desenvolver uma formação política, ética e comprometida com a comunidade escolar e sociedade, utilizando os recursos de acessibilidade da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Especial (UNIASSELVI, 2022, p. 41-42).

O Curso de Licenciatura em Educação Especial visa formar profissionais capazes de:

- 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;
- IV- apresentar domínio do conhecimento pedagógico;
- V- conhecer os processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI- apresentar conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área da Educação Especial;
- VII- planejar e organizar o atendimento educacional especializado considerando as características individuais de cada estudante com a elaboração do Plano de Atendimento, objetivando a eliminação de barreiras e a acessibilidade;

---

<sup>28</sup> A presença de um segundo professor de turma na classe comum, por exemplo, é uma política catarinense, nem sempre presente em outras regiões e redes de ensino. Além disso, se presente, essa presença é nomeada e delineada (em termos de perfil e função profissional) de formas distintas. Um maior detalhamento sobre o segundo professor de turma pode ser encontrado na Resolução CEE/SC n. 112/2006, do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, que fixa as normas para a Educação Especial no Sistema Público de Ensino em Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006), e, sobretudo, na dissertação de Bárbara Karolina Araújo (2015).

VIII- 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;  
 IX- identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas;  
 X- trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais;  
 XI- relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (UNIASSELVI, 2022, p. 47).

Com relação às áreas de atuação, constam as deficiências visual, física e múltipla, a superdotação e as altas habilidades e os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Referentes ao campo de atuação, temos o AEE

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, 2022, p. 47).

A estrutura curricular do curso da UNIASSELVI busca, segundo o documento,

contemplar com excelência, em uma análise sistêmica e global, aspectos como flexibilidade, interdisciplinaridade, acessibilidade metodológica e compatibilidade da carga horária total de 3.500 horas com a articulação entre teoria e prática (UNIASSELVI, 2022, p. 55).

Para a construção da matriz curricular do curso houve, conforme consta no PPC, atenção ao perfil profissional, considerando as competências e habilidades gerais descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso, “sem deixar de observar o mercado de trabalho, na articulação orgânica com as tendências da profissão na sociedade contemporânea e atender aos pressupostos de acessibilidade pedagógica e atitudinal” (UNIASSELVI, 2022, p. 55).

A matriz curricular do curso associa “[...] disciplinas teórico-práticas, partilhadas em disciplinas institucionais, de área e de curso [...]” (UNIASSELVI, 2022, p. 55). Segue a estrutura e sua respectiva carga horária (UNIASSELVI, 2022, p. 55-56):

- Atividades Acadêmicas Curriculares – 2.500 horas.



- Práticas Interdisciplinares – 400 horas.
- Estágio Curricular Obrigatório – 400 horas.
- Atividades Complementares Obrigatórias (ACO) – 200 horas.

A Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Especial está pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso, garantindo a interdisciplinaridade, a flexibilidade e as especificidades da Educação Especial por meio do Atendimento Educacional Especializado (UNIASSELVI, 2022, p. 56).

As disciplinas específicas profissionalizantes do curso de Licenciatura em educação especial na modalidade EAD da UNIASSELVI são:

- Fundamentos da Educação Especial: Aspectos Históricos, Legais e Filosóficos.
- Superdotação e Altas Habilidades.
- Fundamentos da Neurofisiologia e Neuropsicologia.
- Acessibilidade e Tecnologias Assistivas.
- Transtornos do Neurodesenvolvimento.
- Deficiência Intelectual: Fundamentos e Metodologias.
- Deficiência Auditiva: Fundamentos e Metodologias.
- Deficiência Visual: Fundamentos e Metodologias.
- Deficiência Múltipla: Fundamentos e Metodologias.
- Deficiência Física: Fundamentos e Metodologias.
- Diagnóstico, Planejamento e Avaliação na Educação Especial.
- Infância e Saúde.
- Afetividade e Sexualidade na Educação Inclusiva.
- Projeto de Ensino em Educação.
- Estágio Curricular Obrigatório I – Educação Infantil e Ensino Médio.
- Estágio Curricular Obrigatório II – Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.
- Estágio Curricular Obrigatório III – Instituições Especializadas (UNIASSELVI, 2022, p. 54).

Algumas disciplinas estão voltadas às vivências educativas e práticas educacionais na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), escolas especiais e em salas de recursos multifuncionais, bem como à articulação entre escola e família. Os estágios, por sua vez, são desenvolvidos com ênfase na sala de recursos multifuncionais e no AEE, nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental.

Com base nas ementas e em diálogo com Bueno (1999), Michels (2017) e Araújo (2017), percebemos o caráter propositivo da formação, em detrimento da abordagem analítica do sistema educacional, em seus diferentes aspectos políticos, sociais e econômicos; a ênfase se encontra no oferecimento de metodologias, recursos e técnicas tidas como específicos para as deficiências, os transtornos e as

altas habilidades; e a abordagem da educação especial e da deficiência encontram-se fortemente enraizadas nas concepções médicas e psicológicas.

No que diz respeito à metodologia, encontramos referências à oferta de disciplinas por meio dos modelos bimodal e multimidiático. Conforme descrito no documento estudado,

O modelo metodológico das disciplinas ofertados na modalidade EaD é bimodal e multimidiático. O modelo bimodal justifica-se pela composição do sistema em atividades presenciais e a distância (síncronas e assíncronas). Esta metodologia é adotada para todas as ofertas de ensino. Nos encontros presenciais são apresentadas as ementas, os conteúdos das disciplinas, realiza-se o esclarecimento de dúvidas e são aplicadas as avaliações. Já as atividades a distância são concebidas para possibilitar a realização de *webaulas*, autoestudos, autoatividades e avaliações.

O modelo multimidiático permite a utilização de diferentes mídias a transmissão e na construção do conhecimento. Essas mídias podem ser físicas, como o livro didático, ou virtuais, tais como as ferramentas pedagógicas agrupadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com destaque para a trilha de aprendizagem que potencializa o ensino das disciplinas por meio de diversificado material didático elencado por vídeo, artigos e objetos de aprendizagem. Dessa forma, lança mão dos recursos disponíveis, promovendo oportunidades para a eliminação de barreiras atitudinais e pedagógicas entre os acadêmicos e entre os atores pedagógicos envolvidos no processo, além de potencializar a inclusão de todos.

Cada disciplina é estruturada de acordo com a carga horária que possui. As atividades incluem autoestudo e atividades presenciais obrigatórias (UNIASSELVI, 2022, p. 59).

Salienta-se que esta pesquisa não se propõe a um aprofundamento sobre essa modalidade de ensino, porém não se pode ignorar que estamos diante de um cenário em que a EaD é uma realidade no nível superior de ensino e corresponde a 88,2% dos cursos de licenciatura em Educação Especial oferecidos no estado.

A Educação a Distância (EaD) pode ser compreendida como uma prática social situada, mediada e mediatizada; uma modalidade de fazer educação, de democratizar o conhecimento, de disponibilizar mais uma opção aos sujeitos da ação educativa, fazendo recurso das tecnologias que lhes são acessíveis (PRETI, 2011).

Aposta-se que ao proporcionar uma mediação por tecnologias, a EaD permitiu a entrada na universidade de uma parcela da população que não teria como frequentá-la nos moldes tradicionais, ou seja, com tempo e local estabelecidos para encontros de forma física. Na definição de Moore e Kearsley (2013), a EaD proporciona o aprendizado que ocorre em um espaço diferente do local do ensino,

sendo previamente planejado, exigindo técnicas de criação do curso por meio de tecnologias e disposições organizacionais e administrativas.

Dois fatores estimularam o avanço da EaD no Brasil: há uma luta forte pela democratização do ensino no país, para que todos tenham acesso à educação, direito constitucional e bem social, portanto, a EaD vem sendo vista como uma possibilidade de realização desse movimento; e o fato do avanço às novas tecnologias da informação e da comunicação, permitindo a aproximação das pessoas, apesar da distância geográfica (PRETI, 2011).

As mudanças de tempos e espaços, que podem proporcionar liberdade e acesso a estudantes, representadas pela modalidade EaD, são uma realidade em crescimento, no entanto, os espaços físicos onde se localiza a sede das instituições ocupam grande parte do estado gaúcho.

Sobre modelos de EaD, a UNIASSELVI fomenta o princípio da autoaprendizagem, o que pode ser compreendido, por exemplo, nas informações: “Já as atividades a distância são concebidas para possibilitar a realização de webaulas, autoestudos, autoatividades, participação nos plantões e avaliações” (UNIASSELVI, 2022, p. 59).<sup>29</sup>

Outra característica do curso apresentado pela UNIASSELVI é a possibilidade do modo flex, ou flexível, e semipresencial.

Conforme apresentam Joye, Moreira e Rocha (2020), no modelo flexível, os alunos têm uma lista a ser cumprida com ênfase no ensino *on-line*. O ritmo de cada estudante é personalizado, e o professor fica à disposição para esclarecer dúvidas. Tido como disruptivo, os conteúdos são trabalhados, principalmente, pela Internet, e os alunos mantêm-se em uma programação individual personalizada, flutuando entre as modalidades de aprendizagem, porém com o professor disponível em um local presencial. Referente à metodologia do curso, o PPC menciona “metodologias ativas e inovadoras”, sem referenciar mais profundamente do que se trata (UNIASSELVI, 2022, p. 34).

---

<sup>29</sup> Quanto às bases epistemológicas do EaD apresenta-se o empirismo, em que o processo de ensinar e aprender é centrado na figura do professor. Nesse modelo, o aluno encontra-se como sujeito passivo, onde o conhecimento lhe é transmitido; o inatismo, em que o foco central passa ser o aluno, por sua capacidade inata de aprender, sendo o professor um facilitador, e sua intervenção é a menor possível; e, por fim, a dialética, que propõe uma alternativa de superação da oposição e dualidade empirismo-inatismo, pois rejeita o absolutismo de um dos polos. Trata-se de um processo ativo de relação do sujeito com o meio, de assimilação e acomodação permanente, de organização e construção (PRETI, 2011).

A partir dessa análise, podemos aproximar o modelo proposto pela UNIASSELVI com a proposta inatista apresentada no clássico trabalho de Preti (2011). Na abordagem inatista, a ênfase é dada à independência do aluno que aprende sozinho, com a mínima participação do professor ou dos demais colegas. O conhecimento é algo inato ao sujeito e depende exclusivamente de sua maturação. O individualismo sobressai a uma prática cooperativa, característica estratégica do neoliberalismo na educação.

Diante desses achados referentes ao PPC da UNIASSELVI, podemos reafirmar a argumentação feita anteriormente a respeito da reconversão docente, com o objetivo de formar profissionais para a sociedade atual na era digital, em que os trabalhadores devem ser mais flexíveis e adaptáveis a situações do mercado. O professor como um elemento reconvertido fica sujeito a ter suas funções adaptadas às atuais condições e necessidades, aliado às mudanças exigidas perante a produção de força de trabalho nas relações capitalistas de produção.

Como afirmamos, são muitos os achados da pesquisa, e a complexidade dos dados possibilita diferentes caminhos investigativos. Optamos por realizar uma síntese dos principais achados, estabelecer diálogo com o cenário nacional e as referências da área e, por fim, escolher como categoria analítica a representatividade do sistema privado de ensino no cenário gaúcho em termos de mercantilização.

### 3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO RIO GRANDE DO SUL SOB OS AUSPÍCIOS DO CAPITAL

Por meio desta pesquisa, observamos que as IES privadas respondem por 93% das vagas ofertadas para a formação de professores nos cursos de licenciatura em Educação Especial no Rio Grande do Sul, assim como que a expansão dessas IES foi impulsionada pela modalidade EaD e estimulada por ações do próprio MEC. A predominância das instituições privadas na oferta desses cursos foi apontada pelos dados da pesquisa nacional, pois, dos 30 cursos já iniciados e analisados, tem-se que são oferecidos por 24 instituições, sendo seis (6) cursos (12,5%) relacionados à esfera pública e 24 cursos (87,5%) ofertados em instituições privadas de ensino (MICHELS, 2021).

Ao dialogarmos com a pesquisa nacional, encontramos a seguinte relação: das 19.794 vagas ofertadas nos cursos de licenciatura em Educação Especial no país, 474 vagas estão nas instituições públicas e 19.280 vagas encontram-se nas instituições privadas. Dentre os resultados desta pesquisa, destacou-se que a formação de professores para a educação especial é caracterizada como privada, com uma pulverização de temas correlacionados à área, e como uma formação aligeirada (MICHELS, 2021).

Trata-se de grandes prejuízos ao processo de formação dos professores e de produção de conhecimento por meio da privatização do Ensino Superior, o qual passa a ser concebido como mercadoria, deixando de ser concebido como direito social, passando a assumir uma perspectiva que visa unicamente ao lucro (LEHMKUHL *et al.*, 2021).

Nitidamente, estamos em meio ao processo de transformação do conceito de educação como bem público para a educação como uma mercadoria, e ao se tratar a educação dessa forma, tem-se o fenômeno conhecido como mercantilização da educação. Esse processo não é totalmente novo, uma vez que foi deflagrado há algumas décadas (RODRIGUES, 2006; ANDRADE, 2019; LEHER, 2013; CAZAVECHIA, 2016).

Para Rodrigues (2006), o processo de mercantilização do ensino compreende duas faces: uma refere-se à venda da educação, quando há expansão da privatização do Ensino Superior com a ampliação de instituições privadas, o que se denomina de educação-mercadoria; e a outra relaciona-se à submissão do Ensino Superior aos interesses e necessidades do mercado, ou seja, formação de funcionários qualificados para o capital, a qual denomina-se de mercadoria-educação.

Conforme Grossi *et al.* (2014), esse processo de mercantilização do ensino só pode ser compreendido e analisado em um contexto maior, considerando o desmonte de políticas sociais sob a perspectiva do ideário neoliberal, o qual dá prioridade à defesa dos interesses capitalistas e à ampliação do lucro em oposição aos interesses coletivos e da garantia dos direitos fundamentais da população.

Desse modo, é importante recordar a crise dos anos 1970<sup>30</sup>, que abalou as estruturas do capital ao redor do globo, ou seja, atingindo, praticamente, todos os países e desencadeando o ideário neoliberal. Os efeitos dessa crise podem ser traduzidos por desequilíbrios macroeconômicos, financeiros e produtivos, cujas medidas não têm uma resolução. Ao contrário, têm produzido transformações estruturais, resultando na precarização das políticas sociais<sup>31</sup> (SOARES, 2000).

Apesar de a crise ocorrer globalmente, a adoção das políticas de ajuste neoliberal pelos países ocorreu de forma distinta. Nos países onde não havia um Estado de Bem-Estar Social constituído, pelo fato de as políticas sociais ainda não existirem, elas vieram mais voltadas no sentido econômico, porém, nos países onde ocorriam as políticas sociais universais, como saúde e educação, houve um desmonte, situação que agravou consideravelmente as condições sociais, especialmente nos países periféricos (SOARES, 2000).

Na perspectiva do “receituário neoliberal”, conforme Chauí (2003), há a necessidade de uma reformulação do Estado, demarcando os setores que o compõem, definindo setores não exclusivos, os quais contarão com a participação do mercado para o atendimento das necessidades sociais relativas, exatamente, a esses “setores”. Ao optar por essa definição, o Estado brasileiro opta por colocar a educação, a saúde e a cultura no setor de serviços, o que resulta:

a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social, e não como uma instituição social (CHAUÍ, 2003, p. 6).

No Brasil, a partir da década de 1990, o neoliberalismo passou a tratar a educação como estratégia para o desenvolvimento e crescimento econômico, por isso os impactos dos ajustes neoliberais tornaram-se mais nítidos em suas consequências econômicas e sociais. Esse período foi marcado pela instauração de um novo modelo econômico, que considera o aluno como consumidor e o mercado

---

<sup>30</sup> Não entraremos na seara histórica, por fugir do escopo desta pesquisa, porém, em resumo: a crise estrutural do capital que emergiu em meados da década de 1970 inaugurou uma nova temporalidade histórica do desenvolvimento civilizatório, caracterizada por um conjunto de fenômenos sociais qualitativamente novos que compõem a fenomenologia do capitalismo global com seus “trinta anos perversos” (ALVES, 2012).

<sup>31</sup> Essas medidas são orientadas e recomendadas por meio de organismos internacionais, como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e, principalmente, pelo Consenso de Washington.

como regulador quase exclusivo das relações sociais. Perante a reestruturação capitalista e o surgimento de novos padrões de produção, a reforma do Estado<sup>32</sup> se manifestou como forma de garantir a educação básica para todos<sup>33</sup> (CAZAVECHIA, 2016).

Conforme Cazavechia (2016), um dos princípios em que pressupõe a LDB é o de que coexistirão instituições públicas e privadas de ensino, ainda que grande parte do fundo destinado à educação no país esteja designada para os programas sociais do governo que privilegiam as instituições de ensino privadas. Diante disso, “como deveríamos entender a coexistência de orientações particulares para a formação humana financiadas com o dinheiro público? Para qual estrato social esse mecanismo legal foi criado?” (CAZAVECHIA, 2016, p. 12).

A ascensão do neoliberalismo no Brasil trouxe fortes consequências, e a política social na perspectiva do direito e da universalização como um ideal se tornou muito distante, pois não se refere apenas a ajustes econômicos, e sim a um projeto de sociedade o qual privilegia interesses capitalistas, com ênfase na rentabilidade econômica em oposição à garantia de direitos à população. Fato que causa impactos de maneira prejudicial na execução das políticas sociais, dentre elas, a política de educação, sobretudo a Educação Superior, visto que a Educação Básica, reconhecida como obrigatória, o Estado vem implementando, embora de forma precária (GROSSI *et al.*, 2014).

Em outras palavras, a educação se desloca da posição de direito e passa a ser considerada como um serviço não exclusivo do Estado, podendo, então, ser privada ou privatizada. Registra-se a ascensão política de partidos de extrema direita, com sua sanha neoliberal, a qual reafirma e sustenta um discurso de qualidade, eficiência, produtividade, eficácia e competitividade do setor privado em detrimento do setor público. Aqui, citamos o exemplo de um projeto de lei criado pelo senador José Serra (PSDB) que prevê a compra de vagas de instituições de

---

<sup>32</sup> A reforma do Estado, iniciada em 1995, com o início do Governo Fernando Henrique Cardoso, estabelece mudanças na ordem econômica, nos direitos sociais, nos sistemas político, judiciário e tributário. A reforma visa atingir os objetivos do neoliberalismo, que é o estabelecimento do “Estado mínimo”, reduzido, em oposição ao Estado “inchado” e paternalista que dominou a Administração Pública do Brasil no último século (DROPA, 2003).

<sup>33</sup> Entre a promulgação da LDB e os programas de educação concebidos nos anos subsequentes, estão inseridas as prerrogativas políticas e econômicas para a isenção do Estado como provedor da educação pública de qualidade. Assim, a análise do confronto entre os interesses públicos e privados é fundamental para a compreensão da mercantilização da educação no Brasil na década de 1990 (CAZAVECHIA, 2016).

educação infantil<sup>34</sup> com fins lucrativos, os chamados *vouchers*<sup>35</sup>, com valores muito desiguais conforme a região e muito aquém do cobrado por essas instituições (COUTINHO; SIQUEIRA CAMPOS, 2021).

Saviani (2014), ao enfatizar que a lógica da privatização não lucra de modo específico com matrículas diretas e que a transferência de recursos públicos para setores privados está cada dia mais em voga, confirma nossa argumentação, assim como nossos temores.

A moda “voucher” também está “prometida” ao Ensino Superior, visto que em uma audiência pública recente, Paulo Guedes, atual ministro da Economia, propôs a ideia de implantá-lo, com a justificativa de que o jovem de classe mais baixa, desempregado, não teria condições de pagar o FIES, ao contrário de propor políticas para qualificar o Ensino Superior na rede pública (MINISTRO... 2021).

Podemos acrescentar que a mercantilização da educação também se dará com uma espécie de “voucherização” do Ensino Superior. Para Peroni (2020), há uma disputa do poder privado em detrimento do poder público, e as instituições privadas estão ganhando essa luta, com armas como a simples falácia da promessa de permitir o acesso, com qualidade, da população pobre na universidade. Como afirmam Coutinho, Siqueira e Campos (2021), é um “despublicizar a educação”.

Leher (2013) aponta que esse processo de mercantilização da educação se tornou mais frequente no Brasil a partir de 2008, quando alguns grandes grupos que comercializam a Educação Superior abriram seu capital, realizando o registro na Comissão de Valores Mobiliários (CVM), a fim de negociar valores mobiliários em bolsa de valores e em instituições financeiras, ou seja, a “mercadoria” educação se transformou, também, em uma *commodity*. Esse movimento permitiu a formação de conglomerados corporativos empresariais, cujas ações são comercializadas nas bolsas de valores, atribuindo à educação e, mais especificamente, à Educação Superior, a necessidade da busca permanente do lucro.

A UNIASSELVI, por exemplo, uma IES que, como visto, ocupa o segundo lugar no *ranking* de vagas privadas no solo rio-grandense e terceiro lugar no *ranking* de atuação do Brasil, comprou, em uma transação bilionária (R\$ 3,23 bilhões), a Unicesumar, até então sua maior concorrente. Ao fim de junho de 2021, a Vitru (empresa responsável pela UNIASSELVI) contava com 370,8 mil alunos

---

<sup>34</sup> A bola de neve vai se transformando em privatização, também, na educação infantil.

<sup>35</sup> O aprofundamento desse tema pode ser encontrado em Voucher... (2021).



matriculados nos cursos, aumento de 28,8% em relação ao mesmo período do ano de 2020 e de 12,8% anterior ao primeiro trimestre deste ano. Do total, 363,6 mil estudantes cursam a modalidade a distância. A empresa também apresentou alta de 30,8% em seu número de polos educacionais, atingindo 795. A empresa registrou lucro líquido de R\$ 15,7 milhões no segundo trimestre de 2021 (MINISTRO..., 2021).

Para Rikowski (2018), a privatização da educação, como capitalização, sinaliza o avanço do capitalismo, definida como uma disputa pelo fundo público no sentido do lucro: a educação torna-se capital, praticando uma espécie de controle sobre a educação por parte das empresas e que não envolve propriedade. Dá-se na disputa pelo conteúdo, em um projeto de restauração de classe.

Compreende-se assim que, quando se pensa em privatizar a educação por meio dos variados instrumentos de mercantilização, não se trata somente de fazer uma transferência dos recursos, e sim de uma lógica empresarial que coloca o lucro em primeiro plano e o pedagógico em segundo plano. Metodologias que consideram o aluno em sua totalidade dão lugar às estratégias que formam um profissional com vistas a satisfazer as demandas de mercado, condicionando a produção de pessoas funcionais e passivas no final do processo de ensino-aprendizagem.

Dos valores encontrados no site de uma das maiores organizações educacionais privadas do Brasil e do mundo, a Kroton Educacional<sup>36</sup>, destaca-se a seguinte frase: “Agimos pensando no sucesso do aluno”. E o que poderia ser denominado como formação com vistas ao sucesso? Maior campo de trabalho? Maiores salários? Mais vagas de emprego? O sucesso prometido ao aluno durante a sua matrícula chega com ele no mercado de trabalho? A lógica capitalista age, quer excluindo os trabalhadores, ou precarizando as relações laborais, cortando salários e benefícios e performando a infundável narrativa da austeridade nas contas do Estado, que deteriora os serviços públicos. Ora, a educação não deve viver de promessas, ela é um direito do rol dos direitos humanos, um direito que permite, inclusive, conhecer os outros direitos. Como já dito nesta pesquisa, reafirmamos: o direito à educação, no Brasil, não está consolidado.<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> A Kroton é um grupo de capital aberto, com ações na bolsa de valores. A gigante do setor de atuação do Ensino Superior agora também volta sua atenção para a Educação Básica. A empresa tem um valor de mercado que chega a R\$ 24 bilhões. Tornando-se a 17ª maior empresa da Bovespa em termos de valor de mercado (COSTA, 2018).

<sup>37</sup> O aprofundamento da educação como um direito humano consta na seção 1 da presente pesquisa.

No Brasil, garantida por meio do artigo 6º da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação é compreendida como direito social, assegurada para a coletividade, por meio de políticas públicas e de responsabilidade do Estado. Vinculamos a educação como um direito humano, mas, como visto anteriormente, os direitos nem sempre são garantidos. No caso da educação, portanto, temos que nos manter alerta, pois assegurar a educação como um direito, da pré-escola à universidade, requer uma ação direta do Estado, porém este último tem sido arrancado da ação de gestar, dando espaço à mercantilização.

No trajeto desta pesquisa, a fim de aprofundar o argumento, tentamos acessar os PPCs das IES privadas que ofertam vagas de licenciatura em Educação Especial no Rio Grande do Sul, mas tivemos dificuldades, mesmo tendo sido feitas várias tentativas de contato (e-mail, telefone, WhatsApp): 72% das IES privadas não atenderam nossas solicitações, ou seja, não forneceram seus PPCs, o que nos impediu de contemplar questões importantes como: qual a concepção de deficiência que é defendida por essas instituições? Há uma formação que tenha efeitos de romper com as diversas barreiras que sustentam o capacitismo?

Diante dos fatos expostos, compartilhamos as seguintes questões: quais os interesses políticos e econômicos que sustentam essa formação? Diante da possibilidade de aprovação do projeto da “voucherização” na Educação Superior, como se caracterizariam as IES privadas e as públicas? Quem lucrará com tal projeto? Quais serão os reflexos nessa nossa sociedade com estruturas tão arraigadas de desigualdades?

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de uma educação para todos, baseada em princípios inclusivos, é um campo complexo, transversalizado por questões políticas, culturais, semânticas, econômicas. Dentro desse vasto campo, esta pesquisa de mestrado se concentrou no tema da formação inicial do professor de educação especial no Rio Grande do Sul. Tal escolha emergiu como um recorte da pesquisa nacional “Formação do professor de Educação Especial no Brasil”, coordenada pela professora doutora Maria Helena Michels, da Universidade Federal de Santa Catarina, que teve como objetivo geral realizar um mapeamento, em todas as regiões do país, de como se dá a formação dos professores de/para a educação especial.

O convite para a realização da pesquisa nacional, cuja pretensão é oferecer um panorama completo acerca dessa formação inicial, curso superior, no Brasil, e para colaborarmos com nossa pesquisa direcionada ao Rio Grande do Sul se dá perante o histórico de poucas produções científicas e a desqualificação dessa etapa da profissionalização docente como campo investigativo (SAVIANI, 2009; MAUÉS, 2003; ANDRÉ, 2010; GATTI, 2016; 2014; RAIMUNDO; FAGUNDES, 2018).

No referencial teórico, apresentado na seção 2, abordamos a educação como direito humano, questão central para ressignificar a educação especial em relação aos princípios de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada, com vistas à apropriação crítica do patrimônio cultural humano.

Também como referencial, apresentou-se a formação de professores no contexto nacional, caracterizada como um campo de disputas, atrelado às estruturas do capitalismo e ao movimento de contradição entre humanização e alienação, além de abordar a reconversão docente, processo pelo qual os professores são mais flexíveis e adaptáveis a situações do mercado. Abordaram-se também os estudos críticos da deficiência, que perpassam por esse campo da formação de professores.

Em diálogo com a pesquisa nacional, tivemos como objetivo geral desta pesquisa: compreender como é proposta a formação inicial do professor de educação especial no Rio Grande do Sul. Nossos objetivos específicos foram: identificar os cursos ativos de licenciatura em Educação Especial no Rio Grande do Sul; identificar e analisar o projeto pedagógico de um curso representativo do cenário gaúcho; sistematizar, descrever e analisar o panorama da formação inicial em educação especial no Rio Grande do Sul, considerando, entre outros, as

instituições de Ensino Superior proponentes, a natureza jurídica, as vagas ofertadas, a modalidade em que são propostos os cursos e a carga horária ofertada.

Por meio da estatística descritiva e da sistematização dos cursos ativos, construímos um primeiro panorama dos cursos, o qual foi analisado com base no diálogo com a pesquisa nacional e com demais pesquisas da área. Posteriormente, optamos por uma breve referência ao curso da UFSM e pela análise temática do PPC da UNIASSELVI. A escolha por esses cursos justificou-se pela importância da IES pública no contexto gaúcho e nacional e pela representatividade da IES privada na região sul-rio-grandense, pois ela corresponde a 266 vagas (16,1% no cômputo total), bem como pelo acesso integral ao projeto político-pedagógico.

A partir do panorama realizado e com base nos achados da pesquisa em diálogo com a pesquisa nacional (MICHELS, 2021), caracterizou-se a formação de professores de educação especial no Rio Grande do Sul da seguinte forma: é oferecida por 15 IES, das quais uma é pública e 14 compõem o sistema privado, além de no estado gaúcho haver predominância do ensino privado (93%) em comparação com o cenário nacional (87,5%).

A UFSM, única IES pública gaúcha, ocupa um papel relevante no contexto estadual e nacional por ser a primeira licenciatura de Educação Especial no Brasil, a única pública no Rio Grande do Sul, respondendo por 290 vagas em três cursos: dois presenciais e um na modalidade de ensino a distância. A UFSM, a UFSCar e a FURB são as três IES públicas que compõem o cenário nacional, em que as duas primeiras são federais e a última é municipal. Na totalidade, ofertam seis cursos e respondem por 12,5% do cômputo das vagas ofertadas.

A distribuição das IES e das vagas no território gaúcho se dá por polos, sendo que alguns possuem vínculos entre IES e privilegiam as regiões mais importantes economicamente, ou seja, as regiões mais pobres possuem menos vagas.

Sobre a modalidade de ensino, dos 17 cursos ativos, 15 são registrados como cursos na modalidade a distância (88,2%) e dois como cursos presenciais (11,8%). Isso mostra que a predominância do ensino na modalidade a distância no Rio Grande do Sul é superior ao percentual nacional (66,6%). Os cursos a distância são oferecidos, sobretudo, pelas instituições privadas, assim como no cenário nacional. A UFSM e a UFSCar são as únicas IES públicas no Brasil a oferecerem curso na modalidade a distância.

Do mesmo modo que no cenário nacional, percebemos a existência de conglomerados na iniciativa privada com os principais responsáveis pela formação de professores de licenciatura em Educação Especial no Rio Grande do Sul.

Por meio desta pesquisa, verificou-se que as IES privadas respondem por 93% das vagas ofertadas para a formação de professores nos cursos de licenciatura em Educação Especial no Rio Grande do Sul, assim como que a expansão dessas IES foi impulsionada pela modalidade EaD e estimulada por ações do próprio MEC. A predominância das instituições privadas na oferta desses cursos foi apontada pelos dados da pesquisa nacional, pois dos 30 cursos já iniciados e analisados, tem-se que são oferecidos por 24 instituições, sendo 6 cursos (12,5%) relacionados à esfera pública e 24 cursos (87,5%) ofertados em instituições privadas de ensino (MICHELS, 2021).

Compreendemos que estamos vivenciando o processo de transformação do conceito de educação como bem público para a educação como uma mercadoria, e ao se tratar a educação dessa forma, tem-se o fenômeno conhecido como mercantilização da educação, que por sua vez coloca o lucro em primeiro plano e o pedagógico em segundo plano. Metodologias que consideram o aluno em sua totalidade dão lugar às estratégias que formam um profissional, visando satisfazer às demandas de mercado, condicionando a produção de pessoas funcionais e passivas no final do processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

### BIBLIOGRAFIA GERAL

ABBERLEY, Paul. The Concept of Oppression and the Development of a Social Theory of Disability. **Disability, Handicap & Society**, v. 2, n. 1, p. 5-19, 1987. Doi: <https://doi.org/10.1080/02674648766780021>.

ALVES, Giovanni. A crise estrutural do capital e sua fenomenologia histórica. **Boitempo**, 21 set. 2012. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2012/09/21/a-crise-estrutural-do-capital-e-sua-fenomenologia-historica/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 34, n. 1, p. 211-239, jan./abr. 2019. Doi: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934010009>.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

ANDRÉ, Marli; ALMEIDA, Patrícia; HOBOLD, Marcia *et al.* O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 91, n. 227, p. 122-143, 2010. Doi: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.91i227.606>.

ARAÚJO, Bárbara Karolina. A formação inicial dos professores de educação especial no estado de Santa Catarina. In: MICHELS, Maria Helena (org.). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 89-154.

\_\_\_\_\_. **A formação do segundo professor de turma do estado de Santa Catarina**. 2015. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED); ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (ABPEE). **Manifesto**. 2020. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/images/nota\\_repudio\\_anped\\_abnpee\\_ee\\_decreto\\_n.o\\_10.502\\_final.docx.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/nota_repudio_anped_abnpee_ee_decreto_n.o_10.502_final.docx.pdf). Acesso em: 17 jun. 2022.

BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos, SP: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

BERNARDES, Daniela. **Entre as rotas da formação: o professor de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2019. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

BOLLMANN, Maria Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB – projetos em disputa: da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Doi: <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.703>.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, set. 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira; FERRARI, Carla Cazelato. O Repositório de Livros de Educação Especial das Bibliotecas Universitárias – LIEEB. *In*: BUENO, José Geraldo Silveira; BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim; MUNAKATA, Kazumi; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira (org.). **A produção do conhecimento no campo da educação especial**. Araraquara, SP: Junqueira Marin, 2018. p. 427-446.

BUENO, José Geraldo Silveira; MARIN, Alda Junqueira. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. *In*: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. I. p. 305-308.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlances e desenlances. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 23, n. 1, p. 1-6, jan./mar. 2017. Doi: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001>.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em Direitos Humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CAZAVECHIA, William Robson. A mercantilização da educação no Brasil dos anos 1990. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, ANPED SUL, XI, 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2016. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4\\_WILLIAM-ROBSON-CAZAVECHIA.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_WILLIAM-ROBSON-CAZAVECHIA.pdf). Acesso em: 13 jun. 2022.

CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI (UNIASSELVI). **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Educação Especial (Modalidade EaD)**. 2022. Disponível em: [https://conteudos.uniasselvi.com.br/documentacao\\_legal/](https://conteudos.uniasselvi.com.br/documentacao_legal/). Acesso em: 13 jun. 2022.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, 2003.

COSTA, Fábio Luciano Oliveira. Políticas públicas, expansão do Ensino Superior privado lucrativo e financeirização do capital no Brasil: o caso da Kroton Educacional S.A. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 4, out./dez. 2018.

COUTINHO, Angela Scalabrin; SIQUEIRA, Romilson Martins; CAMPOS, Rosânia. **Voucher na Educação Infantil e a precarização da política de acesso**. 2021. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/texto\\_voucher\\_educacao\\_infantil\\_gt\\_07\\_junho\\_2021.docx.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/texto_voucher_educacao_infantil_gt_07_junho_2021.docx.pdf). Acesso em: 17 jun. 2022.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA, 1, 2013, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2013.

DROPA, Romualdo Flávio. **Reforma do Estado e reforma administrativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (org.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2017.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA (FEE). **Microrregiões geográficas (IBGE), Rio Grande do Sul**. 2009. Disponível em: <https://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2010/04/microrregioes-rs.png>. Acesso em: 13 jun. 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **GT15 ANPEd Educação Especial**, 7 jul. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kmQycCamDzs>. Acesso em: 13 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 3, p. 299-316, 2006. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382006000300002>.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação especial da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 105-124, 2011. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400009>.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 1, n. 2, p. 161-171, maio 2016.

\_\_\_\_\_. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014. Doi: <https://doi.org/10.18222/eaee255720142823>.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; PLETSCHE, Márcia Denise; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola *et al.* 40 anos de ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, e240059, 2019. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240059>.

GRADUAÇÃO em Educação Especial discute a inclusão de crianças com autismo. **Inclusive Luísa**, 11 dez. 2020. Disponível em: <https://www.inclusiveluisa.aic.org.br/post/gradua%C3%A7%C3%A3o-em-educa%C3%A7%C3%A3o-especial-discute-a-inclus%C3%A3o-de-crian%C3%A7as-com-autismo>. Acesso em: 15 jun. 2022.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre: Penso, 2012.



GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; GROSSI, Vítor Gabriel Ribeiro; SOUZA, João Rodolfo Lauton Miranda; SANTOS, Eliene Diniz. Uma reflexão sobre a neurociência e os padrões de aprendizagem: a importância de perceber as diferenças. **Debates em Educação**, v. 6, n. 12, p. 93-11, 2014. Doi: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2014v6n12p93>.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JESUS, Denise Meyrelles de; ALVES, Edson Pantaleão. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada dos profissionais da educação. *In*: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. II.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Distance Education or Emergency Remote Educational Activity: in search of the missing link of school education in times of COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020. Doi: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4299>.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, v. 27, n. 41, p. 61-79, nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais e sujeitos: contribuição para desenhos de pesquisas em educação especial. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 413-430, 2003.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na Política Nacional de Educação Especial brasileira. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217170>.

LEHER, Roberto. A universidade reformada: atualidade para pensar tendências da educação superior 25 anos após sua publicação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 8, n. 16, ago./dez. 2013.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e rede privada de atendimento como movimento social. **Extensão em Foco**, v. 9, n. 1, p. 66-82, 2021. Doi: <https://doi.org/10.33362/ext.v9i1.2650>.

LEHMKUHL, Marcia de Souza; SILVA, João Henrique da; SIEMS Maria Edith Romano; FUMES, Neiza; PRIETO, Rosângela Gavioli, NOZU, Washington Cesar Shoití. Panorama da formação de professores de Educação Especial no Brasil. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40, 2021, Belém. **Anais [...]**. Belém, 2021.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-118, mar. 2003. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100005>.

MAZZOTTA, José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. APAE educadora e a organização do trabalho pedagógico em instituições especiais. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 31, 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2008.

MELLO, Anahí Guedes de. Corpos (in)capazes: a crítica marxista da deficiência. **Jacobin Brasil**, São Paulo, p. 98-102, dez. 2020.

\_\_\_\_\_. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo**: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. 2014. 260f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PLETSCH, Marcia Denise; SILVA, Fabiany Tavares. Atendimento Educacional Especializado: por entre políticas, práticas e currículo – um espaço tempo de inclusão? **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 11, n. 3, p. 255-265, out. 2011.

MICHELS, Maria Helena. Formação do professor de Educação Especial no Brasil. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 40, 2021, Belém. **Anais [...]**. Belém, 2021.

\_\_\_\_\_. (org.). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

\_\_\_\_\_. O instrumental, o gerencial e a formação a distância: estratégias para a reconversão docente. *In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 2. p. 79-90.

\_\_\_\_\_. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-426, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Ambiguidades estruturais e reiteração do modelo médico-psicológico como marcas da formação de professores de Educação Especial. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 28, 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2005.

MINISTRO da Economia propõe “voucher” para ensino superior. **Gazeta do povo**, 1º jun. 2021. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/breves/ministro-da-economia-propoe-voucher-para-ensino-superior/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: sistemas de aprendizagem on-line. Tradução de Ez2Translate. São Paulo: Thomson Pioneira, 2013.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

OLIVEIRA, Patricia Santos de; MENDES, Enicéia Gonçalves. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 264-279, mar. 2017. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201605145723>.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/ES.241697>.

PLAISANCE, Eric. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 230-238, 2015.

POLÍTICA Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Portal da UFC**, 31 ago. 2018. Disponível em: <https://acessibilidade.ufc.br/pt/politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 17 jun. 2022.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRETI, Oreste. **Educação a distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá: EDUFMT, 2011.

RAIMUNDO, Jerry Adriano; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Estado da arte sobre a formação de professores entre 2001 e 2016: um olhar sobre a produção brasileira a partir do Portal de periódicos CAPES/MEC. **Roteiro**, v. 43, n. 3, p. 891-918, dez. 2018. Doi: <https://doi.org/10.18593/r.v43i3.17298>.

RESENDE, Tânia de Freitas; SILVA, Gisele Ferreira da. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas na Educação**, v. 24, n. 90, p. 30-58, 2016. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000100002>.

RIBEIRO, Luana Leal; SILVA, Renata Maldonado. A educação especial nas políticas educacionais brasileiras: uma abordagem histórica. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, p. 1-36, 2019.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 393-414, 2018. Doi: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.810>.

RIO GRANDE DO SUL. **Dez municípios concentram 42,3% do PIB do RS, aponta levantamento do DEE/Seplag**. 2019. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/dez-municipios-concentram-42-3-do-pib-do-rs-aponta-levantamento-do-dee-seplag>. Acesso em: 17 jun. 2022.

RODRIGUES, José. Os empresários do ensino e a reforma da Educação Superior do Governo Lula da Silva. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, Caxambu, MG, 2006. **Anais [...]**. Caxambu, MG, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina: Diálogo entre as Ciências**, Vitória da Conquista, BA, v. 3, n. 2, p. 11-36, dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antonio. **As orientações curriculares para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência mental/intelectual**. 2019. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SENADO FEDERAL. Senadores elogiam liminar que suspende decreto sobre educação especial. **Agência Senado**, 2 dez. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/12/02/senadores-elogiam-liminar-que-suspende-decreto-sobre-educacao-especial>. Acesso em: 17 jun. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento: Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Profissionalização: da palavra à política. In: MORAES, Maria Célia Moraes; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (org.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 27-45.

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.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM). **Licenciatura em Educação Especial**. 2022a. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/educacao-especial/>. Acesso em: 17 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico (PPC). Licenciatura em Educação Especial**. 2022b. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/educacao-especial/projeto-pedagogico>. Acesso em: 17 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Educação Especial**. 2022c. Disponível em: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ce/educacao-especial-diurno/>. Acesso em: 17 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Educação Especial Diurno**. 2022d. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/descubra/educacao-especial/>. Acesso em: 17 jun. 2022.

VALLE, Jan W.; CONNOR, David J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Tradução de Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VAZ, Kamille. A concepção de professor na perspectiva inclusiva: disputas e estratégias de consolidação da política de Educação Especial no início do século XXI. *In*: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 67-108.

\_\_\_\_\_. **O professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil**: concepções em disputa. 2013. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

## LEGISLAÇÃO

ASSOCIAÇÃO DE APOIO AOS DOENTES DEPRESSIVOS E BIPOLARES (ADEB). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 25 fev. 2020. Disponível em: <https://www.adeb.pt/publications/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, DF: MEC/SEMESP, 2020a. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso\\_informacao/pdf/PNEE\\_revisao\\_2808.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/PNEE_revisao_2808.pdf). Acesso em: 16 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020b**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2020/decreto-10502-30-setembro-2020-790694-publicacaooriginal-161594-pe.html>. Acesso em: 17 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Portaria normativa MEC n. 11, de 20 de junho de 2017a**. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2017/06/COMUNICADO-JURIDICO-PORTARIA-NORMATIVA-MEC-N-11-DE-20-DE-JUNHO-DE-2017-2-1.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017b**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em: 16 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 17 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 14 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011a.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 17 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011b.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm). Acesso em: 17 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009a.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 16 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009b.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 17 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Edital n. 1, de 26 de abril de 2007a.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007\\_salas.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf). Acesso em: 15 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007b.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 16 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006a.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 16 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** 2006b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Educar na diversidade:** material de formação docente. 3. ed. Brasília, DF: MEC/ SEESP, 2006c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006d.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CES n. 110, de 11 de março de 2004.** Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_pces11004.pdf?query=diretrizes%20curriculares](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pces11004.pdf?query=diretrizes%20curriculares). Acesso em: 16 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001a.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB 17/2001b**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 16 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 17 jun. 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 17 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 17 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 17 jun. 2022.

SANTA CATARINA. **Resolução n. 112, de 12 de dezembro de 2006**. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1593-resolucao-2006-112-cee-sc>. Acesso em: 17 jun. 2022.