

## Educação Especial na Formação Inicial de Professores: reflexões sobre os dispositivos legais

Hector Renan da Silveira Calixto<sup>1</sup>  
Tânia Suely Azevedo Brasileiro<sup>2</sup>

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar as normativas que orientam a organização curricular na formação em Pedagogia, especialmente no que diz respeito aos temas e conteúdos sobre às pessoas com deficiência. Como abordagem metodológica, este artigo apresenta um estudo bibliográfico com análise documental, de cunho qualitativo das diretrizes, resoluções, leis, decretos e demais documentos normativos para a formação do licenciado em Pedagogia, tendo como ponto de partida as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso, de 2006. Utilizando a análise de conteúdo de Bardin (2002), o estudo examinou o percurso da educação especial, com foco nas pessoas com deficiência, a partir das principais normativas voltadas à formação de professores. Os resultados indicam que, em muitos casos, as demandas das pessoas com deficiência foram diluídas quando as normativas não apontam possibilidades concretas de cumprimento a fim de efetivar suas próprias determinações. A simples presença da temática do ensino para educandos com deficiência no texto das DCN não é garantia de uma formação inicial comprometida com o posicionamento crítico e que despertem o interesse em práticas inclusivas.

**Palavras-chave:** educação especial, formação inicial de professores, pedagogia, DCN.

### Special Education in Initial Teacher Training: reflections on legal devices

#### Abstract

This paper aims to present the norms that guide the organization of the curriculum in education in Pedagogy, especially with regard to themes and content about people with disabilities. As a methodological approach, this article presents a bibliographical study with documentary analysis, of a qualitative nature, of the guidelines, resolutions, laws, decrees and other normative documents for the formation of the licensee in Pedagogy, having as a starting point the National Curriculum Guidelines (NCG) of the course, 2006. Using Bardin's (2002) content analysis, the study examined the course of special education, focusing on people with disabilities, based on the main regulations aimed at teacher training. The results indicate that, in many cases, the demands of people with disabilities were diluted when the regulations do not indicate concrete possibilities of compliance in order to put into effect their own determinations. The simple presence of the subject of teaching for students with disabilities in the text of the DCN is not a guarantee of initial training committed to a critical position and that arouses interest in inclusive practices.

**Keywords:** special education, initial teacher training, pedagogy, NCG.

---

<sup>1</sup> Doutorado em Educação pelo EDUCANORTE (Associação Plena em Rede) - Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa); Professor Adjunto no Instituto de Ciências da Educação (ICED/Ufopa); Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/Ufopa); E-mail: [hectorscalixto@gmail.com](mailto:hectorscalixto@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutorado em Educação - Universidad Rovira i Virgili/Espanha (2002) (título revalidado na Faculdade de Educação da USP), com Pós-doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (IP/USP), com estágio pós-doutoral junto à Cátedra Vigotski da Universidade de Havana (Cuba) (2009); Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (ICED/Ufopa); Docente permanente dos doutorados EDUCANORTE (PGEDA/Ufopa) e Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSND/Ufopa) e do Mestrado em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida (PPGSAQ/Ufopa). Líder do grupo de pesquisa PRAXIS UFOPA; E-mail: [brasileirotania@gmail.com](mailto:brasileirotania@gmail.com).

## Levantando a Discussão

As Universidades têm como responsabilidade promover formação de sujeitos para atuação profissional na sociedade, mas não apenas isso. Essa formação deveria se basear na busca pelo exercício da cidadania e da postura democrática, ratificando posicionamentos éticos e de responsabilidade social, que considere as diferenças como elemento constituinte da nossa sociedade (MONFREDINI, 2016). Mesmo com essa responsabilidade, quando se refere às pessoas com deficiência, “[...] as universidades se dedicam à questão da deficiência como algo que ocorre fora delas” (ANJOS, 2011, p. 367).

A forma de (não) tratar a questão das pessoas com deficiência se reflete na dinâmica curricular e didático-pedagógica, principalmente dos cursos de formação de professores, com temas e conteúdo em formato de apresentação / constatação da presença de alunos com deficiência nas salas de aula regulares e as dificuldades da organização do trabalho pedagógico inclusivo. Quando se trata dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, no âmbito do ensino, os temas e conteúdos sobre as pessoas com deficiência comumente são tratados nos componentes curriculares que abordam a Educação Especial e/ou Inclusiva.

Assim, objetiva-se apresentar as indicações normativas de organização curricular na formação de professores, especificamente no curso de Pedagogia, referentes aos temas e conteúdos sobre as pessoas com deficiência. Como abordagem metodológica, apresenta-se um estudo bibliográfico, por meio de análise documental, de cunho qualitativo, com levantamento de dados por meio de busca das diretrizes, resoluções, leis, decretos e demais documentos normativos para a formação de Licenciatura em Pedagogia, tendo como ponto de partida as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) desse curso (BRASIL, 2006).

## A pessoa com deficiência no contexto socioeducacional

A educação especial não pode ser tratada sem uma contextualização histórica sobre como a sociedade foi percebendo a pessoa com deficiência, um dos principais grupos demarcados pela diferença e público-alvo dessa educação. A diferença constitui a própria vida em sociedade, e o estranhamento diante do diferente constitui uma das características do convívio humano em sociedade. Face a esse estranhamento, buscaram-se modelos explicativos para a sua existência. Surgiram assim perspectivas pautadas em matrizes de racionalidade que

apontavam para razões teológicas, do senso comum, biológicas, dentre outras, indicando, a partir da definição das causas, formas mais adequadas para o trato com os sujeitos e suas diferenças.

Apresentam-se a seguir o destaque de alguns elementos históricos sobre a pessoa com deficiência e as formas da sociedade de percebê-las). Uma concepção mítico-religiosa permaneceu por muito tempo na sociedade humana, desde épocas remotas e de vida nômade, compreendendo que os deficientes eram possuídos por “maus espíritos” ou “demônios”, e, por isso os afastaram do convívio social. Cabe ressaltar que ainda hoje, em alguns contextos, observa-se a associação entre deficiência e castigo divino (CARMO, 1991).

Na Grécia antiga, o culto ao corpo perfeito e a relevância dos esportes eram elementos fundantes da sociedade. O desprezo, o abandono e até mesmo a morte era o destino daqueles que não representavam esse ideal de corpo perfeito, forte e saudável. O pensamento de Platão, com a ideia de que o ser humano se divide em corpo e mente, provocou a exclusão de pessoas com deficiência, consideradas incapazes mentalmente e/ou corporalmente. Já na Idade Média, deficientes eram vistos como marcados pelo demônio, trazidos à vida por causa de carmas e culpas dos pais ou familiares. Aos deficientes não era permitido o convívio social (RECHINELI; PORTO; MOREIRA, 2008).

Com o Renascimento e uma visão humanística da sociedade, os deficientes permaneceram sendo vistos de forma semelhante à Idade Média, mesmo surgindo traços iniciais de modificação da forma de lidar com esses. São identificados relatos, na Inglaterra e na França, de ações voltadas para a manutenção das pessoas com deficiência. Atitudes assistencialistas e de segregação são mantidas, resultados da dificuldade e do desconforto da maioria das sociedades no trato com as diferenças e os diferentes. Por não se admitir a presença dessas pessoas no convívio social, “escondê-las” foi a “solução” (CARMO, 1991).

Com a reconfiguração dos modelos político-econômicos, sobretudo nas sociedades capitalistas, consideram-se os corpos que apresentavam deficiência inadequados para a lógica do mercado (RECHINELI; PORTO; MOREIRA, 2008). Após a Segunda Guerra Mundial, quando os mutilados pela guerra precisam retornar ao convívio social, iniciam-se movimentos para integração das pessoas com deficiência à sociedade, com discussões sobre a dignidade humana (GAIO; PORTO, 2006) e evidenciam-se as possibilidades e não as limitações das pessoas com deficiência.

Esses movimentos para integração de forma mais ampla das pessoas com deficiências na sociedade ampliam-se e inspiram acordos e políticas internacionais. Resoluções e documentos apontam a urgência na promoção da integração e valorização humana, assumidas como compromisso social, e não apenas como discurso dissociado de ações concretas. Destaca-se, a Declaração Universal dos Direitos Humanos que, reconhecendo a dignidade e a igualdade de direitos de todos os seres humanos, desencadeia uma série de discussões para a garantia dessa igualdade de direitos às pessoas com deficiência (ONU, 1948).

A partir disso, observa-se uma perspectiva aproximada do ideal de inclusão, que avança da ideia da mera ocupação dos mesmos espaços para a de adaptação desses espaços para permitir a presença dessas pessoas nas atividades da vida em sociedade. Essa perspectiva é a que perdura até a contemporaneidade, sendo a postura dos países signatários da ONU cobrada com vistas a uma sociedade inclusiva, onde as pessoas com deficiência sejam participantes ativos da sociedade.

No Brasil, as ações do Estado em relação às pessoas com deficiência têm seu início marcado na década de 1850, quando são criados o Imperial Instituto de Meninos Cegos, em 1854; o Instituto dos Surdos-Mudos em 1857 e o Asilo dos Inválidos da Pátria em 1866. (CARMO, 1991). As posturas relacionadas às pessoas com deficiência no contexto brasileiro refletem o contexto internacional. As instituições especializadas, asilos e semelhantes surgem para “tirar da vista” essas pessoas que causavam desconforto social. A sociedade civil brasileira no período pós Segunda Guerra Mundial, influenciada pelas discussões internacionais, começa a se organizar em torno de associações de pessoas que se mostram mobilizadas com a questão da deficiência (JANNUZZI, 2004; KASSAR, 2011). Em virtude disso, políticas públicas e legislações passam a contemplar a questão das pessoas com deficiência.

Observam-se assim, ações voltadas para a promoção de mudanças na relação da sociedade com as pessoas com deficiências por meio de políticas públicas que seguem sendo realizadas no decorrer dos anos. A partir da perspectiva inclusiva, difundida por meio dos acordos internacionais, dos quais o Brasil faz parte, políticas e legislações foram sofrendo alterações, até que se chegou a mais recente delas, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, de 6 de julho de 2015, cujo objetivo principal é “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

O atendimento educacional para pessoas com deficiência começa a ser realizado no cenário mundial a partir da mudança de perspectiva na forma de perceber esses sujeitos, conforme já indicado neste texto a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Passa-se de uma visão que os considera incapazes de aprender para uma que os percebe como capazes dentro do processo de ensino aprendizagem, se tomadas atitudes que favoreçam esse aprendizado. Essas ações são incentivadas e determinadas em documentos e convenções que visam proporcionar o acesso à educação para todas as pessoas.

Com o passar dos anos iniciam-se discussões e ações voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência, mas ainda seguindo uma visão segregacionista, tendo locais específicos para a realização desse atendimento, e com uma perspectiva assistencialista. Como resultado dos debates que ocorrem ao longo das décadas de 1960 a 1980, em 1990 é realizada uma convenção, que resultou em um documento com diretrizes internacionais, a Declaração Mundial de Educação para Todos, que trata em seu Artigo 3 sobre o direito de acesso à educação para as pessoas com deficiência e indica que essa deve ocorrer como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

Com o objetivo de instaurar determinações específicas para o atendimento educacional das pessoas com deficiências, em 1994, foi publicada a Declaração de Salamanca, que trata “sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais” (UNESCO, 1994, p. 1), e é considerada como um marco norteador para a criação de políticas e legislações que viriam atender as pessoas com deficiência na área educacional.

A partir de então, iniciam-se movimentos para a presença das pessoas com deficiência nas redes de ensino regular, uma vez que essa é a perspectiva adotada nesse documento. A partir dele, os governos que assinam a declaração se comprometem a adotar “o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (UNESCO, 1994, p. 2).

Ainda alinhada com a perspectiva inclusiva, em 1999 foi assinada a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, na Guatemala, que reforça a necessidade de adequação dos espaços e da sociedade para que a pessoa com deficiência tenha acesso e seja incluída em todos os espaços e áreas da sociedade, ratificada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001a). Ainda nessa trajetória, em 2006, foi aprovada pela ONU a

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que ao tratar da Educação, determina que os Estados Partes devem garantir que não sejam excluídas do sistema educacional em função da deficiência, tenham acesso ao ensino primário inclusivo, recebam apoio necessário e adaptações de acordo com suas necessidades individuais e que sejam tomadas medidas para maximizar o desenvolvimento acadêmico (BRASIL, 2009a, Art. 24).

Essas convenções e declarações embasam grande parte das políticas de inclusão dos países participantes, como é o caso do Brasil, que criou legislações e políticas a fim de atender essas determinações e realizar ações que promovam a inclusão das pessoas com deficiência no âmbito educacional, como é o caso da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, já referida anteriormente, que dedica um Capítulo específico visando garantir o Direito à Educação, determinando que ocorra por meio de sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis (BRASIL, 2015).

Salienta-se que não é dever exclusivo do Estado, conforme descrito no parágrafo único do Art. 27 (BRASIL, 2015), mas de toda a sociedade, assegurar às pessoas com deficiência uma educação de qualidade. Observam-se mudanças positivas na relação com as pessoas com deficiência, mas ainda se percebem muitos entraves (conscientes ou inconscientes, admitidos ou inconfessos). [...] por um lado, são os próprios mitos que cercam a questão da deficiência (criados e perpetuados socialmente) e, por outro lado, as barreiras atitudinais (emanadas prioritariamente do âmbito intrapsíquico)” (AMARAL, 1998, p. 16). As formas como as sociedades se relacionam com as diferenças e os diferentes são marcadas por ideias como: abandono, desprezo, restrição, discriminação, negação do direito à vida, segregação, marginalização, incapacidade, integração e inclusão.

Muitas dessas ideias ainda compõem o imaginário de pessoas e sociedades e impactam direta e especialmente as relações que se estabelecem em contextos educacionais. Docentes e discentes mostram-se resistentes quanto às políticas e práticas pedagógicas inclusivas, na maioria das vezes por desconhecerem a questão da inclusão e o que caracteriza os sujeitos a serem incluídos, grande parte pessoas com deficiência (RAHME; MRECH, 2008). Por esse motivo, os cursos de formação de profissionais para atuação educacional possuem diretrizes que refletem, mesmo que em parte, os anseios dos grupos organizados da sociedade civil, entre esses os das pessoas com deficiência.

## Educação Especial e Formação Inicial de Professores

Destaca-se que a formação de professores no contexto das demandas da sociedade contemporânea se alinha às questões que desafiam a relação entre os sujeitos. Como foi dito anteriormente, os principais desafios estão no âmbito do diálogo com a diferença e os diferentes e, especialmente, à inclusão. Por isso, quando se considera a educação inclusiva trata-se também da educação especial no contexto do ensino regular. A Educação Especial precisa ser compreendida como elemento integrante “no movimento de expansão e democratização da escola moderna, o qual, por sua vez, não pode ser entendido sem que se estudem as suas relações com o desenvolvimento social das mais diferentes formações sociais” (BUENO, 2011, p. 26).

Assim, a complexidade que envolve a dimensão inclusiva se amplia por dizer respeito também, e especialmente, à inclusão das pessoas com deficiência nos sistemas de ensino regular, em todos os níveis da escolarização. Nesse sentido, considerando-se as indicações de Nóvoa (1995), torna-se necessária uma formação que contribua para a busca de alternativas para questões concretas da prática docente cotidiana.

Nesse sentido, se pontuam as principais diretrizes - não apenas como nomenclatura de documento normativo, mas também como direcionamento das ações - que tratam da formação de professores para a educação das pessoas com deficiência dentro da perspectiva inclusiva. No Brasil, a partir da década de 1950, os alunos com deficiência eram atendidos por docentes com habilitação de nível médio, com pouca oferta fora da região sudeste, não atendendo a demanda nacional à época (BUENO; MARIN; 2011). Em 1971, a determinação muda por meio da Lei nº 5.692, que exige formação superior para atuação dos professores especializados, fazendo com que surgissem muitos cursos de especialização e estudos adicionais de forma emergencial e a posterior ampliação da oferta de habilitações específicas pelas instituições de ensino superior. Ainda assim, a demanda não foi atendida e os cursos tiveram caráter provisório (BUENO, 2008).

No ano de 1994, é publicada a Portaria nº. 1.793 (BRASIL, 1994), motivada pela Medida Provisória 765 de 16 de dezembro de 1994, e que considera “a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais”, e que passa a recomendar, no Art. 1º, que estejam presente nos currículos dos curso, prioritariamente, de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas, conteúdos que tratam dos aspectos ético-políticos-educacionais da normalização

e integração da pessoa portadora de necessidades especiais. Mesmo que de forma isolada e “singela” a discussão, a temática da Educação Especial começa a ganhar espaço nos documentos normativos para a formação de professores.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1996 foi promulgada há mais de 20 anos, e passa a conceituar a Educação Especial como a modalidade de educação escolar voltada para os alunos portadores de necessidades especiais, indicando a presença desses alunos, preferencialmente, na escola regular. Determina também que os atuantes nessa modalidade seriam “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

A fim de direcionar essa formação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) institui diretrizes para a educação especial na educação básica, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001). Essa resolução passa a definir uma diferenciação dos profissionais que atuam na educação especial e dos que atuam em salas regulares inclusivas, indicando qual a formação necessária para isso, quando descreve que esses profissionais devem comprovar que “em sua formação [...] foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores” (BRASIL, 2001, Art. 18).

Observa-se a inclusão da temática na formação inicial de professores, assim como o incentivo a formação continuada, além do fortalecimento para a criação/manutenção de licenciaturas específicas em educação especial. No entanto, mesmo com esses avanços, percebe-se uma indefinição a respeito do nível de formação, indicando que pode ser em nível médio ou superior, para atuação com a educação especial.

Ainda em 2001, o Plano Nacional de Educação foi aprovado para o decênio seguinte a sua publicação. O texto do plano traz na seção que trata da Educação Especial, no trecho das Diretrizes, a concepção de que “não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente” (BRASIL, 2001, Seção 8.2). Isso demonstra uma preocupação também com a formação dos profissionais e não apenas na inserção dos alunos com deficiência na escola regular.

No âmbito das Diretrizes da seção de Formação dos Professores e Valorização do Magistério essa concepção é reforçada, quando determina que os cursos devem obedecer, entre

os seus princípios, a “inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação” (BRASIL, 2001, Seção 10.2). Ainda são colocados como objetivos e metas, em ambas as seções já citadas, a inclusão nos cursos de formação de professores de conhecimentos a respeito da educação das pessoas com necessidades especiais, e de conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento a esses alunos, na perspectiva da integração social (BRASIL, 2001).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 2002, passa a estabelecer a organização curricular dos cursos de formação de professores, considerando uma formação para a diversidade, que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos processos de ensino e de aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. Espera-se que componentes curriculares, disciplinas e conteúdos possibilitem a discussão e a reflexão sobre as pessoas com deficiência, e sobre as relações estabelecidas na escola.

A partir de 2005, conforme previsto no PNE de 2001, passam a ser discutidas e publicadas as Diretrizes Curriculares para formação de professores de forma específica para cada área. Entre essas, em 2006 foi publicada a Resolução nº. 01, CNE/CP, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Quando descreve o perfil do egresso desse curso, são apresentadas as aptidões que precisam ser desenvolvidas durante a formação, e inclui entre essas a de ter consciência a respeito 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, 2006). Quando trata do Projeto Pedagógico de Curso, indica que os conteúdos a respeito da educação de alunos com necessidades educacionais especiais podem ser abordados como atividade complementar, não se apresentando como obrigatório.

Essa desobrigação pode indicar um afrouxamento da necessidade de oportunizar conhecimentos sobre as pessoas com deficiência e seus processos educacionais. O desafio encontrado na efetivação da oferta desses conhecimentos está nas formas como esses conhecimentos/disciplinas/conteúdos são disponibilizados, sobretudo, nos cursos de Pedagogia no país. Em boa parte das situações, esse conjunto de elementos formativos é oferecido como apêndice da formação, como disciplinas eletivas, já no final do curso, quando os alunos estão preocupados essencialmente com a sua conclusão (MARTINS, 2006).

A formação de professores, especificamente no curso de licenciatura em Pedagogia, permanece com esses princípios até 2015, quando ocorre a divulgação de dois instrumentos que retomam a determinação da presença desses conhecimentos na formação desses profissionais. A primeira é a Resolução nº 2/CNE/CP, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares para formação em nível superior dos cursos de licenciatura, entre outras determinações. Observa-se no seu Art. 13, que devem ser garantidos conteúdos específicos, entre outros, relacionados à educação especial (BRASIL, 2015). Estes conteúdos devem estar presentes nos cursos de formação de professores, de modo a fortalecer as ações que contemplem as diferenças e os diferentes.

Outro instrumento legislativo é a Lei Brasileira de Inclusão, que no capítulo que trata do direito à educação, no Art. 28 dispõe que é responsabilidade do poder público criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, entre outros, “inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento” (BRASIL, 2015, Art. 28).

A obrigatoriedade da presença desses conteúdos reforça a necessidade de verificar como as temáticas que envolvem a pessoa com deficiência são tratadas na formação de professores, especificamente no curso de licenciatura em Pedagogia. É possível inferir que a inclusão pode contribuir para a promoção de um olhar com menos discriminação ou preconceito em relação às deficiências e as diferenças. Questões essas nem sempre familiares aos discentes no início do seu processo de formação de futuro professor.

### **Normativas em Implantação**

A partir de 2018, com a publicação da versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) (BRASIL, 2018), há o objetivo de se instituir uma “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p. 08). Esse movimento é acompanhado pela reformulação também das orientações para a formação de professores de forma alinhada com a BNCC.

Assim, em 20 de dezembro de 2019 é publicada a Resolução nº 2 pelo CNE, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019, Ementa). Essa resolução considera que são necessárias mudanças na formação de professores a fim de atender o previsto na BNCC, sendo que se “requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores” (BRASIL, 2019, Preâmbulo).

Essas DCN para Formação Inicial têm pontos conflitantes com a visão de formação de professores presentes nas instituições públicas. Diversas entidades representativas se manifestaram contra o documento. Destaca-se aqui o posicionamento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), por meio do GT08 - Formação de Professores. A ANFOPE salienta que:

[...] as ‘novas’ Diretrizes Nacionais Curriculares e a BNC da Formação descaracterizam os cursos de licenciatura e empobrecem a qualidade da formação de professores. Para a entidade, pode se inferir impactos nocivos sobre a educação básica, que constituem mais um grave retrocesso nas políticas educacionais (ANFOPE, 2020).

O empobrecimento citado pela ANFOPE se deve ao fato de apresentação das diretrizes em formato de prescrição, e não de princípios. Seguindo o modelo da BNCC, estipula 10 competências a serem desenvolvidas durante a formação de professores e vincula de forma restritiva os conhecimentos a serem apresentados aos futuros docentes aos definidos na BNCC. A Anped elenca 3 causas/efeitos problemáticos da implantação da BNC-Formação:

1) prioriza um percurso único de formação ao invés da flexibilidade necessária à valorização dos projetos pedagógicos próprios das instituições formadoras; 2) reduz as competências profissionais dos professores às “aprendizagens essenciais” previstas na BNCC, transformando o aprendizado da docência em um conjunto de habilidades e competências mensuráveis e hierarquizáveis e 3) subordina a formação a uma visão utilitarista e instrumental de conhecimento, esvaziando o vigor humanista e crítico necessário à compreensão ampla e contextualizada da educação e da escola (FELIPE, 2020).

Ao retirar a flexibilidade e a reduzir a possibilidade de uma perspectiva crítica na formação de professores, a redução destacada pela Anped traz consequências diretas para os

conteúdos e temáticas presente na organização curricular dos cursos de formação de professores, entre estes o de Pedagogia.

Pode-se observar essa redução quando são delimitadas 800 horas para “conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais” (BRASIL, 2019, Art. 11). Essa organização para a formação de professores reflete “um cenário social em que se exalta a competição e a responsabilização dos indivíduos [...] e estão a serviço da hegemonia do capitalismo na atualidade” (OLIVEIRA NETA; SANTOS; FALCÃO, 2023, p. 32). Tal encaminhamento é a materialização de projetos contrários de “propostas igualitárias e de valorização da diversidade como parte da condição humana, no cenário educacional, para a construção de um discurso ideológico hegemônico de negação das minorias, a exemplo das pessoas com deficiência” (OLIVEIRA NETA; SANTOS; FALCÃO, 2023, p. 32).

Dentre as treze temáticas definidas para ocorrerem no primeiro ano de formação está presente os “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais” (BRASIL, 2019, Art. 12). Ao se tratar a educação especial apenas por meio de conhecimentos e conceitos básicos, reforça a não preocupação em formar sujeitos com posturas inclusivas, uma vez que “fica claro, nos documentos que norteiam essa política, o grande interesse de atender as demandas do capital, por isso o desenvolvimento de valores e do pensamento crítico-reflexivo não são prioridades” (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021, p. 906).

A temática da educação especial, que se ocupa de tratar da educação de pessoas com deficiência, entre outras, “briga” por espaço junto com outras temáticas que poderão ser consideradas mais essenciais para a prática docente. O que deve estar presente nesse primeiro ano de formação, comportado em 800h, são:

[...] currículos e seus marcos legais; [...] didática e seus fundamentos; metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos a serem ensinados, devendo ser considerado o desenvolvimento dos estudantes, e que possibilitem o domínio pedagógico do conteúdo, bem como a gestão e o planejamento do processo de ensino e de aprendizagem; gestão escolar com especial ênfase nas questões relativas ao projeto pedagógico da escola, ao regimento escolar, aos planos de trabalho anual, aos colegiados, aos auxiliares da escola e às famílias dos estudantes; interpretação e utilização, na prática docente, dos indicadores e das informações presentes nas avaliações do desempenho escolar, realizadas pelo MEC e pelas secretarias de

Educação; das ideias e das práticas pedagógicas; da concepção da escola como instituição e de seu papel na sociedade; e da concepção do papel social do professor; conhecimento das grandes vertentes teóricas que explicam os processos de desenvolvimento e de aprendizagem para melhor compreender as dimensões cognitivas, sociais, afetivas e físicas, suas implicações na vida das crianças e adolescentes e de suas interações com seu meio sociocultural; conhecimento sobre como as pessoas aprendem, compreensão e aplicação desse conhecimento para melhorar a prática docente; entendimento sobre o sistema educacional brasileiro, sua evolução histórica e suas políticas; compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes e dos seus territórios educativos; entre outros (BRASIL, 2019, art. 12).

Considerando o processo histórico de inclusão das pessoas com deficiência e o espaço ocupado pela educação especial na formação de professores ao longo dos anos, é possível inferir que a temática que trata do ensino dos alunos público alvo da educação especial, em grande parte pessoas com deficiência, sofrerá a mesma redução que ocorreu ao longo dos anos, perdendo espaço na formação de professores para que as demais temáticas possam ocupar o tempo de discussão necessários ao desenvolvimento das habilidades e competências pré-definidas nas BNC-Formação.

As competências preveem que os futuros professores tenham um posicionamento inclusivo, quando descrevem na primeira a “construção de uma sociedade [...] inclusiva” (BRASIL, 2009, Anexo), e na décima incentivar a tomada de “decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos [...]” (BRASIL, 2009, Anexo).

Observa-se que é indicado a atuação do professor a fim de colaborar para uma sociedade inclusiva. Também é colocado a inclusão como princípio para a tomada de decisões do docente. Quando o documento trata das competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas pelos professores, nas três dimensões (conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional) também se apresenta a questão da inclusão, nos seguintes trechos apresentados no quadro a seguir.

**Quadro 1** – Presença da educação especial / inclusiva nas habilidades e competências docentes na BNC-Formação

Dimensão	Competência específica	Habilidade
CONHECIMENTO PROFISSIONAL	1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	1.2.5 Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos.
PRÁTICA PROFISSIONAL	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, das competências e habilidades	2.4.2 Utilizar as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência.
ENGAJAMENTO PROFISSIONAL	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender	3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes.

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Brasil (2019, Anexo).

Cabe ressaltar que a presença dessas competências e habilidades, refletindo a mesma perspectiva presente na BNCC da Educação Básica (BRASIL, 2017), pressupõe que a temática esteja contemplada na organização curricular da formação de professores<sup>3</sup>. Como já ressaltado anteriormente, o “tempo” disponibilizado para a presença de conteúdos que tratem disso, em sua maioria presente nas disciplinas de Educação Especial e/ou Inclusiva, compete com outras temáticas que recebem maior prestígio e espaço na formação de professores, como a didática, gestão e planejamento dos processos de ensino, por exemplo.

Assim, mesmo que contemplados, ainda que de forma tímida, a temática do ensino de estudantes com deficiência e necessidades especiais, o esvaziamento da teoria e da possibilidade de uma reflexão crítica sobre a temática da educação especial impossibilita a visualização de uma organização curricular que contemple conteúdos e discussões capazes de mudar a relação estabelecida com as pessoas com deficiência pelos professores em formação. Conforme já discutido neste texto, tal postura é refletida tanto na formação de futuros

<sup>3</sup> Faz-se uma ressalva sobre o aspecto teórico e político de habilidades e competências presentes nos textos normativos da educação brasileira, onde há distanciamentos e aproximações nas perspectivas educacionais desde a organização dos PCNs (MELLO; RIBEIRO; 2003). No entanto, não se apresenta como objeto de estudo do presente artigo, não cabendo discussão aprofundada sobre a temática, voltando-se sempre o foco para a possibilidade de desenvolvimento destas, sejam nominadas assim, habilidades e competências, ou de outra forma.

professores como na atuação profissional, fortalecendo barreiras atitudinais que impactam na inclusão dos alunos que são público da educação especial.

### Para não finalizar

Neste texto foi apresentado o percurso da educação especial, especificamente voltada para as pessoas com deficiência, a partir das principais normativas referentes à formação de professores, especialmente em Pedagogia, no cenário brasileiro. Verificou-se que demandas, por exemplo, das pessoas com deficiência e das com necessidades educacionais especiais foram diluídas quando as normativas não apontam possibilidades concretas de cumprimento a fim de efetivar suas próprias determinações. É o caso da indicação de competências e habilidades a serem desenvolvidas sem a garantia real de tempo/espço na formação para que isso ocorra, quando se trata da temática da educação especial.

Assim, a simples presença da temática do ensino para educandos com deficiência no texto das DCN não é indicativo ou garantia de uma formação inicial comprometida com o posicionamento crítico e práticas inclusivas. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de ampliação dos debates acerca da formação inicial de professores, especialmente em Pedagogia, por meio de proposições que considerem a necessidade de aprofundamento dos estudos proporcionados pela disciplina de Educação Especial e/ou Inclusiva, assim como de abordagens diferenciadas que possibilitem a articulação teoria-prática nas experiências formativas, buscando considerar a interdisciplinaridade necessária para a formação humana integral. Isso pode potencializar mudanças nas relações com as pessoas com deficiência, proporcionadas pela garantia da oferta das disciplinas, já referidas, que contribuem para o início do enfrentamento de preconceitos, mas, que não se limitem a isso.

Dessa forma, é preciso a formulação de organizações e práticas curriculares buscando o aperfeiçoamento metodológico e proposições inovadoras para a formação de professores para atuação no ensino de pessoas com deficiência a partir da perspectiva inclusiva.

## Referências

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

ANFOPE. *Manifesto da ANFOPE em defesa da democracia*. 2020. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.-Manifesto-ANFOPE-emdefesa-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-da-democracia-01032020.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2021.

ANJOS, H. P. Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: primeiras aproximações. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.) *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 361-379.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE/CP, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 02, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 02, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, pp. 46-49, 15 de abril de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE/CP, 2006. 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: 17 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. *Decreto N° 5.626*. Regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. *Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 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: 02 fev. 2021.

BRASIL. *Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001b*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. *Lei n° 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, 2019. Brasília, DF. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação e do Desporto. *Portaria n.º 1793, de dezembro de 1994*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2021.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R.A. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília: CAPES, 2008. p. 43-63.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade*. São Paulo: EDUC, 2011.

BUENO, J. G. S.; MARIN, A. J. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Org.). *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. p. 111-130.

CARMO, A. A. *Deficiência física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina*. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C. de; CAETANO, V. N. da S. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 16, n. esp., p. 896-909, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924>. Acesso em: 22 jan. 2023.

FELIPE, E. da S. *Novas Diretrizes para a Formação de Professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos*. 29 jul. 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>. Acesso em: 17 fev. 2021.

GAIO, R.; PORTO, E. Educação Física e pedagogia do movimento: possibilidades do corpo em diálogo com as diferenças. In: DE MARCO, A. (Org.). *Educação Física: cultura e sociedade*. Campinas: Papirus, 2006. p. 9-24.

JANNUZZI, G. S. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. DE C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, n. 41, p. 61-79, jul. 2011.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 17 fev. 2021.

MARTINS, L. A. R. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, L. A. R. *et al.* (Orgs.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 17-26.

MELLO, M. C. de; RIBEIRO, A. E. do A. *Competências e habilidades: da teoria à prática*. Rio de Janeiro: WAK, 2003.

MONFREDINI, I. As possibilidades de formação de sujeitos na Universidade. In: MONFREDINI, I. (Org.). *A Universidade como espaço de formação de sujeitos*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 7-20.

NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.  
OLIVEIRA NETA, A. de S.; SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. BNC-formação e educação especial: apagamentos e retrocessos na perspectiva inclusiva. *Teias*, v. 24, n. 73, abr./jun. 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/74247>. Acesso em: 30 jun. 2023.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em: 08 set. 2020.

RAHME, M.; MRECH, L. M. Nomeação da diferença e inserção escolar: apontamentos para um debate sobre educação inclusiva e formação docente. *Paidéia (Belo Horizonte)*. v. 5, n. 5, p. 23-45 jun./dez. 2008.

RECHINELI, A.; PORTO, E. T. R.; MOREIRA, W. W. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 14, n. 2, p. 293-310, mai./ago. 2008.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). *Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2021.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 17 fev. 2021.

Recebido em: 13 set. 2022

Aceito em: 12 jul. 2023